



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO  
(RD 99/2011)

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

TESIS DOCTORAL

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA EN RESOLUCIÓN  
DE CONFLICTOS, PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y  
PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**Dña. Eva María Torrecilla Sánchez**

Directores:

**Dra. María José Rodríguez Conde**

**Dr. Juan Francisco Martín Izard**

Salamanca, 2014





UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Programa de Doctorado: Formación en la Sociedad del Conocimiento (RD 99/2011)  
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Dra. **M<sup>a</sup> José Rodríguez Conde**, Profesora Titular de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, y Dr. **Juan Francisco Martín Izard**, Profesor Contratado Doctor, en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, en calidad de directores del trabajo de Tesis Doctoral titulado ***“DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”***, realizado por Eva María Torrecilla Sánchez,

HACEN CONSTAR que dicho trabajo alcanza, bajo nuestro punto de vista, todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente. La investigación indaga sobre un problema relevante en investigación educativa y presenta un grado alto de innovación. El proceso metodológico seleccionado resulta adecuado a los objetivos e hipótesis planteadas y la discusión es completa y relacionada con una actualizada fundamentación teórica. Presenta una contextualización adecuada, un riguroso procedimiento de obtención y análisis de datos y extracción de conclusiones valiosas para el área de conocimiento de referencia.

Por todo ello, manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

En Salamanca, a 23 de mayo de 2014

Dra. *M<sup>a</sup> José Rodríguez Conde*

Dr. *Juan Francisco Martín Izard*

Directora de la Tesis

Director de Tesis



*A mis padres y hermano, por creer siempre en mí.  
A César por estar a mi lado y animarme en todo momento.*



## AGRADECIMIENTOS

---

Todo proceso formativo conlleva una lucha intrínseca de la persona entre lo que sabe y ha de aprender. En el desarrollo de esta Tesis Doctoral, el conflicto ha estado presente en todo momento, no solo como temática a abordar sino, como un elemento que me ha permitido aprender en un camino de luces y sombras. Este camino que he recorrido ha sido más fácil gracias a todas las personas que me han acompañado a lo largo del mismo, por ello, quiero agradecerles su apoyo y ayuda en todo momento.

A mis directores, María José Rodríguez Conde, por acogerme y confiar en mí, por orientarme, asesorarme y hacer posible este trabajo, por su cariño y cercanía que sin duda hacen más fácil el día a día. A Juan Francisco Martín Izard, por compartir conmigo sus conocimientos y experiencias, por su valor y coraje.

A mi familia, en especial a mis padres, Emiliano y Elisa, y a Jorge, que han estado siempre a mi lado, han confiado y creído en mí. Me han demostrado que podía y no sólo eso, me han animado a seguir este camino. A César, que no sólo me ha apoyado sino que ha puesto su "granito de arena" para ayudarme siempre que ha podido. A sus padres, Casimiro y Chelo por su ánimo. A mis abuelas, Florinda y Salvadora, porque sé el sentido que vosotras dais a este trabajo.

A mis compañeros del *Grupo de Evaluación Educativa y Orientación –GE2O–*, quienes siempre han colaborado en el desarrollo de este trabajo, al igual que en otros muchos. A Esperanza, por su cercanía y mostrarse dispuesta siempre a ayudar. A Susana, amiga y compañera, la persona que me animó a iniciarme en la investigación, que ha sido mi impulso en tantas ocasiones, tanto académicas, como personales. A Fernando, Juan Pablo y Patricia, juntos hemos aprendido las dificultades de este proceso, mostrándoos dispuestos a cambiar los problemas que encontraba.

A la Universidad de Coimbra, por acogerme; en especial a Ricardo, quien hizo que esos meses fueran mucho más fáciles y llevaderos.

Gracias también a todos los compañeros del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, por integrarme en el Departamento y tratarme desde el principio como una más. Con vuestro apoyo y aprecio todo ha sido más fácil. Especialmente, quiero agradecer a Javier, Ana García-Valcárcel, Azucena, Ángel Domingo, Teófilo, Desiderio, Ángel Morín, Luis, junto al resto de compañeros y becarios del Departamento.

A su vez, quiero agradecer su apoyo a amigos/as, que no solo se han preocupado por mí, sino que han sabido esperar para poder compartir pequeños momentos juntos.

A los estudiantes de 4º de Pedagogía en el curso 2013/2014, que durante el curso 2010/2011 participaron voluntariamente en el desarrollo del material visual elaborado para este trabajo. A los estudiantes del Máster de Profesorado de la Universidad de Salamanca, en el curso 2011/2012, quienes participaron de forma activa en el programa formativo "Taller de

Convivencia. E-TALCO"; y, por supuesto, a los docentes y directores de los centros, gracias a los cuales, el segundo estudio de esta Tesis Doctoral ha sido viable.

A los compañeros del grupo GRIAL, por todo el soporte técnico proporcionado y por su disposición y ayuda para que todo funcionara correctamente.

Por último, no quiero olvidar a la Universidad de Salamanca y al Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, que me han brindado esta oportunidad, desde la beca de Beca para la Formación de Personal Investigador de la Universidad de Salamanca, financiadas por el grupo Santander.



# Índice de contenidos

---

INTRODUCCIÓN .....	25
--------------------	----

<b>MARCO TEÓRICO</b>
----------------------

<b>CAPÍTULO 1. GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....</b>	<b>37</b>
--	-----------

1.1. Objeto de estudio: convivencia y conflictos.....	40
1.1.1. Convivencia .....	40
1.1.2. Conflicto .....	41
1.1.2.1. Factores o elementos del conflicto .....	45
1.1.2.2. Diferenciación de conflictos .....	49
1.1.2.3 Afrontación del conflicto.....	51
1.2. Resolución de conflictos en Educación Secundaria .....	53
1.2.1. Situación actual en España y a nivel internacional .....	54
1.2.1.1. Investigaciones ligadas a la convivencia, a nivel internacional.....	55
1.2.1.2. Investigaciones relacionadas con la convivencia, a nivel nacional .....	59
1.2.2. Gestión de la convivencia en Educación Secundaria .....	81
1.2.2.1. Educar en convivencia, desde la gestión de conflictos .....	82
1.2.3. Modelos educativos de gestión de la convivencia .....	108
1.2.3.1. Modelo “no hacer nada” .....	109
1.2.3.2. Modelo sancionador, punitivo o autoritario.....	109
1.2.3.3. Modelo relacional .....	110
1.2.3.4. Modelo integrado, educativo o democrático .....	111
1.2.4. Marco normativo internacional y nacional .....	112
Resumen.....	120

<b>CAPÍTULO 2. FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....</b>	<b>121</b>
--	------------

2.1. La función docente en Educación Secundaria.....	124
2.1.1. Identidad profesional docente .....	125
2.1.1.1. Construcción de la identidad profesional docente .....	126

2.1.1.2. Características de la profesión docente .....	130
2.1.2. Modelos educativos para los docentes .....	132
2.1.3. Fases de formación y desarrollo docente .....	136
2.1.3.1. La Formación inicial de los docentes de Educación Secundaria .....	137
2.1.3.2. El desarrollo profesional de los docentes de Educación Secundaria .....	143
2.2. La formación en competencias para los docentes de Educación Secundaria.....	153
2.2.1. Delimitación conceptual del término competencia .....	154
2.2.2. Competencias vinculantes para la formación y desarrollo profesional de los docentes de Educación Secundaria.....	159
2.2.3. La resolución de conflictos como competencia en desarrollo.....	166
Resumen.....	167

**CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN  
DOCENTE..... 169**

3.1. Delimitación conceptual.....	172
3.1.1. Calidad y Evaluación.....	172
3.1.2. Programas en educación .....	178
3.1.3. Evaluación de programas educativos.....	179
3.2. Modelos de evaluación de programas .....	182
3.2.1. Tipos de evaluación.....	183
3.2.2. Modelos teóricos.....	189
3.3. Metodología para la evaluación de programas .....	195
3.3.1. Metodología aplicada a la evaluación de programas.....	195
3.3.1.1. Diseños para la evaluación de programas.....	197
3.3.1.2. Técnicas de recogida de información en evaluación de programas .....	200
3.3.1.3. Técnicas de análisis de datos .....	202
3.3.1.4. Fases para la implementación del proceso .....	203
3.3.2. Evaluación de programas y mejora de la formación docente.....	206
Resumen.....	208

<b>ESTUDIO EMPÍRICO</b>
-------------------------

**CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA "TALLER DE CONVIVENCIA. E-TALCO" EN  
FORMACIÓN INICIAL PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARÍA EN  
COMPETENCIAS EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. ESTUDIO I. .... 213**

4.1. Planteamiento del problema en evaluación .....	217
4.1.1. Antecedentes del diseño del programa de evaluación.....	217

4.1.2. Diseño del programa "Taller de Convivencia. E-TALCO" .....	219
4.1.2.1. Elementos formales del diseño .....	220
4.1.2.2. Configuración didáctica del diseño .....	222
4.1.3. Objetivos de evaluación e hipótesis: Diseño de la investigación .....	230
4.2. Selección del diseño metodológico .....	231
4.3. Selección de operaciones a observar .....	234
4.4. Recogida de información .....	237
4.4.1. Diseño y/o selección de los instrumentos para la recogida de información .....	237
4.4.2. Cronograma de recogida de información .....	249
4.5. Muestra participante .....	249
4.6. Análisis de datos .....	255
4.7. Resultados del estudio piloto .....	259
4.7.1. Resultados de la fase Pretest .....	261
4.7.1.1. Análisis exploratorio y normalidad .....	261
4.7.1.2. Contraste de hipótesis: homogeneidad .....	266
4.7.2. Resultados de la fase Postest: Eficacia del programa .....	269
4.7.2.1. Análisis exploratorio y normalidad en el postest .....	270
4.7.2.2. Contraste de hipótesis: Eficacia de las metodologías presencial vs online .....	275
4.7.3. Contraste pre-postest en el grupo control .....	279
4.7.4. Contraste pre-postest en el grupo experimental .....	281
4.7.5. Resultados en la encuesta de satisfacción .....	283
4.7.5.1. Satisfacción en el grupo control .....	284
4.7.5.2. Satisfacción en el grupo experimental .....	290
4.7.5.3. Contraste entre grupos .....	296
4.7.5.4. Análisis de regresión para los ítems de satisfacción .....	301
4.7.6. Seguimiento del programa: Grupo de discusión .....	309
4.7.7. Contraste de resultados .....	326
Resumen .....	329
<b>CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA "CONFLICTOS EN POSITIVO. C-TALCO", DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE EN COMPETENCIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. ESTUDIO II. ....</b>	<b>333</b>
5.1. Planteamiento del problema en evaluación .....	338
5.1.1. Antecedentes al diseño del programa de evaluación .....	338

5.1.2. Diseño del programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO" para docentes en activo .....	340
5.1.2.1. Elementos formales del diseño .....	341
5.1.2.2. Configuración didáctica del diseño .....	343
5.1.3. Objetivos de evaluación e hipótesis: Diseño de la investigación .....	350
5.2. Selección del diseño metodológico.....	351
5.3. Selección de operaciones a observar .....	352
5.4. Recogida de información.....	355
5.4.1. Diseño y/o selección de los instrumentos para la recogida de información .....	355
5.4.2. Cronograma de recogida de información .....	365
5.5. Muestra participante.....	368
5.6. Análisis de datos.....	372
5.7. Resultados del estudio experimental.....	376
5.7.1. Resultados en la evaluación sumativa .....	377
5.7.1.1. Estudio exploratorio y de normalidad de las muestras .....	378
5.7.1.2. Contraste de hipótesis sobre la eficacia del programa .....	389
5.7.2. Resultados en la evaluación formativa .....	399
5.7.2.1. Escala de satisfacción .....	399
5.7.2.2. Análisis de regresión sobre satisfacción global.....	412
5.7.2.3. Seguimiento del programa: Entrevista semiestructurada .....	418
5.7.3. Contraste de resultados .....	439
5.7.4. Resultados sobre el desarrollo de programa en modalidad semipresencial .....	441
5.7.3.1. Nivel de desarrollo del programa en modalidad semipresencial en el centro público .....	443
5.7.3.1. Nivel de desarrollo del programa en modalidad semipresencial en el centro concertado .....	447
Resumen.....	450

<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>
---------------------------------

<b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>457</b>
6.1. Discusiones desde el marco teórico.....	461
6.2. Discusión a nivel metodológico: metaevaluación de la investigación .....	469
6.3. Discusión de los estudios empíricos.....	474
6.4. A modo de conclusión .....	481

6.5. Líneas de investigación futuras .....	486
6.6. Publicaciones vinculadas a la Tesis Doctoral.....	488
6.6.1. Artículos en revistas científicas con índice de impacto (2013-2014).....	489
6.6.2. Capítulos de libro en obras colectivas (2011-2014).....	490
6.6.3. Contribuciones a congresos internacionales y nacionales (2011-2014).....	491
6.6.4. Participación en proyectos de investigación nacional (Plan Nacional I+D+i).....	494

<b>CAPÍTULO ADICIONAL</b>
---------------------------

<b>CAPÍTULO 7. RESUMO E CONCLUSÕES EM PORTUGUÊS. ....</b>	<b>499</b>
7.1. Introdução.....	499
7.2. Quadro teórico.....	501
7.2.1 Gestão da convivência a partir da resolução de conflitos na Educação secundária .....	501
7.2.2. Formação docente em Educação Secundária .....	505
7.2.3. Avaliação de programas para o melhoramento da formação docente .....	508
7.3. Estudo Empírico .....	510
7.3.1. Concepção metodológica dos estudos empíricos.....	510
7.3.2. Resumo do Estudo 1: Formação Inicial dos futuros professores sobre resolução de conflitos na Educação Secundária .....	513
7.3.3. Resumo do Estudo 2: Formação Permanente dos professores no activo sobre resolução de conflitos na Educação Secundária .....	517
7.4. Conclusões.....	522
<b>Bibliografia.....</b>	<b>523</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>523</b>



## Índice de tablas

---

<b>Tabla 1.1.</b> Revisión cronológica del término conflicto .....	44
<b>Tabla 1.2.</b> Ejemplos relativos a los tipos de conflictos en un centro educativo .....	51
<b>Tabla 1.3.</b> Proyectos de Olweus sobre Bullying .....	56
<b>Tabla 1.4a.</b> Revisión de estudios sobre conflicto en centros educativos en Estados Unidos (1/2).....	57
<b>Tabla 1.4b.</b> Revisión de estudios sobre conflicto en centros educativos en Estados Unidos (2/2) .....	57
<b>Tabla 1. 5.</b> Recopilación de Informes Cisneros.....	66
<b>Tabla 1.6a.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (1/12) .....	68
<b>Tabla 1.6b.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (2/12) .....	68
<b>Tabla 1.6c.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (3/12) .....	70
<b>Tabla 1.6d.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (4/12) .....	71
<b>Tabla 1.6e.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (5/12) .....	72
<b>Tabla 1.6f.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (6/12) .....	73
<b>Tabla 1.6g.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (7/12) .....	74
<b>Tabla 1.6h.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (8/12) .....	75
<b>Tabla 1.6i.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (9/12) .....	76
<b>Tabla 1.6j.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (10/12) .....	77
<b>Tabla 1.6k.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (11/12) .....	78
<b>Tabla 1.6l.</b> Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (12/12) .....	79
<b>Tabla 1.7.</b> Conductas molestas de la clase .....	87
<b>Tabla 1.8.</b> Relación de las emociones con las acciones que conllevan .....	91
<b>Tabla 1.9.</b> Técnicas de comunicación .....	94
<b>Tabla 3.1.</b> Definición del término evaluación, en base a criterios de su evolución histórica.....	177
<b>Tabla 3.2.</b> Características de los paradigmas cualitativo y cuantitativos .....	196
<b>Tabla 3.3.</b> Diseños para evaluación de programas dependientes de la metodología.....	197
<b>Tabla 3.4.</b> Diseño preexperimental .....	198
<b>Tabla 3.5.</b> Diseño cuaxiperimental.....	198
<b>Tabla 3.6.</b> Diseño experimental .....	199
<b>Tabla 3.7.</b> Técnicas estadísticas para el análisis de datos en evaluación de programas .....	203

<b>Tabla 4.1.</b> Contenidos del programa “Taller de Convivencia. E-Talco” .....	224
<b>Tabla 4.2.</b> Estructura organizativa y temporal del curso "Taller de Convivencia. E-TALCO" en modalidad presencial .....	226
<b>Tabla 4.3.</b> Estructura organizativa y temporal del curso "Taller de Convivencia. E-TALCO" en modalidad online.....	229
<b>Tabla 4.4.</b> Indicadores e información de las pruebas. Estudio I.....	238
<b>Tabla 4.5.</b> Especificaciones de la prueba definitiva (Validez de contenido). Estudio I.....	239
<b>Tabla 4.6.</b> Resultados prueba <i>saber hacer</i> pre-postest diferenciados por evaluador y fiabilidad. Estudio I.....	243
<b>Tabla 4.7.</b> Distribución de los ítems de la Escala de Satisfacción. Estudio I.....	246
<b>Tabla 4.8.</b> Ponderación de la muestra del Estudio I.....	252
<b>Tabla 4.9.</b> Distribución de la muestra del Estudio I.....	252
<b>Tabla 4.10.</b> Distribución de la muestra por sexo. Estudio I.....	254
<b>Tabla 4.11.</b> Relación de variables con su definición operativa. Estudio I.....	256
<b>Tabla 4.12.</b> Análisis exploratorio para los estadísticos básicos de la prueba pretest. Estudio I. ....	262
<b>Tabla 4.13.</b> Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para las variables del pretest. Estudio I.....	263
<b>Tabla 4.14.</b> Descriptiva de las 12 dimensiones en el pretest para Habilidades Sociales. Estudio I.....	267
<b>Tabla 4.15.</b> Estadísticos básicos en el pretest diferenciados en grupo control y experimental, para las tres variables que conforman la competencia. Estudio I.....	268
<b>Tabla 4.16.</b> Contraste de hipótesis de homogeneidad. Estudio I.....	269
<b>Tabla 4.17.</b> Exploratorio para los estadísticos básicos de las variables en el postest. Estudio I.....	271
<b>Tabla 4.18.</b> Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para las variables en el postest. Estudio I.....	273
<b>Tabla 4.19.</b> Descriptiva de las 12 dimensiones en el postest para <i>Habilidades Sociales</i> . Estudio I.....	276
<b>Tabla 4.20.</b> Estadísticos básicos en el postest diferenciados en grupo control y experimental, para las tres variables que conforman la competencia. Estudio I.....	277
<b>Tabla 4.21.</b> Contraste de hipótesis de efectividad de la metodología de aplicación. Estudio I.....	278
<b>Tabla 4.22.</b> Estadísticos básicos grupo control. Estudio I.....	280
<b>Tabla 4.23.</b> Contraste de hipótesis de efectividad del programa para grupo control. Estudio I.....	281
<b>Tabla 4.24.</b> Estadísticos básicos grupo experimental. Estudio I.....	282
<b>Tabla 4.25.</b> Contraste de hipótesis de efectividad del programa para grupo experimental. Estudio I....	283
<b>Tabla 4.26.</b> Motivación de los usuarios para la realización del Máster de profesorado. Estudio I.....	284
<b>Tabla 4.27.</b> Resultados descriptivos por dimensiones de la escala de <i>satisfacción</i> grupo presencial (rango 1-5). Estudio I.....	285
<b>Tabla 4.28.</b> Resultados descriptivos de la escala de <i>satisfacción</i> grupo presencial (rango 1-5). Estudio I.....	286
<b>Tabla 4.29.</b> Resultados descriptivos de la escala de <i>satisfacción</i> grupo online (rango 1-5). Estudio I.....	291
<b>Tabla 4.30.</b> Resultados descriptivos por dimensiones de la escala de <i>satisfacción</i> grupo online (rango 1-5). Estudio I.....	293
<b>Tabla 4.31.</b> Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Variable <i>satisfacción</i> . Estudio I.....	297
<b>Tabla 4.32.</b> Estadísticos básicos de las dimensiones de satisfacción para el grupo control y experimental. Estudio I.....	298



<b>Tabla 4.33.</b> Contraste de hipótesis <i>satisfacción</i> del programa para grupo online y presencial.....	299
<b>Tabla 4.34.</b> Variables predictoras con su definición operativa en el Estudio I.....	302
<b>Tabla 4.35.</b> Coeficientes de correlación múltiple para la variable criterio $Y_1$ en el Estudio I .....	303
<b>Tabla 4.36.</b> Coeficientes de correlación múltiple para la variable criterio $Y_2$ en el Estudio I.....	304
<b>Tabla 4.37.</b> Prueba ANOVA para variable criterio <i>satisfacción</i> ( $Y_1$ ), para cada paso. Estudio I.....	305
<b>Tabla 4.38.</b> Prueba ANOVA para variable criterio <i>satisfacción</i> ( $Y_2$ ), para cada paso. Estudio I.....	305
<b>Tabla 4.39.</b> Tabla de coeficiente para la ecuación de regresión en el criterio $Y_1$ . Estudio I.....	306
<b>Tabla 4.40.</b> Tabla de coeficiente para la ecuación de regresión en el criterio $Y_2$ . Estudio I.....	307
<b>Tabla 4.41.</b> Categoría jerárquica para el grupo de discusión. Estudio I .....	315
<b>Tabla 4.42.</b> Ejemplo de codificación temática extraída del texto de análisis. Estudio I.....	317
<b>Tabla 4.43.</b> Proceso deductivo para la triangulación de datos. Estudio I.....	328
<b>Tabla 5.1.</b> Contenidos del programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO".....	345
<b>Tabla 5.2.</b> Estructura organizativa del programa "Conflictos en positivo. C-TALCO" (curso 2013-2014) .....	347
<b>Tabla 5.3.</b> Componentes de la competencia vs instrumentos. Estudio II .....	355
<b>Tabla 5.4.</b> Indicadores e información de las pruebas. Estudio II.....	356
<b>Tabla 5.5.</b> Clasificación Dificultad y Discriminación de Ítems .....	357
<b>Tabla 5.6.</b> Índice Dificultad y Discriminación de Ítems en pretest-postest. Prueba objetiva (Estudio I) .....	357
<b>Tabla 5.7.</b> Decisiones en relación con los ítems de la prueba objetiva .....	358
<b>Tabla 5.8.</b> Especificaciones de la prueba objetiva modificada (Validez de contenido). Estudio II .....	359
<b>Tabla 5.9.</b> Resultados globales de la prueba <i>saber hacer</i> pre-postest, diferenciados por evaluador y fiabilidad interjueces. Estudio II.....	361
<b>Tabla 5.10.</b> Delimitación de la muestra por titularidad del centro. Estudio II .....	370
<b>Tabla 5.11.</b> Variables clasificatorias de la muestra. Estudio II.....	372
<b>Tabla 5.12.</b> Relación de variables con su definición operativa. Estudio II.....	373
<b>Tabla 5.13.</b> Exploratorio para los estadísticos básicos de la prueba pretest. Estudio II.....	379
<b>Tabla 5.14.</b> Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en pretest. Estudio II .....	381
<b>Tabla 5.15.</b> Exploratorio para los estadísticos básicos de la prueba postest. Estudio II .....	385
<b>Tabla 5.16.</b> Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en postest. Estudio II .....	387
<b>Tabla 5.17.</b> Estadísticos básicos pretest-postest centro público. Estudio II.....	391
<b>Tabla 5.18.</b> Puntuaciones percentiladas de la prueba de Gismeno (2000) diferencia por factores en el centro público. Estudio II .....	391
<b>Tabla 5.19.</b> Contraste de hipótesis de efectividad para la prueba de Gismeno (2000) en el centro público. Estudio II .....	392
<b>Tabla 5.20.</b> Contraste de hipótesis de efectividad en el centro público. Estudio II .....	393
<b>Tabla 5.21.</b> Estadísticos básicos pretest-postest centro concertado. Estudio II .....	395
<b>Tabla 5.22.</b> Puntuaciones percentiladas de la prueba de Gismeno (2000) diferencia por factores en el centro concertado. Estudio II .....	396
<b>Tabla 5.23.</b> Contraste de hipótesis de efectividad para la prueba de Gismeno (2000) en el centro concertado. Estudio II.....	396
<b>Tabla 5.24.</b> Contraste de hipótesis de efectividad en el centro concertado. Estudio II.....	397

<b>Tabla 5.25.</b> Área de docencia de los docentes en el centro público. Estudio II .....	400
<b>Tabla 5.26.</b> Motivación para la realización del programa formativo de los docentes en el centro público. Estudio II .....	401
<b>Tabla 5.27.</b> Nivel de cumplimiento de expectativas de partida en el programa formativo en el centro público. Estudio II.....	401
<b>Tabla 5.28.</b> Resultados descriptivos de la escala de satisfacción en el centro público (rango 1-5). Estudio II.....	403
<b>Tabla 5.29.</b> Resultados descriptivos por dimensiones de la escala de satisfacción para los docentes del centro público (rango 1-5). Estudio II .....	404
<b>Tabla 5.30.</b> Área de docencia de los docentes en el centro concertado. Estudio II.....	406
<b>Tabla 5.31.</b> Motivación para la realización del programa formativo de los docentes en el centro concertado. Estudio II.....	407
<b>Tabla 5.32.</b> Nivel de cumplimiento de expectativas de partida en el programa formativo en el centro concertado. Estudio II .....	408
<b>Tabla 5.33.</b> Resultados descriptivos de la escala de satisfacción en el centro concertado (rango 1-5). Estudio II.....	409
<b>Tabla 5.34.</b> Resultados descriptivos por dimensiones de la escala de satisfacción para los docentes del centro concertado (rango 1-5). Estudio II .....	411
<b>Tabla 5.35.</b> Variables predictoras con su definición operativa en el Estudio II.....	414
<b>Tabla 5.36.</b> Coeficientes de correlación múltiple para la variable criterio $Y_1$ . Estudio II .....	415
<b>Tabla 5.37.</b> Coeficientes de correlación múltiple para la variable criterio $Y_2$ . Estudio II.....	415
<b>Tabla 5.38.</b> Prueba ANOVA para variable criterio <i>Satisfacción</i> ( $Y_1$ ), para cada paso. Estudio II .....	415
<b>Tabla 5.39.</b> Prueba ANOVA para variable criterio <i>Satisfacción</i> ( $Y_2$ ), para cada paso. Estudio II .....	416
<b>Tabla 5.40.</b> Tabla de coeficiente para la ecuación de regresión en el criterio $Y_1$ . Estudio II.....	416
<b>Tabla 5.41.</b> Tabla de coeficiente para la ecuación de regresión en el criterio $Y_2$ . Estudio II.....	417
<b>Tabla 5.42.</b> Categorías (nodos) para el análisis de contenido de las entrevistas. Estudio II .....	428
<b>Tabla 5.43.</b> Ejemplo de codificación temática extraída del texto de análisis. Estudio II .....	429
<b>Tabla 5.44.</b> Frecuencias de las dimensiones de primer nivel en las entrevistas. Estudio II .....	430
<b>Tabla 5.45.</b> Proceso deductivo para la triangulación de datos en el Estudio II.....	440
<b>Tabla 5.46.</b> Descriptiva de tareas desarrolladas por los participantes del centro público en la plataforma. Estudio II .....	446
<b>Tabla 5.47.</b> Descriptiva de tareas desarrolladas por los participantes del centro concertado en la plataforma. Estudio II .....	449

## Índice de gráficos

---

<b>Gráfico 4.1.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber</i> -pretest. Estudio I .....	262
<b>Gráfico 4.2.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber hacer</i> -pretest. Estudio I .....	262
<b>Gráfico 4.3.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber ser/estar</i> -pretest. Estudio I .....	263
<b>Gráfico 4.4.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber</i> -pretest. Estudio I ...	264
<b>Gráfico 4.5.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber hacer</i> -pretest. Estudio I .....	265
<b>Gráfico 4.6.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber ser/estar</i> -pretest. Estudio I .....	265
<b>Gráfico 4.7.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber</i> -postest. Estudio I.....	272
<b>Gráfico 4.8.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber hacer</i> -postest. Estudio I.....	272
<b>Gráfico 4.9.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber ser/estar</i> -postest. Estudio I.....	272
<b>Gráfico 4.10.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber</i> -postest. Estudio I.....	273
<b>Gráfico 4.11.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber hacer</i> -postest. Estudio I.....	274
<b>Gráfico 4.12.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber ser/estar</i> -postest. Estudio I.....	274
<b>Gráfico 4.13.</b> Diagrama de cajas. Variable <i>saber</i> pre-postest. Estudio I .....	279
<b>Gráfico 4.14.</b> Diagrama de cajas. Variable <i>saber hacer</i> pre-postest. Estudio I.....	279
<b>Gráfico 4.15.</b> Diagrama de cajas. Variable <i>saber ser/estar</i> pre-postest. Estudio I .....	279
<b>Gráfico 4.16.</b> Diagrama de cajas <i>didáctico</i> . Estudio I .....	300
<b>Gráfico 4.17.</b> Diagrama de cajas <i>organizativo</i> . Estudio I.....	300
<b>Gráfico 4.18.</b> Diagrama de cajas <i>docente</i> . Estudio I .....	300
<b>Gráfico 4.19.</b> Diagrama de cajas <i>material</i> . Estudio I .....	300
<b>Gráfico 4.20.</b> Diagrama de cajas <i>participación</i> . Estudio I.....	300
<b>Gráfico 4.21.</b> Diagrama de cajas <i>satisfacción global</i> . Estudio I .....	300
<b>Gráfico 4.22.</b> Porcentaje de unidades de análisis codificadas por dimensión en el texto. Estudio I .....	318
<b>Gráfica 4.23.</b> Cobertura de los nodos de la categoría <i>aplicación</i> . Estudio I.....	320
<b>Gráfico 4.25.</b> Cobertura de los nodos en la categoría <i>mejora curso</i> . Estudio I.....	321
<b>Gráfico 4.26.</b> Cobertura de los nodos en la categoría <i>resolución interna en los centros</i> . Estudio I.....	322
<b>Gráfico 4.26a.</b> Cobertura de los componentes de la subdimensión <i>resolución en el centro</i> . Estudio I ...	322
<b>Gráfico 4.26b.</b> Cobertura de los componentes de la subdimensión <i>existencia de programas específicos en los centros</i> . Estudio I.....	322
<b>Gráfico 4.27.</b> Cobertura de los nodos en la categoría <i>satisfacción</i> . Estudio I.....	323
<b>Gráfico 5.1.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber</i> -pretest. Estudio II.....	380

<b>Gráfico 5.2.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber hacer</i> -pretest. Estudio II.....	380
<b>Gráfico 5.3.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber ser/estar</i> -pretest. Estudio II.....	380
<b>Gráfico 5.4.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber</i> -pretest. Estudio II.....	382
<b>Gráfico 5.5.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber hacer</i> -pretest. Estudio II.....	382
<b>Gráfico 5.6.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber ser/estar</i> -pretest. Estudio II .....	383
<b>Gráfico 5.7.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber</i> -postest. Estudio II.....	385
<b>Gráfico 5.8.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber hacer</i> -postest. Estudio II.....	385
<b>Gráfico 5.9.</b> Diagrama de cajas variable <i>saber ser/estar</i> -postest. Estudio II.....	386
<b>Gráfico 5.10.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber</i> -postest. Estudio II.....	387
<b>Gráfico 5.11.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber hacer</i> -postest. Estudio II.....	388
<b>Gráfico 5.12.</b> Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable <i>saber ser/estar</i> -Postest. Estudio II .....	388
<b>Gráfico 5.13.</b> Diagrama de cajas. Variable <i>saber</i> pre-postest. Centro público. Estudio II.....	394
<b>Gráfico 5.14.</b> Diagrama de cajas. Variable <i>saber hacer</i> pre-postest. Centro público. Estudio II.....	394
<b>Gráfico 5.15.</b> Diagrama de cajas. Variable <i>saber ser/estar</i> pre-postest. Centro público. Estudio II .....	394
<b>Gráfico 5.16.</b> Diagrama de cajas. Variable <i>saber</i> pre-postest. Centro concertado. Estudio II .....	398
<b>Gráfico 5.17.</b> Diagrama de cajas. Variable <i>saber hacer</i> pre-postest. Centro concertado. Estudio II .....	398
<b>Gráfico 5.18.</b> Diagrama de cajas. Variable <i>saber ser/estar</i> pre-postest. Centro concertado. Estudio II.....	399
<b>Gráfico 5.19.</b> Grafo de relaciones entre los nodos de análisis del discurso (Programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO"). Estudio II.....	431
<b>Gráfico 5.20.</b> Grafo dimensiones de primer orden. Estudio II .....	432
<b>Gráfico 5.21.</b> Grafos diferenciados por dimensiones, subdimensiones y componentes. Estudio II .....	434
<b>Gráfico 5.22.</b> Conglomerado de entrevistas por similitud de palabras. Estudio II.....	435
<b>Gráfico 5.23.</b> Comparación de la dimensión <i>transferencia</i> a la práctica para atributos rol y titularidad centro. Estudio II.....	435
<b>Gráfico 5.24.</b> Comparación de la dimensión <i>programa</i> para atributos rol y titularidad centro. Estudio II.....	436
<b>Gráfico 5.25</b> Comparación de la dimensión <i>motivación</i> para atributos rol y titularidad centro. Estudio II.....	437
<b>Gráfico 5.26.</b> Comparación de la dimensión <i>mejora</i> para atributos rol y titularidad centro. Estudio II.....	437
<b>Gráfico 5.27.</b> Comparación de la dimensión <i>satisfacción</i> para atributos rol y titularidad centro. Estudio II.....	438

## Índice de figuras

---

<b>Figura 1.1.</b> Resumen gráfico de la metáfora del iceberg.....	47
<b>Figura 1.2.</b> Estilos de afrontamiento del conflicto .....	53
<b>Figura 1.3.</b> Mecanismo primario de emociones.....	91
<b>Figura 1.4.</b> Regulación de emociones.....	92
<b>Figura 1.5.</b> Estilos de negociación para la resolución de conflictos .....	105
<b>Figura 3.1.</b> Conceptos clave de la evaluación de acuerdo con su evolución.....	174
<b>Figura 3.2.</b> Definición de evaluación .....	178
<b>Figura 3.3.</b> Cuestiones enlazadas que subyacen en el diseño de la evaluación .....	184
<b>Figura 3.4.</b> Clasificación de las distintas modalidades de evaluación .....	185
<b>Figura 3.5.</b> Fases de Evaluación del Stake .....	193
<b>Figura 3.6.</b> Fases del proceso de evaluación de programas .....	206
<b>Figura 4. 1.</b> Logo. Estudio I .....	221
<b>Figura 4. 2.</b> Logo del programa con nombre. Estudio I .....	221
<b>Figura 4.3.</b> Plataforma de trabajo. Estudio I.....	228
<b>Figura 4.4.</b> Modelo de diseño experimental pre-postest con grupo control .....	232
<b>Figura 4.5.</b> Objetivos de la evaluación del programa y diseño metodológico .....	233
<b>Figura 4.6.</b> Supuesto 1 prueba de evaluación <i>saber hacer</i> . Estudio I.....	240
<b>Figura 4.7.</b> Supuesto 2 prueba de evaluación <i>saber hacer</i> . Estudio I.....	240
<b>Figura 4.10.</b> Rúbricas utilizadas en cada supuesto .....	242
<b>Figura 4.9.</b> Cronograma de aplicación y recogida de información de la investigación .....	250
<b>Figura 4.10.</b> Relación entre tamaño del efecto medido por <i>d</i> de Cohen y correlación .....	269
<b>Figura 4.13.</b> Esquema conceptual del modelo inicial de correlación múltiple entre $X_1, X_2, X_3, \dots$ , e $Y_1, Y_2$ .....	303
<b>Figura 4.12.</b> Modelo de regresión para la variable criterio $Y_1$ . Estudio I.....	307
<b>Figura 4.13.</b> Modelo de regresión para la variable criterio $Y_2$ . Estudio I.....	308
<b>Figura 4.14.</b> Análisis de contenido. Nube de palabras con la herramienta Wordle. Estudio I .....	309
<b>Figura 4.17.</b> Análisis de contenido refinado con sustantivos: Nubes de palabra con Tagxedo. Estudio I.....	310
<b>Figura 4.16.</b> Esquema de proceso seguido para el análisis del grupo de discusión. ....	311
<b>Figura 4.19.</b> Importación del texto al programa NVIVO versión 10 (I).....	312
<b>Figura 4.20.</b> Importación del texto al programa NVIVO versión 10 (II).....	312
<b>Figura 4.19.</b> Recurso importado a NVIVO versión 10.....	313
<b>Figura 4.22.</b> Creación de nodos en NVIVO versión 10.....	316
<b>Figura 4.21.</b> Codificación de la información en nodos mediante NVIVO versión 10.....	317
<b>Figura 4.22.</b> Grafo de relaciones entre los nodos del texto. Estudio I .....	324
<b>Figura 4.23.</b> Grafos diferenciados por niveles/dimensiones del Estudio I .....	326
<b>Figura 4.24.</b> Niveles de triangulación de la investigación cualitativa y la cuantitativa .....	327

<b>Figura 5. 1.</b> Logo del programa. Estudio II.....	343
<b>Figura 5.2.</b> Logo del programa sin nombre. Estudio II .....	343
<b>Figura 5.3.</b> Plataforma virtual de trabajo del programa "Conflictos en positivo. C-TALCO" (vista parcial). Estudio II.....	349
<b>Figura 5.4.</b> Modelo de diseño pre-experimental pre-postest (repetido en dos grupos). Estudio II.....	351
<b>Figura 5.5.</b> Esquema del diseño de la evaluación del programa experimental. Estudio II.....	352
<b>Figura 5.6.</b> Supuesto 1 prueba de evaluación <i>saber hacer</i> en el Estudio II.....	360
<b>Figura 5.7.</b> Supuesto 2 prueba de evaluación <i>saber hacer</i> en el Estudio II.....	360
<b>Figura 5.8.</b> Cronograma de aplicación y recogida de información del estudio experimental (Estudio II). .....	367
<b>Figura 5.9.</b> Modelo de regresión para la variable criterio $Y_1$ . Estudio II.....	417
<b>Figura 5.10.</b> Modelo de regresión para la variable criterio $Y_2$ . Estudio II .....	417
<b>Figura 5.11.</b> Análisis léxico-métrico para el entrevistado 1 (Orientador). Estudio II.....	420
<b>Figura 5.12.</b> Análisis léxico-métrico para el entrevistado 2 (Director). Estudio II .....	421
<b>Figura 5.13.</b> Análisis léxico-métrico para el entrevistado 3 (profesor de Educación Física). Estudio II....	422
<b>Figura 5.14.</b> Análisis léxico-métrico para el entrevistado 4 (profesora Sociales). Estudio II.....	423
<b>Figura 5.15.</b> Análisis léxico-métrico para el entrevistado 5 (profesor Biología). Estudio II.....	423
<b>Figura 5.15.</b> Análisis léxico-métrico para el entrevistado 6 (profesor Física y Química). Estudio II.....	424
<b>Figura 5.17.</b> Análisis de contenido para el global del discurso (compendio de las cinco entrevistas). Estudio II.....	425
<b>Figura 5.18.</b> Ejemplo autoevaluación inicial extraída de la plataforma de trabajo. Estudio II.....	442
<b>Figura 5.19.</b> Ejemplo autoevaluación final extraída de la plataforma de trabajo. Estudio II .....	442
<b>Figura 5.20.</b> Consultas de los usuarios a los diferentes recursos y actividades de la plataforma en el centro público. Estudio II.....	444
<b>Figura 5.21.</b> Ejemplo de información recaba desde la plataforma en relación con los intentos de desarrollo de la autoevaluación inicial del tema 1 en el centro público. Estudio II .....	445
<b>Figura 5.22.</b> Ejemplo de utilización del foro para la organización de las sesiones presenciales centro público. Estudio II.....	446
<b>Figura 5.23.</b> Ejemplo de utilización del foro para el seguimiento de las sesiones presenciales centro público. Estudio II.....	447
<b>Figura 5.24.</b> Consultas de los usuarios a los diferentes recursos y actividades de la plataforma en el centro público. Estudio II.....	448
<b>Figura 5.25.</b> Ejemplo de utilización del foro para la organización de las sesiones presenciales centro concertado. Estudio II .....	449
<b>Figura 5.26.</b> Ejemplo de utilización del foro para el seguimiento de las sesiones presenciales centro concertado. Estudio II .....	450

## Índice de ecuaciones

---

<b>Ecuación 4.1.</b> De regresión para la variable criterio $Y_1$ . Estudio I .....	306
<b>Ecuación 4.2.</b> De regresión para la variable criterio $Y_2$ . Estudio I .....	307
<b>Ecuación 5.1.</b> De regresión para la variable criterio $Y_1$ . Estudio II .....	416
<b>Ecuación 5.2.</b> De regresión para la variable criterio $Y_2$ . Estudio II .....	417





# **Introducción**



## INTRODUCCIÓN

---

En la presente investigación abordamos el tratamiento de la competencia que denominamos "Resolución de Conflictos", en profesorado de Educación Secundaria. El estudio se centrará en el diseño, desarrollo y evaluación de un determinado programa de formación para docentes de Educación Secundaria, tanto en formación inicial, como en formación permanente. La relevancia de dicha competencia guarda relación con los cambios sociales, la multiculturalidad, el cambio en estructuras familiares, los problemas socioeconómicos, etc., que implican un aumento de conflictos en las aulas (Ortega, 2000, 2006; Torrego, 2001, 2003; Tribó, 2008). Por ello, apostamos por una formación, del profesorado, que promueva la adquisición de subcompetencias ligadas a la señalada. Por otra parte, se ha detectado en varios estudios, una necesidad de promoción en dicha competencia, tanto entre el colectivo de docentes, como entre los propios estudiantes de Educación Secundaria (Boqué Torremorell y García Raga, 2010; Garrard y Lipsey, 2007; Johnson y Johnson, 2002; Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo y Guzmán, 2006; Pérez de Guzmán y Amador Muñoz, 2011).

La preocupación por dar una respuesta a ciertos problemas detectados en el sistema educativo, desde la mejora de la competencia "Resolución de Conflictos", es la finalidad de esta Tesis Doctoral, promovida dentro del Grupo de Investigación en

Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca, desde el cual, se diseñan y desarrollan investigaciones financiadas a nivel nacional, con la finalidad de abordar dicha competencia (junto a otras competencias, como es la digital). Dentro de dos de estas investigaciones, proyectos I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad en España<sup>1,2</sup>, se presenta este trabajo de investigación. Por otro lado, queremos agradecer la ayuda de la Universidad de Salamanca, mediante la concesión de una beca FPI<sup>3</sup> para el desarrollo de esta Tesis.

En este estudio, planificamos, implementamos y evaluamos un programa formativo, diferenciando entre: el *estudio piloto* (formación inicial) y el *estudio experimental* (formación permanente), con la finalidad de comprobar cómo la manipulación sobre un determinado programa para el desarrollo de la competencia en "Resolución de Conflictos", incide sobre su mejora para los participantes en el programa objeto de estudio.

Por tanto, el objetivo del que se parte, para la elaboración de la presente Tesis Doctoral, es doble. En **primer lugar**, *comprobar la eficacia de un programa en resolución de conflictos desde la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, que les permita adaptarse al clima del aula y general en ellos habilidades y estrategias para la toma de decisiones; y contribuir, con resultados procedentes de investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.* Y en **segundo lugar**, *comprobar la eficacia de un programa en resolución de conflictos, dentro de la formación permanente del profesorado de Secundaria, con la finalidad de desarrollar en los docentes, habilidades y estrategias para la toma de decisiones en posibles o palpables conflictos; y contribuir, con resultados procedentes de investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.*

---

<sup>1</sup> Proyecto Nacional I+D+i, convocatoria 2009: *Evaluación de Competencias Clave y Formación de Profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN Y Convivencia Escolar* (EF-TALCO). Ref.: EDU2009-08753.

<sup>2</sup> Proyecto Nacional I+D+i, convocatoria 2012: *Evaluación, Formación e Innovación sobre competencias clave en Educación Secundaria: TIC, Competencia INformacional y Resolución de CONflictos* (EFI-CINCO) Ref.: EDU2012-34000

<sup>3</sup> Beca FPI. Convocatoria de Ayudas para la Formación de Personal Investigador de la Universidad de Salamanca, financiadas por el grupo Santander. Convocatorio de 24 de marzo de 2010.

En ambos casos, la hipótesis que orienta todo el proceso de investigación se engloba en la siguiente: "Un modelo de **evaluación y desarrollo** de competencias en resolución de conflictos dentro del programa de formación inicial y formación permanente del profesorado de Educación Secundaria, basado en el uso de las **TIC** y en el trabajo **cooperativo** entre profesores, contribuirá a mejorar el nivel de competencia, medido en los componentes *saber, saber hacer y saber ser/estar*"

En definitiva, nuestra finalidad es evidenciar la eficacia de un programa diseñado bajo un modelo formativo cooperativo (Fernández Cruz, 2007; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Moral, 1998), en este mismo marco de estudio, para la mejora de la competencia en "Resolución de Conflictos" y, además, a través de un proceso mediado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Abarcar la competencia "Resolución de conflictos" en formación permanente, y su evaluación para la consiguiente determinación de su eficacia en el colectivo que participa en el mismo, nos lleva a delimitar una serie de capítulos, estructurados en cuatro partes: (1) Marco teórico, para abordar el estado de la cuestión en la literatura e investigaciones precedentes; (2) Estudios empíricos, con la presentación de la metodología y la valoración del programa diseñado y aplicado, que demuestre su influencia sobre la competencia "Resolución de Conflictos"; (3) Discusión y conclusiones, recoge el contraste de nuestros resultados con otros estudios y las derivaciones que contribuyan a la derivación científica en este campo; y, (4) *Bibliografía*<sup>4</sup> y *Anexos*, en la que se recogen las referencias utilizadas en el estudio, junto al material complementario que los justifica y fundamenta. A estas cuatro partes, incorporamos una quinta, en la que se integra un resumen y conclusión del trabajo en portugués, para la obtención del título internacional de doctorado (según el Reglamento de Doctorado de la Universidad de Salamanca, aprobado por Consejo de Gobierno de 25 de Octubre de 2011, modificado por la Comisión Permanente del Consejo de Gobierno de 18 de julio de 2013).

En lo que respecta al **Marco Teórico**, se subdivide en tres capítulos, que han permitido justificar el programa aplicado, basándonos en los últimos estudios en este

---

<sup>4</sup> Se aplica en todo el documento Normativa APA (6ª Edición).

tema que permiten justificar el proceso empírico que recoge los dos estudios de esta Tesis Doctoral.

Con el fin de comprender la relevancia del tópic de estudio *conflicto* en la institución educativa, centrándonos en Educación Secundaria, abordamos este concepto como un "factor de la convivencia", cuyo tratamiento adecuado conlleva beneficios en el contexto de aula, y de centro; es decir a nivel escolar y social. El planteamiento del tema del *conflicto* nos conduce directamente a la necesidad de la delimitación de elementos que intervienen en el origen del mismo, entre los que se encuentra la persona, el proceso y el problema (Funes; 2011; Redorta, 2011; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Torrego, 2000; Vinyamata, 2012).

Desde los centros educativos, se han de tener en cuenta una serie de actuaciones que permiten prevenir conflictos, a la que vez, trabajarlos desde una vertiente educativa y no destructiva de la persona (Férrnandez, 2007; Funes, 2001; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011). Lo que supone el trabajo en pro de una concepción positiva del conflicto, el impulso de competencias personales (intrapersonales e interpersonales), junto con actuaciones curriculares, que engloban procesos metodológicos, estrategias de aula, documentos de centro y asignaturas específicas. Elementos todos ellos que regulan la prevención de conflictos. No obstante, el conflicto puede aparecer y necesitar de un tratamiento específico para su resolución, en este caso, se establecen diferencias para la acción. Las actuaciones para la intervención pueden ser englobadas en dos apartados: *endógenas*, los implicados en el conflicto han de alcanzar la solución más beneficiosa para ellos sin apoyos externos; o, *exógenas*, la solución implica la intervención de un tercero que pueda motivarla o dictaminarla (Acosta, 2004).

La temática del *conflicto* en centros educativos, se ha analizado a partir de numerosas publicaciones de investigaciones internacionales y, nacionales, aunque ciertamente la mayor preocupación observada hace referencia a los factores "violencia" y "agresión". Se observará la existencia de un mayor número de estudios descriptivos frente a estudios empíricos. Pero no solo en las investigaciones, sino que, desde la legislación española, desde la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990,

de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), pasando por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), hasta la actualmente aprobada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), denotan en su desarrollo, una preocupación por la formación en temas relativos a la convivencia y el *conflicto*.

Todos estos elementos, en torno al *conflicto*, que avalan el sentido del programa desarrollado y evaluado, configuran el **capítulo uno**.

La formación docente en Educación Secundaria, constituida por etapas formativas diferenciadas, entre las cuales se destacan dos principalmente: *formación inicial* y *desarrollo profesional* (Grossman, 1992) abre el **segundo capítulo** del Marco Teórico. La necesidad formativa sobre esta competencia, para este colectivo de profesionales, se presenta a lo largo del mismo. Mediante un análisis histórico de la situación vivida por los docentes de Educación Secundaria se observa un escenario mejorable; que, desde el año 2010, en España, se modifica en pro de optimizar la formación inicial, con la implementación de un Máster profesionalizante. En lo que respecta, a la etapa de desarrollo profesional, existen una gran variedad de posibilidades formativa a las que los docentes pueden optar, no obstante se comprueba la necesidad de una mayor institucionalización de dicho periodo (Imbernón, 2014). Si bien es cierto, el esfuerzo por el cambio en favor de la Educación Secundaria es palpable en ambas etapas, atendiendo a un impulso por dar respuesta a sus necesidades mediante la configuración de una serie de competencias que todos los docentes deberían adquirir o potenciar, entre las cuales, se resalta la "Resolución de Conflictos" (Cano, 2007; Bernal y Teixidó, 2012; Larriba, 2010; Grupo de trabajo colaborativo en Red de Formación del Profesorado de Castilla y León, 2010).

Por último, en el **capítulo tercero**, recogemos la *evaluación de programas educativos* como una forma de investigación evaluativa aplicada, entendiendo el concepto evaluación como motivador de la toma de decisiones para la mejora educativa encaminada hacia la calidad. En este proceso de mejora, se encuentra la evaluación de programas. Teniendo en cuenta los diferentes elementos que la configuran: momento de la evaluación, agentes implicados, funciones, paradigmas y

sistemas de referencia (Olmos, 2008), hemos de centrarnos en una pregunta principal: *¿cuál va a ser la finalidad de la evaluación?* y, por tanto, *¿qué tipo de evaluación vamos a llevar a cabo?* Esta pregunta, encaminará la línea de actuación que integre la evaluación del programa, pero no solo eso, atenderá en menor o mayor medida a diferentes modelos teóricos que durante años se han diferenciado para este proceso (Pérez Juste, 2006; Steacher y Davis, 1987; Stoffebeam y Skinkfield, 1987). No obstante, es importante diferenciar una serie de etapas que estarán presentes en su puesta en práctica, independientemente de la respuesta que demos a la pregunta anterior. En este estudio, aceptamos la propuesta de Fernández-Ballesteros (1996c), quien define cada una de las mismas dentro de un proceso integrador.

Una vez fundamentado el Marco Teórico, se dispone de una base conceptual suficiente para proceder al **Estudio Empírico**. Dada la casuística presentada, en la que se constata la necesidad de una delimitación, en la formación docente, de dos fases principales (formación inicial y formación profesional), se plantean dos estudios diferenciados, cada uno de ellos pretende dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en este trabajo, fundamentada en los objetivos del mismo.

En el estudio del estado de la cuestión, se aboga por una formación inicial en la cual se impulsen competencias para la convivencia en los centros educativos. En este conjunto de competencias se integran las relativas a la "Resolución de Conflictos". Así, en el **capítulo cuarto** de esta Tesis Doctoral (Estudio I), presentamos el diseño y evaluación de un programa formativo, inédito, en "Resolución de Conflictos" ("Taller de Convivencia. E-TALCO"), planeado desde dos modalidades de desarrollo del mismo (metodología presencial y online), para la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria, estudiantes del Máster de Profesorado. En concreto, el programa es implementado y validado en el curso 2011/2012.

El diseño del programa parte de las aportaciones de autores especialistas en la materia revisadas en el Marco Teórico, investigaciones en la temática y las aportaciones de la legislación vigente, definiendo las subcompetencias que han de configurar el mismo. Estas competencias, para operativizar la valoración de la eficacia del programa se subdividen en tres componentes globales de toda competencia:



*saber, saber hacer y saber ser/estar* (Delors, 1996; Martínez, 2012; Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009; Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2008). Por otra parte, en un intento de comprobar si la metodología online es apropiada para el desarrollo de la competencia en "Resolución de Conflictos", estudiamos las diferencias que se producen entre ambos grupos de sujetos, integrados en modalidades de desarrollo diferentes.

Los resultados obtenidos en el Estudio I, se orientan a demostrar la efectividad del programa, y a promover su implementación en docentes en activo, Estudio II, presentado en el **capítulo cinco**. Desde las aportaciones de los participantes en el programa piloto, se establecen una serie de decisiones para la incorporación de modificaciones en el mismo, con el fin de mejorarlo y adaptarnos mejor a las necesidades de los participantes. A su vez, los resultados diferenciales, obtenidos para las dimensiones *saber hacer y saber ser/estar*, nos lleva a configurar una nueva metodología de aplicación (b-learning) que nos permitirán centrar ambas dimensiones en sesiones de trabajo presencial, y delegar la dimensión *saber* a sesiones de formación online (al estilo de métodos Flipper). Por otra parte, el colectivo abordado, se incorpora en centros con características diferenciadas, una de ellas es la titularidad del centro, considerando la posibilidad de cambios dependientes de dicha característica (Choi y Calero, 2012; Cuevas López, Díaz Rosas e Hidalgo Hernández, 2008; De la Orden y Jornet, 2012; Murillo, 2008; PISA, 2012), el programa es implementado en dos centros de la capital de Salamanca, uno público, y otro, privado-concertado. Tras la implementación de la acción formativa, se comprueba la efectividad del mismo, a la vez que, mediante entrevistas a algunos de los participantes, se analiza el efecto del programa, mediante su transferencia a la vida del centro, desde la perspectiva de los docentes.

Por último, con la finalidad de proporcionar al lector un análisis de los resultados enfrentados al Marco Teórico y compilación, y, resumen de las ideas principales de esta investigación, junto con los resultados más resaltables de la misma, se presenta el **capítulo sexto**, en el que se incluye la **Discusión** y las **Conclusiones** principales del proceso investigador. Respecto a la discusión, queda dividida en dos grupos de ideas, las relativas al Marco Teórico y las relacionadas con el Estudio

Empírico. A partir de la discusión, se extraen una serie de conclusiones finales del trabajo de investigación desarrollado, al igual que, un conjunto de líneas futuras de investigación, que supondrían un avance para este campo de estudio.

Todo el proceso investigador se ha comenzado a difundir parcialmente en publicaciones, materiales concretos, derivados del Marco Teórico y de los Estudios Empíricos, a la vez que de las discusiones planteadas y, por tanto, se configura un apartado específico; en cumplimiento de las especificaciones de este Programa de Doctorado, en el que se destaca, en la sección "actividades formativas", actividad cinco, las publicaciones científicas.

Para concluir, esta breve introducción en relación con el trabajo desarrollado, hemos de concretar que la envergadura del mismo no puede ser comprendida sin un conjunto de materiales que lo fundamentan y avalan, aspecto que establece la necesidad de facilitar al lector un apartado específico, en el cual, se incorporan en formato de anexos. La gran cantidad de material e información que se integra en este apartado, nos lleva a incluirla en un CD-ROM al final de la Tesis Doctoral.

# **Marco Teórico**



## **CAPÍTULO 1.**

### **GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Capítulo 1.

**Gestión de la Convivencia desde la  
resolución de conflictos en Educación  
Secundaria**

1.1. Objeto de estudio: convivencia y  
conflictos

1.2. Resolución de conflictos en  
Educación Secundaria

Resumen

# CAPÍTULO 1. GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

---

“La negación del conflicto es la negación de la convivencia en sí misma” (Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011, p.13).

Convivencia y conflicto son dos conceptos que comúnmente se asocian, entendiéndose el segundo como una ruptura del primero; realmente ¿esto es así? Para dar respuesta a este interrogante exponemos, en el primer apartado del *Capítulo 1*, una revisión terminológica sobre ambos conceptos.

Habitualmente, el conflicto es asociado a violencia (Funes, 2011), al concebirlo en términos negativos. Sin embargo, son múltiples las connotaciones que lo fundamentan, sobre todo cuando se aborda desde un enfoque formativo. Por este motivo, queremos hacer una diferenciación de los siguientes términos: *conflicto*, *violencia*, *agresión* y *agresividad*.

Para la delimitación terminológica que ocupa este primer apartado, se parte de una revisión de las aportaciones de diferentes autores con la pretensión de aportar una definición propia sobre el término "convivencia". Respecto al "conflicto", expondremos cuáles son los componentes más destacados que lo constituyen; así como, la clasificación y las formas de afrontar el mismo; es decir, partiremos de la conceptualización para, posteriormente, analizar sus componentes principales.

## 1.1. Objeto de estudio: convivencia y conflictos

Este primer apartado, comprende una revisión de los términos: "convivencia" y "conflicto", aspectos fundamentales que se abordan en el presente trabajo.

### 1.1.1. Convivencia

La convivencia es entendida de forma global como “la acción de vivir comúnmente juntos” (Ortega, 2006, p. 37); no obstante, debemos delimitar el campo de trabajo en el cual nos enmarcamos al hablar de convivencia, ya que de acuerdo con Ortega (2006) son tres los microsistemas (entendiendo como macrosistema la sociedad) en los cuales se “utiliza” el término. El primer microsistema lo forma la *comunidad*, donde al referirnos a convivencia se alude a la acción de compartir, bien sean objetos físicos, morales y/o convencionales. El segundo, *socio-jurídico*, comprende los derechos para el ejercicio de la democracia. En último lugar, destaca el *psicoeducativo*, promovido por las relaciones existentes entre sentimientos y emociones, propias de los miembros del contexto educativo. En este microsistema se basa nuestro estudio; por lo tanto, las siguientes definiciones aluden al mismo, refiriéndose a la convivencia escolar.

Antes de abordar el concepto “convivencia escolar”, queremos resaltar que la escuela como microsistema de la sociedad supone un reflejo de ésta; es decir, “la convivencia escolar es un reflejo de la convivencia ciudadana” (Álvarez Gonzales y Bisquerra, 2012, p. 256). En esta misma línea Bar-Tal establece la convivencia como:

“ (...)the conditions that serve as the fundamental prerequisites for the evolvement of advanced harmonious intergroup relations . . . the very recognition in the right of the other group to exist peacefully with its differences and to the acceptance of the other group as a legitimate and an equal partner with whom disagreements have to be resolved in non-violent ways” (2004, p. 256).

Aldana (2006), por su parte, plantea la convivencia como “(...) la antítesis de la violencia si la consideramos como la práctica de las relaciones entre personas y éstas en su entorno basada en las actitudes y los valores pacíficos (...)” (p. 28).



De acuerdo con estas aportaciones es pertinente señalar que las relaciones sociales se transfieren al contexto educativo; por ello, se ha de mostrar desde la sociedad el respeto hacia los otros para fomentar la convivencia mediante una transmisión de actitudes y valores positivos.

En este sentido, la convivencia escolar, tomando como referencia las aportaciones de Fernández (1998), implica un ambiente que fomenta el “aprender”; es decir, guarda relación con el clima escolar (Fernández, 2006), en el que influyen las dinámicas de clase, las características físicas del espacio y las emociones (Bisquerra, 2008). Asimismo, Rossini (2012) resalta la convivencia como un indicador del clima escolar, por lo que de nuevo se contrasta la relación entre ambos. Esta idea, también es apoyada por otros autores, como Hernández y Sancho (2004), al definirla como un componente del factor clima escolar; y Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita (2003), quienes señalan que al hablar de convivencia hacemos referencia a la, “(...) existencia de unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo (...)” (p.80).

Por su parte, Torrego (2001a) y Jordan (2009) plantean que la convivencia implica prevención, neutralización o intervención precisa en la aparición de conflictos. Es decir, la convivencia tiene como factor implícito el conflicto (tema que trataremos en profundidad más adelante).

Por todo ello, entendemos la convivencia escolar como: *un factor primordial del clima escolar, determinado por las relaciones existentes entre las personas que interactúan en el centro escolar, y que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se integran aspectos relativos a las actitudes, valores y emociones. Su correcto desarrollo posibilitará una gestión adecuada de los conflictos.*

### **1.1.2. Conflicto**

Aludir a “conflicto”, como ya hemos mencionado, suele evocar un hecho negativo, quizá porque sus efectos iniciales son: tensión, excitación emocional, insatisfacción, enfrentamiento, etc. (Hué, 2004); o tal vez, porque lo asociamos a conflicto bélico, armado, desde una perspectiva social y no intrapersonal. Cierto es que

una de las causas de sentir los conflictos como negativos se debe a que suponen un enfrentamiento, una oposición y a que, en muchas ocasiones, no los gestionamos adecuadamente, lo que desemboca en consecuencias demoledoras. Otra de las causas que llevan a un mal entendimiento del conflicto, es la aceptación de *agresividad*, *agresión* y *violencia* como sinónimos. Es importante comprender que se trata de conceptos diferentes. En consecuencia, para establecer el contraste entre las mismas, estudiamos cada uno de los términos por separado para centrarnos, finalmente, en el significado global del conflicto.

Cuando aludimos a la *agresividad* hacemos referencia a “un impulso natural, una energía o fuerza interior que nos ayuda a hacer frente a los desafíos de la vida. Se entiende como elemento positivo inherente a la supervivencia, que fomenta la autoafirmación física y psíquica de la persona” (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011, p. 22). En otras palabras, la agresividad es un factor del comportamiento normal puesto en acción ante determinados estados para responder a necesidades vitales, que protegen la supervivencia de la persona y de la especie, sin que sea necesaria la destrucción del adversario.

La *agresión*, por su parte, se entiende como el “acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño”, según se recoge en la RAE (2001). El perjuicio que se realiza sobre la otra persona, puede ser intencional o no, a la vez que físico o psíquico.

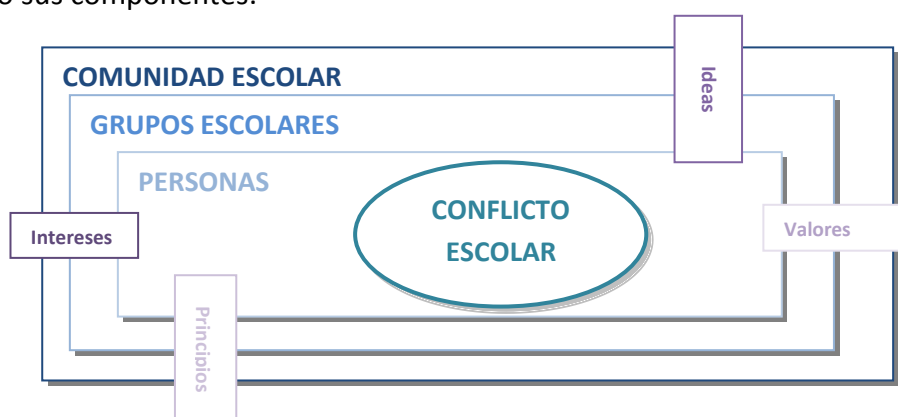
Respecto a la *violencia* en palabras de Galtung (1975, p.84) es “anything avoidable that impedes human self-realization”; es decir, evitable, a la vez que una acción realizada contra el modo normal de proceder (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011). Podemos señalar que existe violencia “cuando un individuo (o grupo) impone su fuerza, su estatus o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico sea de forma directa o indirecta” (Ortega, 1997a, p. 12).

El análisis de estos conceptos nos lleva a diferenciar dos factores clave que los definen y delimitan: *intencionalidad/no intencionalidad*, *daño físico o psicológico*. ¿Estos principios engloban también la definición de conflicto? Para poder entender si esta pregunta implica una respuesta afirmativa o negativa, a la vez que, los factores

anexos a un conflicto, presentamos a continuación, en la Tabla 1.1, una revisión del concepto tomando como referencia las aportaciones de diferentes autores, lo que nos permitirá comprender mejor el término y su evolución.

Esta revisión (Tabla 1.1) facilita la comprensión de la naturaleza del concepto desde una perspectiva de normalidad, familiaridad, no sin implicar un choque de elementos: intereses, necesidades, posiciones, valores, etc. Por ello, podemos señalar que los factores determinantes de agresividad, agresión y violencia, no forman parte del conflicto como se deduce de las definiciones anteriores, donde se recoge la inexistencia de daño físico o psicológico como elemento fundamental del conflicto; no obstante, una falta de resolución puede provocar deterioro personal, en este caso se cruzaría la línea que separa *conflicto* de *violencia*, *agresión* y *agresividad*.

Centrándonos en el microsistema educativo, el *conflicto escolar* es “un desacuerdo existente entre personas o grupos en cuanto a ideas, intereses, principios y valores, dentro de la comunidad escolar, de tal manera que las partes perciben sus intereses como excluyentes, aunque pueden no serlo” (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011, p. 44). En sí mismo, nace por una falta de entendimiento entre un grupo escolar o personas individuales, que conciben algún elemento como contrario aunque exista algún tipo de vínculo. La Figura 1.1. refleja gráficamente el concepto, así como sus componentes.



**Figura 1. 1.** Representación gráfica del conflicto escolar

**Tabla 1. 1.** Revisión cronológica del término conflicto

Autor/s	Definición de "conflicto"
Hocker y Wilmot (1978)	"Conflict is expressed as a struggle between at least two interdependent parties who perceive incompatible goals, scarce resources and rewards, and potential interference from the other party in achieving their goals" (p. 9)
Tjosvold (1997)	"People are in conflict when the actions of one person are interfering, obstructing, or in some other way making another's behavior less effective" (p. 24)
Casamayor (1998)	"Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima" (pp. 18-19).
Lederach (2000)	"El conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo" (p.59).
Uline, Tschannen-Moran y Pérez (2003)	"Conflict is a natural part of collective human experience" (p. 783)
Galtung (Citado en MainerBaqué, 2007)	"El conflicto puede definirse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana" (p. 141)
Muñoz Madroñal y Agüete Cañas (2009)	"Un conflicto es la interacción de personas con objetivos incompatibles" (p. 61)
Torrego (2000)	"Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes en un conflictos, ya que ésta puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución" (p. 37)
Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011)	"El conflicto ocurre cuando dos o más valores, perspectivas u opiniones son contrarias y se persiguen diferentes objetivos incompatibles para diferentes personas o grupos" (p. 19)
Urrea (2012)	"El conflicto se encuentra en la base de la vida y de toda relación humana; por lo tanto, podríamos decir que el conflicto es, en cierta medida inevitable o que es inherente a nuestra existencia puesto que nadie está exento de vivir alguno" (p.83)

### 1.1.2.1. Factores o elementos del conflicto

El “sentido del conflicto” viene determinado por los elementos que lo constituyen, Lederach (2000, 1984) propuso diferenciar dichos factores en base a tres componentes básicos: persona, proceso y problema.

#### a. Elementos relativos a la persona en conflicto

Los elementos referentes a la *persona* comprenden a los protagonistas, al poder en el conflicto, las percepciones del problema/conflicto, las emociones y los sentimientos, las posiciones, los intereses, las necesidades, los valores y los principios (Torrego, 2000). De todos, posiciones, necesidades e intereses son los que mayor fuerza aportan a la hora de llegar a una resolución eficaz de un conflicto.

Cuando aludimos a las *protagonistas* del conflicto hacemos referencia tanto a los protagonistas directos, como a los indirectos (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011); es decir, aquellas personas involucradas que posibilitarán su resolución.

Respecto al *poder*, alude a una relación social que existe entre los implicados; así como a la capacidad de influencia de unos sobre otros (Saint-Mezard Opezzo, 2011), marcada, en ocasiones, por una diferencia jerárquica entre los implicados.

La *percepción del problema o conflicto* hace referencia, por su parte, a la forma de interpretarlo; es decir, cómo es “vivido” por los protagonistas.

Las *emociones y sentimientos* que surgen en un conflicto suelen aflorar rápidamente (Redorta, 2011): tristeza, angustia, ira, etc. Todas ellas influyen en los protagonistas del conflicto, una falta de control de emociones y sentimientos, desemboca en una gestión inadecuadamente del conflicto.

El conjunto de *creencias, elementos culturales e ideas* (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011) que mueven a las personas configuran lo que denominamos *principios y valores*. Eduard Spranger (1966) establece que las personas pueden ser clasificadas teniendo en cuenta el conjunto de valores que les guían: *teórico*, centrado en el conocimiento, en la comprensión del mundo, interés por la verdad; *económico*, guiado por el beneficio personal, interés por el dinero; *artístico*, regido por el sentimiento y la

emotividad, interés por el arte; *social*, cuando busca hacer el bien a los demás y manifiesta interés por el altruismo; *político*, centrado en el poder, el dominio sobre los otros y el interés por el poder; y *religioso*, cuando se dirige por un sentido trascendente de la vida, manifiesta interés por su dios (Spranger 1966).

### ***a.1. Posiciones, necesidades e intereses***

Como ya hemos señalado, estos tres elementos son claves al referirnos al/los conflicto/s, ya que los conflictos suelen surgir por una confrontación entre los tres. Para comprenderlos mejor, seguimos la metáfora de Farré (2004), quién señala que los conflictos son como un iceberg flotando en el mar del que solo vemos una pequeña parte, la parte más importante está sumergida. No debemos olvidar que, para solucionar un conflicto es necesario profundizar en la base.

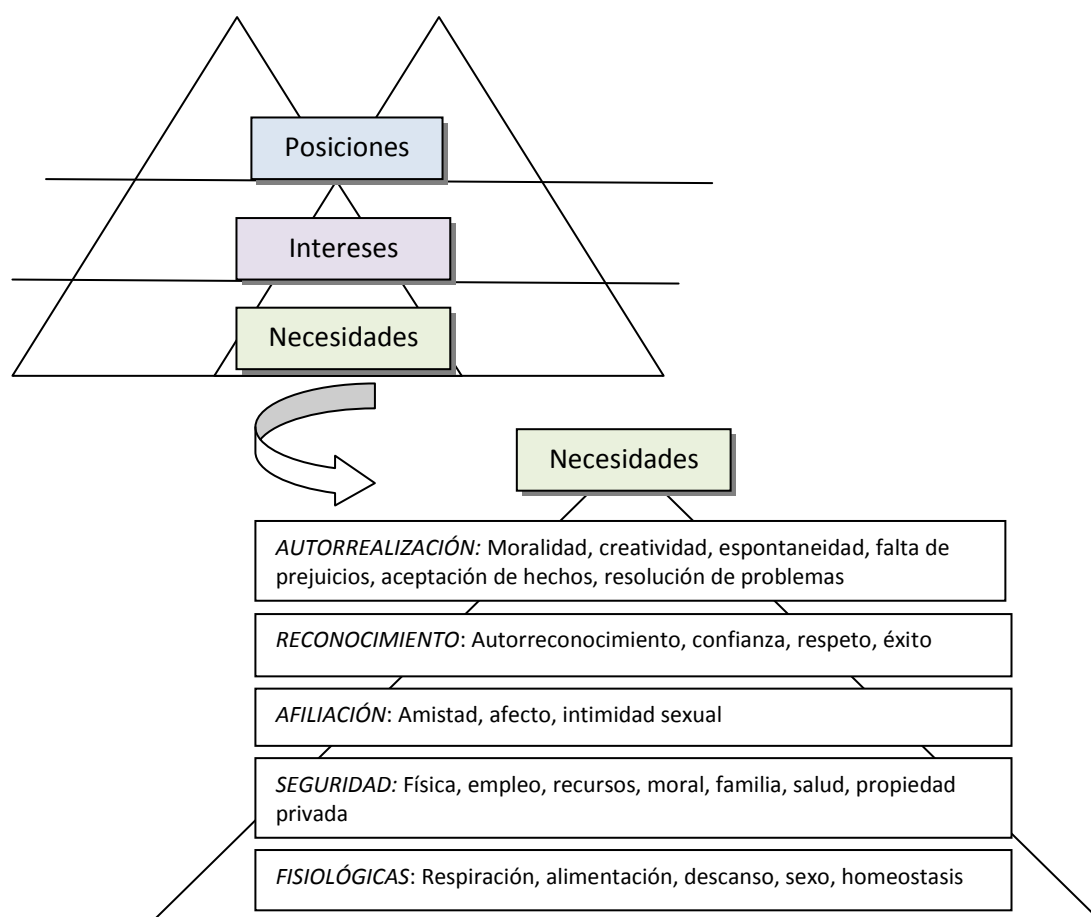
Partimos de la cúspide del iceberg, la parte visible que se muestra, en la cual se sitúan las *posiciones*, lo que declara cada parte, lo que creen que quieren. Las posiciones están constituidas por la posición inicial de los implicados directos (Girard y Koch, 1997; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Torrego, 2000), que es mostrada con la intención de salir airoso del conflicto. Son entendidas por los protagonistas en términos de ganar y perder; por ello, no facilita una gestión adecuada del conflicto, ni posibilidades de comunicación entre las partes.

Debajo de las posiciones, ocultos por el "agua", se hallan los *intereses* y *necesidades*. Los primeros, se ubican debajo de las posiciones y se refieren a lo que se quiere, el beneficio que se espera obtener, "será determinante conocer su entraña para evitar que en la valoración de una querrela se confunda el interés con la necesidad (...)" (Barrientos, 2010, p. 70) ya que la solución pasa por encontrar las necesidades comunes. Así como los intereses mutuos, que han de ser descubiertos, por las partes implicadas en el conflicto, en aras de llegar a su resolución.

Las *necesidades*, por su parte, implican lo que se precisa, supone una reflexión personal de la razón primordial por la que se quiere lo que se solicita (Barrientos, 2010). Constituyen la base del iceberg, suelen ir asociadas a necesidades humanas cuya satisfacción es fundamental para la vida (Torrego, 2000). En este sentido, lo

primero que se ha de tener en cuenta es la jerarquía de las necesidades, en otras palabras, la satisfacción de necesidades guarda relación con la importancia que tienen para la vida. Su clasificación, por orden de relevancia, fue acuñada por Maslow (1943) en cinco escalones piramidales: *1º Fisiológicas*, *2º De seguridad*, *3º De afiliación*, *4º De reconocimiento* y *5º De autorrealización* (en la Figura 1.2 se muestran los elementos que integran cada nivel).

Ante un conflicto, la idea de partida debe ser el nivel de cada necesidad para satisfacerlas de acuerdo a la jerarquía piramidal. Estos constituyentes, subyacentes al conflicto, suelen albergar muchos puntos en común; por ello, la resolución adecuada implica una profundización en los mismos que, después de la reflexión individual, debe encaminarse a una puesta en común.



**Figura 1. 2.** Resumen gráfico de la metáfora del iceberg

Centrándonos en el ámbito educativo, y para promover una convivencia adecuada debemos orientar nuestra acción a la satisfacción de una serie de necesidades específicas que deben considerarse junto a las necesidades propias de la persona. Las necesidades educativas, a su vez, se estructuran de la siguiente manera:

1. Relacionadas con el ámbito personal. Cada miembro de la comunidad educativa necesita:

- Sentirse en un entorno seguro y predecible.
- Sentirse respetado.

2. Relacionadas con el ámbito social. Cada miembro de la comunidad educativa, pero especialmente el alumnado, necesita:

- Pertenecer a un grupo (ser tenido en cuenta por los demás).

3. Relacionadas con el aprendizaje:

- El alumnado necesita:
  - Sentirse competente académicamente (tener éxito académico).
- El profesorado necesita:
  - Compromiso con el trabajo académico (por parte del alumnado y supervisión por parte de las familias).
- Las familias necesitan:
  - Que el profesorado muestre interés por el aprendizaje de cada alumno. Compromiso con el aprendizaje de sus hijos” (De Vicente Abad, 2010, p. 129-130)

## **b. Elementos relativos al proceso**

Todo conflicto tiene una trayectoria que engloba las vivencias de los partícipes en el mismo (Martínez Vírseda, 2011). En este proceso, se diferencian dos elementos clave: *dinámica del conflicto* y *relación-comunicación* (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Torrego, 2000).

Aludir a la *dinámica del conflicto* comprende estudiar su historia; es decir, el momento real en el que se produjo, refiriéndonos al estado del conflicto, para lo cual, diferenciamos entre: *conflicto latente*, estaba presente, mas no se había manifestado; *conflicto polarizado*, existía; no obstante, se había centrado en otro problema; *conflicto enquistado*, se hallaba estancado, guardado, pero de igual modo dañaba a la persona; *conflicto relajado*, coexistía sin tensión, y, *conflicto manifiesto*, cuando el problema es evidente.



En lo referido a la *relación-comunicación*, interviene el clima existente en la relación; si es positivo, la comunicación es factible lo que facilita el diálogo. Asimismo, se destacan ejes que dirigen las relaciones, para poder definir las como positivas o negativas: 1. *Competición/cooperación*, la relación que establecen desde fuera las partes para hacer frente a la situación; 2. *Distribución del poder*, la relación que se establece desde un organismo para las partes, por ejemplo, en la escuela, el director y los alumnos; 3. *Orientación tarea/persona*, la relación se centra en el problema o en el vínculo que les une; 4. *Formal/informal*, incidencia de alguna norma social o legal; e 5. *Intensidad e importancia*, donde las emociones que existen entre los sujetos son el punto principal para los implicados (Redorta, 2007b).

### c. Elementos relativos al problema

Cuando hablamos de problema hacemos referencia a “Their issues, the reasons for which the parties are waging conflict (...)” (Sandole, 2004, p.4), por lo que podemos afirmar que el problema es, en sí, el conflicto, siendo necesario distinguir diversas modalidades de conflicto.

#### 1.1.2.2. Diferenciación de conflictos

Clasificar conflictos nos remite a estructurarlos en base a dos categorizaciones; la primera de ellas, se relaciona con el *nivel de aparición del conflicto* (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Redorta, 2007a; Touzard, 1981; Deustch, 1973), y, la segunda, guarda relación con los *elementos de partida*, elementos/factores de la persona (Torrego, 2000).

El *nivel en que aparecen los conflictos* se concreta en: intrapersonal, interpersonal, grupal, intergrupal y social; tal y como se señala a continuación:

- **Social:** afectan a la sociedad en su conjunto; en consecuencia, han de resolverse con medios sociales, políticos, administrativos, etc.
- **Intergrupal:** enfrentamiento entre grupos, el número de personas involucradas es grande.
- **Grupal:** en un grupo de personas, existe oposición entre algunas.
- **Interpersonal:** se encuentran implicadas dos personas en el conflicto.

- **Intrapersonal:** conflicto propio de la persona, intrínseco.

Los niveles del conflicto que abordamos en este trabajo hacen alusión al *grupal* e *interpersonal*, principalmente. En el caso del conflicto intrapersonal es reseñable que en aquellas situaciones en las que la persona no pueda solucionarlo autónomamente, suele necesitar acudir a técnicas psicológicas para solventarlo.

En lo que respecta a la segunda clasificación, en el apartado *a. Elementos relativos a la persona en conflicto*, ya se enunciaron estos elementos. Recapitulando, podemos observar cómo esta división podría considerarse una subdivisión del nivel interpersonal y/o grupal. La clasificación fue planteada, inicialmente, por Torrego (2000) quien diferencia cuatro tipos:

**1. Relación /comunicación:** el objetivo es dañar la relación no existiendo otro componente concreto que justifique el conflicto. Se caracteriza por insultos, agresiones, rivalidad, lucha, desvalorización, rumores, malos entendidos, confusión, etc.

**2. Percepción:** las partes en conflicto tienen cada una “la razón”, aferrándose a ella. El problema es percibido de forma diferente lo que concluye con una distorsión del otro sujeto en conflicto.

**3. Conflictos de intereses / necesidades:** existen posiciones por las partes en conflicto que se aprecian como contradictorias, lo que conlleva la satisfacción de necesidades e interés comunes; en este caso, se suelen diferenciar dos tipos: *por recursos* (centrados en el tener) y, *por actividades* (forma de realización de tareas).

**4. Conflictos por valores, creencias, preferencias:** cada persona tiene un “enfoque de la vida” que pretende imponer al otro, su resolución es difícil ya que implica cambios en la forma de pensar. La resolución debería pasar por una búsqueda de metavalores y valores superiores compartidos.

Con la finalidad de que el lector llegue a una mayor comprensión de cada uno de los paradigmas señalados, incorporamos en la Tabla 1.2. ejemplos concretos que ilustran su sentido natural.

**Tabla 1. 2.** Ejemplos relativos a los tipos de conflictos en un centro educativo

Tipo de conflicto	Ejemplo
1. Relación comunicación	<i>Al claustro de profesores ha llegado el rumor de que Mariela, profesora de lengua, aprueba a todos los alumnos ya que se va a jubilar, todos los profesores están enfadados por esta situación y dan de lado a Mariela en las reuniones de claustro.</i>
2. Percepción	<i>Sesión de evaluación. Dos docentes ante las notas de un alumno, uno considera que el alumno ha de suspender por no haber conseguido los objetivos planteados a pesar de haber trabajado muy duro, el otro docente considera que el alumno ha trabajado duro y se merece aprobar.</i>
3. Conflictos de intereses/necesidades	<i>Luis y Roberto están realizando un trabajo de Biología, no se ponen de acuerdo en la elaboración del mismo, en este momento surge el conflicto, Luis quiere integrar un apartado con imágenes únicamente mientras que Roberto quiere incorporarlas en el transcurso del mismo.</i>
4. Conflictos por valores, creencias, preferencias	<i>En clase de educación física el profesor va a proceder a la sesión de "fútbol", uno de los alumnos empieza a hablar de "su equipo" desvalorizando a otros, entonces el profesor le señala que el fútbol es algo más que ser de un "equipo" y debe respetar a todos los equipos. En ese momento el alumno empieza a argumentar que su "equipo" es el mejor por diferentes motivos y no puede compararse con otros, etc.</i>

A las dos categorías de diferenciación de conflictos, se añade una tercera, situada en el propio centro escolar, presentada por la Institución Ararketo e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2006), quienes distinguen seis tipos de conflictos: disrupción, agresiones de los estudiantes hacia el profesorado, agresiones de los docentes al alumnado, maltrato entre iguales, vandalismo y absentismo.

Nosotros preferimos referirnos a las categorías que atienden al *nivel en el que aparece el conflicto* y los *elementos de partida, elementos/factores de la persona*; al considerar que ambas presentan una concepción neutra del conflicto, mientras que Ararketo e Instituto De evaluación y Asesoramiento Educativo (2006) hace referencia a aspectos relacionados con la violencia (agresiones, maltrato, vandalismos, etc.) y, por lo tanto, propone la clasificación del conflicto desde una visión negativa.

### 1.1.2.3 Afrontación del conflicto

Ante un conflicto todo sujeto actúa de una manera determinada, muchas veces aprendida por experiencias que le aportaron algún beneficio. Destacan cinco estilos de afrontamiento del conflicto, aunque no podemos olvidar que éstos no son puros; es decir, cada persona puede tender a un tipo de estilo que la defina, aunque pueden entremezclarse y, en muchas ocasiones, incluso puede variarse de uno a otro.

Los cinco estilos que vamos a delimitar se configuran teniendo en cuenta dos ejes la *preocupación por uno mismo*, por los objetivos y necesidades propios; y, la *preocupación por el otro*, cooperación. Por ello, diferenciamos, siguiendo a Blake y Mouton, 1964; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Redorta, 2007a; Thomas, 1992; Torrego, 2000; entre:

- **Estilo competitivo:** “Yo gano, tú pierdes”. Las partes intentan imponerse, lo que produce la destrucción mutua, usándose estrategias (intimidaciones, sanciones, amenazas, imposiciones, chantajes, coacciones, exigencias, etc.) que tienen como objetivo dominar a la otra parte. El proceso finaliza cuando una de las partes gana y la otra pierde.
- **Estilo de evitación:** “Yo pierdo, tú pierdes”. Ninguna de las dos partes actúa, la estrategia utilizada es la huida, de manera que nadie consigue lo que quiere. La evitación implica un nuevo surgimiento después de un periodo de tranquilidad.
- **Estilo de acomodación:** “Yo pierdo, tú ganas”. Una de las partes se retira del conflicto, y, la otra, intenta dominar la situación. Las estrategias que se utilizan son: dominación por medio de la imposición, renuncia de las propias metas, entre otras.
- **Estilo de compromiso:** “Ambos perdemos un poco y ganamos un poco”. Uno de los sujetos en conflicto, o ambos ceden en algo; por consiguiente, se gana en algunas partes pero se pierde en otras.
- **Estilo de cooperación o colaboración:** “Yo gano, tú ganas”. Los sujetos muestran un interés por el otro, pero sin producirse una renuncia a sus metas.

La resolución a través de la *cooperación/colaboración* es la forma más adecuada, ya que implica que individuos en conflicto consiguen satisfacer en parte sus necesidades.



**Figura 1. 3.** Estilos de afrontamiento del conflicto (elaborado a partir de Redorta, 2007a; Thomas, 1992; Torrego, 2000)

## 1.2. Resolución de conflictos en Educación Secundaria

Los centros educativos son un reflejo del macrosistema social, siendo lógica la existencia de conflictos en los mismos. Sin embargo, a la sociedad se le transmiten problemas graves ligados a la violencia mediante actos de indisciplina, vandalismo, agresiones, bullying, etc. Los encargados de esta transferencia son los medios de comunicación (Fernández, 1998) que promueven la alarma social y plantean el conflicto desde esta perspectiva, resultando su asociación a connotaciones negativas.

Este problema es trasladado a los centros educativos, los cuales, suelen partir de la premisa de que una buena convivencia se mide por la inexistencia de conflictos. Motivada al asumir el concepto de convivencia, en España, como contraposición al de violencia (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003). Hemos de resaltar que esta premisa es errónea, la verdadera forma de desarrollar una convivencia escolar de calidad va unida a la resolución adecuada de conflictos (De Vicente Abad, 2010), lo que se traduce en desplegar diversos recursos para que los agentes educativos pueden actuar, teniendo en cuenta que para la resolución de un conflicto, existen tres elementos claves: *reparación del daño causado* (reparación moral o material), *reconciliación entre las partes y, resolución de las causas* que estaban produciendo el conflicto (Galtung, 1998). En definitiva, cualquier estrategia proactiva o

reactiva debe estar encaminada a la búsqueda de una respuesta para estos elementos clave.

Siguiendo con las estrategias, es importante considerar su planificación, partiendo de la base de que las relaciones interpersonales son un elemento primordial para un clima positivo. Es decir, se han de implementar habilidades sociales relativas a la educación emocional, relación interpersonal, autorregulación personal, y estrategias propias de resolución de conflictos (Grañeras y Vázquez, 2009).

Por ello, en este apartado partiremos de la preocupación a nivel internacional y nacional en temas de convivencia, para ello se presentan diversas investigaciones, comprobando el objeto principal de estudio en ambos territorios. Posteriormente, se abordan las estrategias de prevención de conflictos y de resolución de los mismos, destacando aquellos factores que potenciarán el conflicto en el aula. Por último, queremos comprobar cómo nuestro país plantea desde el marco normativo los temas de convivencia y resolución de conflictos.

### **1.2.1. Situación actual en España y a nivel internacional**

La problemática de la convivencia y los conflictos en los centros educativos son una constante de estudio. El macrosistema social se define complejo, derivado de los cambios sociales que han acompañado al siglo XXI: diferentes tipos de familias (monoparentales, unifamiliares, reconstruidas, tradicionales, etc.), crisis económicas, problemas laborales, etc.; diversidad que se transfiere al microsistema educativo, lo que tiene como resultado un aumento de los problemas de convivencia y, por consiguiente, una preocupación creciente en los docentes (Torrego, 2006). Ante esta situación, a nivel nacional e internacional se han desarrollado diferentes investigaciones para comprobar la incidencia de los conflictos en los centros educativos junto a circunstancias que irrumpen la convivencia escolar. En este apartado presentamos una revisión de dichas investigaciones a dos niveles, nacional e internacional, resaltando la casuística más común en los estudios, que como se podrá comprobar hacen referencia a la violencia escolar.

### **1.2.1.1. Investigaciones ligadas a la convivencia, a nivel internacional**

Los primeros estudios sobre convivencia aparecen en los países escandinavos, concretamente en el año 1970, el primero de ellos fue planteado por Dan Olweus, en la Universidad de Bergen. Esta investigación se centra en el maltrato entre iguales, el autor acuñó a este término el sinónimo de Bullying, para ello elaboró un cuestionario de categorización del problema. Este primer estudio, se desarrolló longitudinalmente con una muestra de 900 sujetos en Estocolmo. Posteriormente, el autor, planteó otras tres investigaciones similares. Las características principales de las mismas se muestran en la Tabla 1.3.

De los datos obtenidos en estos estudios, cabe resaltar el de 1983 en Noruega, por tamaño de la muestra utilizada. En este estudio se destaca una disminución de agresiones entre compañeros según se avanza el curso, a su vez, se comprueba que los agresores suelen ser del mismo curso o de cursos superiores. En cuanto al género predomina el masculino tanto en el rol de agresor como de víctima (Olweus, 1999b). En el caso de Noruega, se realiza posteriormente un estudio mediante un programa de intervención, comprobando que tras la intervención, se reduce en un 50% los problemas de maltrato (Olweus, 1999b).

A partir de las investigaciones de Dan Olweus, Peter K. Smith desarrolla en Reino Unido el proyecto Sheffield de 1991 a 1994, anteriormente en 1990 se aplica la encuesta de Dan Olweus a un total de 4.135 estudiantes entre 12 y 16 años (Whitney y Smith, 1993). El proyecto se implementó en 23 escuelas, 16 de primaria y 7 de Enseñanza Secundaria de la Administración educativa local de Sheffield, a esta muestra se añadieron cuatro escuelas que funcionaban como grupo de control (una de primaria y tres de secundaria) (Smith, 1998). Esta investigación llevó a concluir que las intervenciones en programas son efectivas, ya que entre los resultados se resalta que “la inmensa mayoría de los alumnos pensaba que las escuelas habían aplicado medidas con respecto a las agresiones y la mayor parte creía que la situación había mejorado en cuanto a las mismas” (Smith, 1998, p. 53).

Tabla 1. 3. Proyectos de Olweus sobre Bullying. (Tomado de Olweus, 1999a, p. 48)

	<b>Nationwide study in Norway (1983)</b>	<b>Large-scale study in Sweden (1983-1984)</b>	<b>Intensive study in Bergen. Norway (1983-1985)</b>	<b>Study in Greater Stockholm, Sweden (1970-)</b>
<b>Units of study</b>	715 schools, grades 2-9 (130.000 boys and girls)	60 schools, grades 3-9 (17.000 boys and girls)	Four cohorts of 2500 boys and girls in grades 4-7 (1983); 300-400 teachers; 1000 parents.	Three cohorts of boys (900 boys in all), originally in grades 6-8 (1973)
<b>Number of measurement occasions</b>	One	One	Several	Several
<b>Measures include</b>	Questionnaire on bully/victim problems (aggregated to grade and school level). Recruitment area of the school: population density; socioeconomic conditions; percentage of immigrants, school site; average class size; composition of staff	Questionnaire on bully/victim problems  School size, average class size	Self-reports on bully/victim problems, aggression, antisocial behavior, anxiety, self-esteem, attachment to parents and peer ratings. Teacher data on characteristics of class, group climate, staff relations, etc.	Self-reports and reports by mothers on a number of dimensions. Peer ratings, teacher nominations, official records on criminal offences, drug abuse for subgroups; interviews on early child-rearing, hormonal data, psycho-physiological data

A nivel internacional, los estudios que mayor trascendencia han planteado en el “conflicto” se sitúan en Estados Unidos. Una de las razones que podría explicar el predominio de estas investigaciones puede deberse al desarrollo de programas denominados “Conflicto Resolution Education (CRE)” en las escuelas, con los cuales se pretende el impulso de escuelas seguras y libres de drogas (Jones, 2004). Ante esta situación destacamos varios estudios, significativos para el tema la investigación presente:



**Tabla 1. 4a.** Revisión de estudios sobre conflicto en centros educativos en Estados Unidos (1/2)

Denominación del estudio/Referencia/Año	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización de la investigación	Muestra	Instrumentos	
Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (2002) Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis. <i>Journal of Research in Education</i> , 12 (1), 25–39.	(1)Reducir la violencia en las escuelas, mejorar el rendimiento académico y el aprendizaje, motivar las decisiones.	Programa: Teaching Students To Be Peacemakers (TSP) <sup>5</sup>	Experimental con grupo control. (Descriptivo. Con pruebas pre-postest)	8 escuelas de 2 ciudades diferentes. Comprenden alumnos desde educación infantil a educación secundaria.	Entrevistas Cuestionarios (elaboración propia) Análisis de casos Observación directa	(1) Antes del programa se constata la presencia de violencia verbal y psicológica como estrategias de resolución de conflictos. (2) Tras el entrenamiento, los estudiantes integran las estrategias de mediación y negociación ante los conflictos en su vida cotidiana, transfiriendo estas competencias más allá del ámbito escolar. Mejorando las relaciones interpersonales. (3) Se evidencia que las estrategias se adquieren con entrenamiento y simulación de casos, al comparar el grupo control y experimental.
Laca, F.; Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. Y Guzmán, J. (2006). Communication and Conflict in Young Mexican Students: Messages and Attitudes. <i>Conflict Resolution Quarterly</i> , 24 (1), 31-54.	(1)Explorar el grado de aplicabilidad de algunos instrumentos de Estados Unidos con jóvenes estudiantes mexicanos. (2)Analizar para las relaciones entre las actitudes de los jóvenes estudiantes mexicanos acerca del conflicto, habilidades de comunicación y estilos de manejo de conflictos mensaje.	Conflictos derivados de la comunicación	Descriptivo	526 estudiantes de 9 a 17 años de escuelas del estado de Colima (México)	Cuestionario CONFLICTALK (Kimsey y Fuller, 2003)- Traducido al español.	(1) No se encontraron diferencias significativas en la preferencia femenina por la solución de problemas. (2) Los varones demostraron una preferencia mayor por estrategias de resolución competitivas mayor que las mujeres. (3)La mejora de las habilidades de comunicación de una persona y el conocimiento de las mismas, se traducirá en un enfoque más constructivo de la problemática del conflicto.

<sup>5</sup> Procedimientos de resolución de conflictos y mediación entre pares. El programa se basa en la teoría de resolución de conflictos y la investigación del mismo.

**Tabla 1.4b.** Revisión de estudios sobre conflicto en centros educativos en Estados Unidos (2/2)

Denominación del estudio/Referencia/Año	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización de la investigación	Muestra	Instrumentos	
Garrard, W. Y Lipsey, M. (2007). Conflict Resolution Education and Antisocial Behavior in U.S. Schools: A Meta-Analysis. <i>Conflict Resolution Quarterly</i> , 25 (1), 9-38.	(1) Proporcionar una amplia síntesis de los resultados de todos los estudios disponibles sobre distintos programas CRE que utilizan diseños de grupos de control y los resultados del informe de comportamiento antisocial.	Programas de resolución de conflictos	Descriptivo	36 estudios de los EEUU (4.971 estudiantes desde educación infantil hasta educación secundaria)	Meta-análisis	(1) Los estudiantes que participan en programas de resolución de conflictos muestran mejores (menos nivel de conductas antisociales) que los grupos control. (2) La adolescencia temprana es el momento evolutivo en el que se han encontrado los mejores resultados.
Lane-Garon, P., Yergat, J. y Kralowec, C. (2012) Conflict Resolution Education and Positive Behavioral Support: A Climate of Safety for All Learners. <i>Conflict Resolution Quarterly</i> , 30 (2), 197-217	(1) Examinar la convergencia entre los programas CRE y los Positive Behavior Support Intervention (PBIS)	Programas de resolución de conflictos y programas de apoyo a la intervención en la conducta positiva	Descriptivo (Con prueba pre-postest)	Estudiantes de la escuela de primaria Polk de los grados de 4º, 5º y 6º, de los programas CRE y PBIS	Test de elaboración propia	(1) La combinación de programas CRE y PBIS pueden contribuir con mayor fuerza a la mejora de clima de seguridad de los estudiantes. (2) Los mediadores del programa CRE sirve a los objetivos del PBIS de manera directa con la instrucción y práctica guiada.

### **1.2.1.2. Investigaciones relacionadas con la convivencia, a nivel nacional**

Las investigaciones desarrolladas en nuestro país sobre convivencia y conflictos se han encaminado principalmente al estudio de las conductas agresivas y violentas, siendo menor el número de investigaciones que profundizan en rasgos más positivos del conflicto. La casuística de los estudios varía de acuerdo con las Comunidades Autónomas en las que se estudie la problemática. Por ello hacemos una diferenciación entre estudios del Estado e investigaciones por Comunidades Autónomas.

#### **a. Estudios nacionales sobre convivencia/conflicto**

El Defensor del Pueblo (2007), a través del estudio “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006” pretendía conocer la realidad de los problemas de convivencia en los centros educativos españoles en la Enseñanza Secundaria Obligatoria para facilitar a las autoridades, responsables académicos y educativos actuar sobre ellos mediante políticas de prevención y resolución de conflictos escolares, antes de que el problema fuera incontrolable. A su vez, se propusieron comprobar la evolución del maltrato entre los años 2000 y 2007 en los centros de estudio, para lo cual se apoyaron en los resultados obtenidos a través del Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). Para su realización, se contó con una muestra de 3000 estudiantes pertenecientes a 300 centros educativos tanto públicos, como privados y, privados-concertados de toda España. A la muestra de estudiantes se añaden 300 profesores pertenecientes a la jefatura de los diversos centros que participaron en el estudio. Ambos estudios son de carácter descriptivo, mediante la aplicación de una encuesta para ambos colectivos (estudiantes y profesores). Las variables de estudio hacen referencia a: *maltrato físico*, amenazar con armas, pegar, esconder cosas, romper cosas y robar cosas; *maltrato verbal*, insultar; *mixto*, amenazar con el fin de intimidar, chantaje y acosar sexualmente; y, *exclusión social*, segregación del grupo de iguales.

De los resultados del Informe del año 2000 se comprueba que el maltrato verbal es el que mayor incidencia tiene, siendo el insulto la variable más destacable,

con un 33.8% de incidencia en las víctimas frente a un 40.9% en los agresores. Aunque los testigos además de este tipo de maltrato (lo detectan en un 57.2%); resaltan un maltrato físico mediante objetos de la víctima que se esconden, en un 49.8% e incluso en un 45.4% resaltan agresiones físicas. Respecto a los profesores, señalan que en ocasiones las agresiones pueden pasarles desapercibidas, estos conceden al abuso entre iguales una importancia media, resaltando como los principales problemas en los centros: dificultades de aprendizaje de los estudiantes, la falta de participación de las familias y la falta de recursos humanos y materiales.

Uno de los resultados principales de la investigación del año 2007 se define en que todos los tipos de maltrato que se estudiaron tienen lugar en los centros educativos. El estudio comparado entre los años 1999 y 2006, presenta un avance positivo, al señalarse que la incidencia total de alumnos víctimas de insultos disminuye de un 39.1% a 27% y el de víctimas de motes ofensivos del 37.7% al 26%. Asimismo, se produce un menor porcentaje de víctimas de otras conductas. Aunque problemas como la exclusión social, agresión física y otros tipos de amenazas consideradas más graves, se mantienen prácticamente invariables. A pesar de ello, es reseñable la mejoría, lo que puede traducirse en que la prevención e intervención en los primeros momentos del conflicto, consigue una disminución de problemáticas mayores.

De este estudio se extrae, de igual modo, que los profesores consideran los problemas de maltrato ajenos a su práctica en el aula. Lo que puede influir de forma negativa, ya que ante esta situación pueden no desarrollar estrategias metodológicas que favorezcan la convivencia y, por consiguiente, la resolución de conflictos.

Durante los años 2007 a 2009 el Observatorio Nacional de Convivencia desarrolla una investigación denominada “Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria”, dividida en tres partes: 1. Perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos; 2. Perspectivas de las familias; y 3. Propuestas educativas.

En la primera, perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos, se parte del objetivo de obtener un diagnóstico global de la situación de la convivencia escolar a nivel estatal que pueda

ser periódicamente utilizado para su seguimiento, con el propósito de detectar posibles cambios, avances y necesidades. Dicha investigación se desarrolla en tres fases: *dos preparatorias* (un estudio piloto en una comunidad autónoma para comprobar la valía de los instrumentos, segundo estudio piloto en el que se perfilan los instrumentos de análisis) y la *fase de diagnóstico*. En la segunda fase, en la que nos centramos de aquí en adelante, participaron 301 centros educativos (de titularidad pública y privada), 23.100 estudiantes y 6175 profesores.

Las conclusiones generales que se obtuvieron en esta primera parte del estudio fueron:

1) La convivencia escolar en general es buena. Los cuatro colectivos participantes en este estudio -alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos- valoran la convivencia escolar, de forma mayoritaria, como buena o muy buena, en casi todas las cuestiones planteadas. Junto a esta positiva conclusión general es preciso considerar las respuestas críticas, generalmente minoritarias, que se obtienen en cada cuestión. La mejora de la convivencia escolar y la erradicación de situaciones de riesgo exigen una respuesta que permita reconocer al mismo tiempo los logros y buscar soluciones a los problemas detectados.

2) La violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela y no solo en las relaciones entre estudiantes. El hecho de que estos problemas sean muy minoritarios, como se detecta en este estudio, no les resta gravedad ni importancia. Un solo caso de violencia escolar es demasiado, y exige “permisividad cero con la violencia”. Algunos de estos casos son la expresión de viejos problemas, más visibles hoy, como el acoso escolar. Y otros parecen producirse por la existencia de nuevos riesgos (como los originados por la exposición inadecuada a las nuevas tecnologías o el cambio en el concepto de autoridad) que exigen adaptar la escuela, en colaboración con las familias y con el resto de la sociedad, a una situación nueva. La profundidad y globalidad de estos cambios recuerdan a los que deben producirse para erradicar la violencia de género en el conjunto de la sociedad. Es importante, también, no confundir la violencia escolar con otros problemas bastante más frecuentes, como el comportamiento disruptivo, que también exigen importantes y urgentes medidas para su erradicación.

3) La escuela se ha puesto en marcha para mejorar la convivencia. Es preciso, sin embargo, incrementar, extender y evaluar las medidas adoptadas, de forma que lleguen a todos los centros y a todos los casos, con los recursos necesarios, buena coordinación y una evaluación sistemática que permita conocer y generalizar las mejores prácticas, detectando siempre los posibles riesgos. Entre las necesidades más urgentes y relevantes, tal como los propios equipos directivos y departamentos de orientación reconocen, pueden destacarse las siguientes:

- Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia.
- Formación del profesorado sobre cómo mejorar la convivencia
- Equipos de mediación y resolución de conflictos a múltiples niveles.
- Mayor coordinación entre equipos educativos, y especialmente con los departamentos didácticos.
- Crear equipos de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia.
- Desarrollo de programas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia, utilizando procedimientos sistemáticos de evaluación que permitan conocer su eficacia y utilizar dicha información en el propio desarrollo del programa (Martín Babarro, Martínez Arias y Díaz-Aguado, 2010, pp. 95-96).

En aras de analizar las relaciones existentes en el centro, entre diferentes dimensiones: tipologías de estudiantes, profesorado y centros; se desglosan una serie de indicadores de la convivencia escolar con la intención de elaborar un diagnóstico comprensivo, de la calidad de la convivencia y sus obstáculos a distintos niveles.

La segunda parte, relativa a las perspectivas de la familia, se plantea con el objetivo de conocer las condiciones que ayudan a construir una convivencia escolar de calidad contando con las distintas perspectivas implicadas para adaptar la escuela a lo que la sociedad espera de ella. Al igual que en el caso anterior, se desarrolla un estudio piloto compuesto por 212 familias, consiguiendo la validación del instrumento de evaluación y su mejora. Posteriormente se aplica el instrumento de evaluación final, sobre un total de 10.768 familias pertenecientes a 347 centros educativos. Algunas de las conclusiones que se extraen son:

- La calidad de la relación familia-escuela es, en general, bien valorada.

- Los principales *obstáculos* percibidos por las familias en relación con la convivencia escolar son la falta de respeto de los estudiantes al profesorado, la falta de disciplina en las familias, que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes y la dificultad del profesorado para mantener la autoridad.
- Las familias consideran que pueden contribuir en la *solución y prevención* de los conflictos mediante estrategias relativas a: la formación del profesorado sobre cómo colaborar con las familias para resolver conflictos, la formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela para resolver conflictos mediadores en el propio centro: alumnado y profesorado, y proyectos compartidos con encuentros programados en los que las familias y el profesorado colaboran periódicamente.
- Un 80% de las familias perciben que su hijo/a “ve” al profesorado como una *autoridad* de referencia.
- En relación con la *integración al centro*, el 92.8% de las familias estima que su hijo/a se siente bastante o muy integrado, el 90,5% afirma que se lleva bastante o muy bien con el profesorado, el 82.4% percibe que aprende cosas que le interesan.
- Respecto al *acoso escolar*, únicamente un 3.7% indica que su hijo/a es agredido o acosado por sus compañeros.
- Las normas que regulan la *indisciplina* en el centro son bien valoradas por las familias, resaltándose su efectividad. Concretamente es reseñable lo siguiente:
  - Un 71.92% resaltan la necesidad de basar la sanción mediante un análisis individualizado de cada caso particular.
  - El 40.21% considera necesario ayudar al estudiante castigado a anticipar la conducta inadecuada y las consecuencias en la misma.
  - Un 37.39% resaltan la necesidad de involucrar a las familias en la resolución de conflictos, a la vez que trabajar en las aulas mediante debates sobre la

convivencia (35.49%) y acordar normas consensuadas, de convivencia, con la comunidad educativa (34.9%).

Por último, señalar que en esta investigación se destacan unos indicadores de convivencia (teniendo en cuenta la primera parte dirigida al alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos), junto con un análisis de la convivencia escolar por género (aludiendo a la muestra de estudiantes), y una serie de propuestas educativas para la mejora de la convivencia (resultado del análisis de los datos obtenidos de la comunidad educativa, estudios 1 y 2), estas propuestas se resumen en 16 puntos:

1. Mejorar la calidad del sistema educativo mejorando la convivencia desde una perspectiva integral.
2. Fortalecer la autoridad moral y de referencia del profesorado como objetivo prioritario de las políticas educativas.
3. Prevenir el comportamiento disruptivo para fortalecer al profesorado y mejorar la convivencia y el aprendizaje.
4. Mejorar la eficacia educativa de las sanciones.
5. Disponer de recursos para intervenir también en los casos más difíciles. El papel de los equipos de mediación.
6. Evaluar la estructura de relaciones entre estudiantes para prevenir situaciones de riesgo.
7. Promover estructuras cooperativas y relaciones basadas en el respeto mutuo para erradicar el acoso.
8. La evaluación de la convivencia escolar desde una perspectiva integral como herramienta para la mejora de la convivencia.
9. Promover la calidad de las relaciones en el centro como comunidad, el apoyo entre el profesorado y la formación en convivencia como condiciones de protección.



10. La prevención como estrategia básica de la construcción de la convivencia.
11. La prevención de la exclusión y la violencia.
12. Promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias.
13. Mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde una perspectiva de género.
14. Incluir las medidas anteriores en la formación del profesorado.
15. Promover las habilidades para una convivencia de calidad en el resto de la comunidad escolar, y especialmente en el alumnado y en las familias.
16. Difundir los resultados, conclusiones y propuestas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar a múltiples niveles, sobre todo entre los centros educativos, los Centros de Formación del Profesorado, especialmente del Profesorado de Secundaria (nivel al que se refieren estos estudios) así como a través de los medios de comunicación.

En el punto 14, se resalta la necesidad de trasladar a la formación del profesorado todas las medidas educativas de convivencia, por ello, en esta Tesis queremos influir en la formación del profesorado trabajando con ellos desde la prevención del conflicto.

Por último, son destacables los Informes Cisneros para comprender la relevancia de los mismos, un total de diez en diferentes ámbitos y población, hemos de resaltar que:

“Iñaki Piñuel, con el objetivo de evaluar no solo el mobbing en el entorno laboral de las organizaciones sino también sus consecuencias, elaboró el barómetro CISNEROS, primera herramienta de medida que se utilizó para medir la incidencia del fenómeno del acoso psicológico en España. Este cuestionario consta de una escala específicamente diseñada para evaluar las conductas de acoso psicológico. Dicha escala, denominada escala CISNEROS, siguiendo las mismas pautas que el LIPT de Leymann, objetiva 43 conductas de

acoso psicológico solicitando de la persona que responde que valore en una escala de 1 (nunca) a 5 (todos los días) el grado en que es afectado por cada una de las conductas de acoso (Piñuel, 2004, p. 4)".

Como ya se han señalado, son diez los informes Cisneros, el ámbito y población de estudio trabajado en cada uno de ellos es el siguiente:

**Tabla 1. 5.** Recopilación de Informes Cisneros (Elaboración propia)

<b>Año</b>	<b>Informe</b>	<b>Ámbito</b>
2001	Cisneros I. "Violencia y Acoso en el Trabajo en España"	Laboral
2002	Cisneros II. "Violencia y Acoso en el Trabajo en España"	Laboral
2003	Cisneros III. "Violencia y Acoso en el Trabajo en el sector sanitario".	Laboral-Sanitario
2004	Cisneros IV. "Violencia y Acoso en el Trabajo en profesores universitarios"	Laboral-Educativo-Profesorado Universitario
2004	Cisneros V. "Violencia y Acoso en el Trabajo en la Administración pública"	Laboral-Administración pública
2005	Cisneros VI. "Riesgos Psicosociales en la Comunidad de Madrid (Estrés, Mobbing y Burnout)"	Laboral- Sectores Industria, Construcción, Comercio y Hostelería y Servicios.
2005	Cisneros VII. "Acoso y Violencia Escolar" en la Comunidad de Madrid.	Educativo-Estudiantes de 2º de primaria a 2º de Bachillerato.
2006	Cisneros VIII. "Violencia contra los profesores de la Comunidad de Madrid".	Laboral-Educativo-Profesorado
2006	Cisneros IX. "Riesgos psicosociales entre los profesores de la Comunidad de Madrid".	Laboral-Educativo-Profesorado
2006	Cisneros X. "Acoso y Violencia Escolar en España".	Educativo-Estudiantes de 8 a 18 años.

Como se puede comprobar en el Tabla 1.5, en el año 2006 se desarrolla una investigación a nivel nacional (Cisneros X), existiendo otra a nivel de la Comunidad Autónoma de Madrid, en este apartado nos centramos únicamente en la desarrollada

a nivel nacional, dejando el Informe Cisneros IX para el apartado correspondiente a investigaciones por Comunidades Autónomas.

El Informe Cisneros X, fue realizado por un grupo de investigadores de manera autónoma, sin ningún tipo de apoyo económico. Este estudio cuenta con un total de 25.000 alumnos entre 8 y 18 años, quienes al finalizar el curso 2006 realizaron “El Test AVE: Acoso y Violencia Escolar” (Piñuel y Oñate, 2007). Los datos más reseñables del mismo, concluyen que la violencia psicológica es la más frecuente y la más dañina para las víctimas de acoso escolar. Resaltándose que, de cada 100 estudiantes, 44 han sufrido violencia escolar al menos en una ocasión. A su vez, se comprueba que las mayores tasas de violencia se presentan en primaria (41.40% en 2º de primaria; 43.60% en 3º de primaria y 37.30% en 4º de primaria), reduciéndose según se avanza en los cursos hasta llegar a tasas de 10 % en 4º de Educación Secundaria Obligatoria y un 11.40% en 1º de Bachillerato. Siendo la reducción mayor del 50%.

De este informe se destaca, a su vez, la duración elevada del acoso en las víctimas, al comprender el acoso una duración de al menos un mes en adelante, en un 78% de los estudiantes.

Junto a los datos anteriores, se estudian otros aspectos como son las características principales de agresores y víctimas, diferencias por género y el daño psicológico, aspectos en los cuales no nos detenemos al no ser el tema de estudio.

## **b. Estudios en Comunidades Autónomas sobre convivencia/conflicto**

Son múltiples los estudios que se han desarrollado en las diferentes Comunidades Autónomas de España, con la intención de conocer la situación de la convivencia y los conflictos. En aras de recoger los aspectos más relevantes de cada uno de ellos elaboramos un cuadro resumen que se muestra a continuación:

**Tabla 1. 6a.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (1/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia. Díaz-Aguado, M.J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. <i>Estudios de Juventud</i> , 42, 63-72. Díaz-Aguado, M.J. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia. En Yubero, S. y Larrañaga, E. (Coord.). <i>El desafío de la Educación Social</i> (91-110). Castilla y la Mancha: Ediciones Universidad de Castilla y la Mancha.						
Madrid 1994 Universidad Complutense y Ministerios de Asuntos Sociales y de Educación.	General: Prevenir la violencia tanto primaria como secundaria. Desarrollar la tolerancia.  Estudio 1. Validar los instrumentos de evaluación; conocer las características psicológicas de los jóvenes que se identifican con la intolerancia y la violencia; iniciar el desarrollo de los programas y comprobar experimentalmente su eficacia tanto en prevención primaria como secundaria.	Violencia y Tolerancia	Investigación-acción	Estudio 1. 8 Institutos de Educación Secundaria 601 estudiantes 23 profesores  Estudio 2. 2 Institutos de Educación Secundaria 22 profesores	Estudio 1. Cuestionarios estandarizados; entrevistas semiestructuradas y escalas de razonamiento (Grupo control y experimental).  Estudio 2. Registro en video.	Estudio 1. 1) Perfil de jóvenes que se identifican con la intolerancia y violencia: razonamiento primitivo en situaciones de conflicto, justifican la violencia y la utilizan, se llevan mal con profesores, son rechazados por otros estudiantes, necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad de comprender la debilidad de los demás. 2) Los programas son eficaces tanto para jóvenes en situación de riesgo como para sus compañeros.  Estudio 2. Los programas aplicados: 1) Favorecen el desarrollo de los jóvenes sobre todo en: comunicación, cooperación, empatía, interés por el aprendizaje, tolerancia y prevención de la violencia. 2) Mejoran las relaciones en la escuela. 3) Mejoran la competencia en general del profesorado.
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) Ortega, R. (1997b). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. <i>Revista de Educación</i> , 313, 143-161. Ortega R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). <i>Revista de Educación</i> , 324, 253-270. Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar la propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 41, 59-71.						
Sevilla 1995-1998  Ministerio de Educación y Cultura (Proyecto I+D)	Prevenir la violencia escolar mediante la atención a la educación para la convivencia Mejorar el clima de relaciones interpersonales en el centro escolar.	Violencia escolar y convivencia	Investigación-acción 1º Fase estudio de los problemas de violencia interpersonales 2º Fase intervención mediante programas (3 programas preventivos y uno de intervención directa).	1º Fase: 4.919 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, 26 Centros  2º Fase: 10 centros, 70-75 docentes (aplican la intervención sobre los estudiantes) (Centros experimentales) 910 alumnos	1º Fase: Cuestionario diseñado por Ortega y Mora-Merchan para el programa. 2º Fase: Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995); elaborado para el programa (Pretest-Postest, 4 años de diferencia).	Fase 1: Sin datos encontrados Fase 2: 1) El número de espectadores ha aumentado (de 86,9 a 92%), el de víctimas (de 9% a 4%) y víctimas provocativas (de 0,7% a 0,3%) se ha reducido más de la mitad y el de agresores también ha disminuido. 2) El 72% de los estudiantes señala que el clima de relaciones interpersonales ha mejorado mediante la intervención en situaciones conflictivas. 3) 83,6% señalan las intervenciones desarrolladas dentro del programa de Gestión Democrática de la convivencia como las de mayor valor.

**Tabla 1.6b.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (2/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b> Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) Directora: Rosario Ortega Ortega, R. y Del Rey, R. (2003).El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE. <i>Milenio, Revista Digital</i> .						
Andalucía 1997-1998  Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla	Exploración, valorar resultados y diseñar iniciativas educativas, así como la formación del profesorado que se implicaría en llevarlas a cabo, mediante acciones directas y también indirectas como la producción de materiales didácticos que sirvieran de modelos a seguir	Maltrato entre escolares (violencia)	Investigación-acción 1º Fase estudio de los problemas de violencia interpersonal 2º Fase intervención mediante programas	2.828 estudiantes de ESO 8 centros (1 de cada provincia)	1º Fase: Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995) 2º Fase: Se suspendió antes de la evaluación de los programas.	1º Fase: 1) 22,5% de los escolares se autodenominaron víctimas y el 27,25% agresores episódicos, es decir, chicos y chicas que manifestaron que a veces se veían involucrados en la dinámica bully/victim. En el segundo caso, es decir lo que consideramos malos tratos persistentes, hallamos que el 3,5% de los escolares se consideran víctimas frecuentes de sus compañeros, mientras el 1,5% de ellos se proclaman agresores persistentes de sus iguales. 2º Fase: Sin elaborar
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b> Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. Investigador principal: Jare, X.R. Rodríguez Jares, X. (2006). <i>Pedagogía de la convivencia</i> . Barcelona: Graó.						
Galicia (1998-2002)	Analizar la percepción que tiene el profesorado y el alumnado de educación secundaria obligatoria sobre diferentes dimensiones de la relación conflicto y convivencia	Relación entre conflicto y convivencia (1. Conflicto, disciplina y convivencia; 2. Percepción de violencia; 3. Estrategias para favorecer la convivencia.	Descriptivo De corte cuantitativo	1131 profesores 11003 estudiantes	Cuestionario para estudiantes y cuestionario para docentes (elaboración propia)	1) Tanto docentes como estudiantes tienen una concepción negativa del conflicto. 2) La relación entre profesorado y alumno es percibida como buena o bastante buena por ambos colectivos (67,4% docentes frente a 47,5% de estudiantes). 3) La indisciplina y violencia es considerada como un problema importante en el centro (74,3%), mientras que en el aula su consideración es menor (60,1%).
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b> Convivencia nos centros escolares de Galicia (ICE. Zabalza (coord.) Zabalza, M.A. (2001). La convivencia en los Centros Escolares: Una visión de conjunto. En Consejo Escolar de Galicia (2001): La convivencia en los centros escolares como factor de calidad, (37-54). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 44, pp. 139-174.						
Galicia, 1996-97 y 1997-98  Consejo Escolar de Galicia	Comprobar la situación de convivencia y conflictos en la comunidad de Galicia.	Convivencia y resolución de conflictos.	Descriptivo De corte cuantitativo y cualitativo	836 profesores/as Aproximadamente 5000 estudiantes 3.116 familias (de todos los niveles educativos)	Cuestionarios a cada colectivo. Entrevistas a orientadores.	1) Los colectivos de la comunidad escolar, valoran muy positivamente la convivencia en sus centros. 2) Se presenta una coincidencia en que, más que las situaciones propiamente académicas, son los problemas familiares o los individuales, así como la falta de motivación, los factores que más frecuentemente desencadenan situaciones conflictivas.

**Tabla 1.6c.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (3/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
Educar para la convivencia (1999-2001) Aragón Jiménez, E. (Coord.). Educar para la convivencia. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.						
Andalucía  Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.	Desarrollar una experiencia basada en "Educación para la convivencia y la paz" persiguiendo enseñar actitudes, valores y comportamientos que lleven al desarrollo de competencia social en el alumnado y redunden en una mejora del clima de la clase	Educación para la convivencia y la paz	Investigación-acción Estudio empírico. Grupo control y experimental.	71 estudiantes de 5º de Educación Primaria de tres colegios públicos de la periferia de Málaga  (Grupo experimental 35. Grupo control 36)	Protocolo de entrevista sobre clima de clase de Trianes, Abascal, Infante y Sánchez de las Matas, 1999 (se fue modificando)  Cuestionario de problemas hipotéticos  Sociograma del grupo de alumnos/as  Escala de "The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children" (Harter, S. y Pike, R., 1981)  Observación mediante video de la interacción de los estudiantes trabajando en grupo.	1) Clima de clase: solo se muestran diferencias significativas entre los grupos en cuatro preguntas de las 11: 5. Explica que haces si un compañero o compañera está triste; 8. ¿Te parece difícil cumplir las normas?; 9. ¿Es mejor trabajar en grupo o solo/a?; 11.¿Por qué te gusta trabajar en grupo? 2) Problemas hipotéticos: diferencias significativas en las situaciones una, tres, cuatro y seis: 1: Estás haciendo un trabajo de clase y necesitas un libro de la sala de lecturas del colegio para terminarlo. Lo necesitas ahora mismo para poder terminarlo. Vas a por él y ves que ya lo ha cogido otro niño de tu clase. ¿tú qué harías?; 3. Tu profesor ha salido y ha dejado a un compañero de apuntador. Tú crees que te has portado muy bien pero ves que tu compañero te ha apuntado. ¿Qué harías?; 4. Un niño de tu clase forma una pandilla para meterse contigo y no te dejan tranquilo. ¿Tú qué harías?; 6. Estáis jugando un mate en el recreo. A un compañero de tu clase le pegan con el balón en la cara, se cae y empieza a sangrar por la nariz, ¿Tú qué harías? 3) Sociogramas: Comparando las puntuaciones de los dos grupos en preferencia y rechazo, "ser buen compañero" el grupo experimental, la gran mayoría de los valores son intermedios, mientras que en el grupo control las puntuaciones son más extremas en ambos polos, tanto en el positivo como en el negativo. 4) Observación natural: Se constatan porcentajes más altos en categorías positivas como "participación en la tarea" y "conductas prosociales" en el grupo experimental. 5) Tras la intervención: resultados positivos que se asocian al trabajo cooperativo y las actividades mantenidas en los grupos intervenidos.
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
Fraile, E.; Maya, V. y Seisdedos, A. (2001). El comportamiento del alumno en los centros de Educación Secundaria de Salamanca. <i>Aula</i> , 13, 123-140.						
Salamanca	Comprobar si la violencia es una realidad en los centros de la ciudad de Salamanca	Violencia	Descriptivo	400 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de 7 centros de la ciudad de Salamanca.	Entrevista Cuestionario elaboración propia	(1) Las situaciones de violencia en los centros estudiados no son alarmantes, aunque si se comprueba existencia de violencia en los mismos.

**Tabla 1.6d.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (4/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos.						
Campo, Fernández y Grisaleña. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. <i>Revista iberoamericana de educación</i> . 38, pp. 121-145.						
Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (Ed.) (2004). <i>La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos</i> . Bilbao: Gobierno Vasco e Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. ISEI•IVEI						
País Vasco Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa	Identificar, describir y valorar las estrategias y utilizadas por centros de Secundaria en su intento de mejorar la convivencia. Clasificar los factores del clima escolar en relación con su incidencia en la convivencia en los centros)	Clima de relaciones y convivencia	Estudio descriptivo de corte cualitativo aunque con utilización de elementos cuantitativos de contraste. (Estudio de Casos)	3 centros que trabajan los problemas de convivencia de forma positiva. Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria Coordinadores del proyecto de convivencia Equipo directivo 263 estudiantes (2º y 3º de la ESO)	Entrevistas individuales y en grupo, a coordinadores del proyecto de convivencia, a equipos directivos, al profesorado, al alumnado y a las familias. Encuesta a cuatro grupos de alumnos de cada centro. Análisis documental. Observaciones directas	1) En relación con el cuestionario a los alumnos/as: a. En los tres centros el determinante de la actuación es la percepción de un problema de mayor o de menor gravedad. b. Los tres centros han trabajado ampliamente para que se comprenda las normas del centro y el aula –datos que se evidencian en el cuestionario-. c. Se destaca la intervención de los compañeros y profesores en el maltrato entre iguales (entre suficiente y siempre). 4) En relación con las estrategias del programa: a. Los centros consideran prioritario el establecimiento de un marco normativo claro y que establezca los límites de lo permitido a la vez que ponen en marcha procedimientos para que el alumnado conozca la normativa. b. Los centros que trabajan programas de convivencia desarrollan estrategias para que los alumnos perciban que el poder no se ejerce arbitrariamente, y que las reglas que regulan su uso sean entendidas y asumidas como justas, necesarias y elaboradas más para prevenir que para castigar. c. Se destaca la importancia fundamental de las relaciones entre los miembros del profesorado –descritas en todos los casos como positivas-, aunque no pueden olvidarse el resto de relaciones del centro. d. Existe una necesidad de participación de las familias en el proyecto y de implicación en la vida escolar de los estudiantes.

**Tabla 1.6e.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (5/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
El maltrato entre iguales. Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. <i>Psicothema</i> . 21 (1), 83-89 Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (Ed.) (2008). <i>El maltrato entre iguales en EUSKADI. Informe 2008</i> . Bilbao: Editor. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (Ed.) (2009). <i>El maltrato entre iguales en EUSKADI. Informe 2009</i> . Bilbao: Editor.						
País Vasco 2004-2005  Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa				5.983 participantes de 10 a 16 años distribuidos en 169 centros	Cuestionario de Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la ESO (Defensor del Pueblo, 2000)	1) La gran mayoría de los escolares se sienten bien tratados por sus profesores; sin embargo, un porcentaje de profesores (5,3-12,2%) son maltratados por los alumnos; 2) Entre un 3 y un 4,5% de los escolares sienten con mucha frecuencia miedo de acudir al colegio 3) La mayoría de las víctimas de Primaria habla de sus problemas con su familia y las de Secundaria con sus amigos 4) Los testigos intervienen para cortar una situación de acoso cuando la víctima es su amigo, y los agresores perciben que muchos de sus compañeros les animan, ayudan o no hacen nada 5) Algunos escolares de Primaria consideran que los profesores castigan a los agresores, mientras que en Secundaria perciben que se inhiben.
2007-2008  Comisión de Educación del Parlamento Vasco al Departamento de Educación, Universidades e Investigación	Profundizar en algunas características del acoso escolar en la comunidad autónoma del País Vasco	Acoso escolar	Estudio descriptivo	Educación Primaria: • Alumnado: 3.104 • Centros: 84  Educación Secundaria Obligatoria: • Alumnado: 3.128 • Centros: 80  Equipos directivos de los centros	Modificaciones respecto a 2005: • Se introduce la observación del maltrato realizado a través de las nuevas tecnologías, "ciberbullying". • Se han adaptado las preguntas 10, 11 y 12 del cuestionario del alumnado. Las conductas a observar se han agrupado en cinco en función del tipo de maltrato a que hacen referencia: maltrato verbal, exclusión social, maltrato físico, agresión a las pertenencias y ciberbullying.	1) La mayor parte del alumnado de Educación Primaria y ESO dice no sufrir maltrato de sus compañeros y compañeras y tiene experiencias positivas en su proceso de escolarización. Sin embargo, teniendo en cuenta que la tolerancia hacia estas situaciones debe ser cero, es muy importante considerar el porcentaje de alumnado que sufre estas situaciones. 2) El alumnado que dice haber sido víctima de algún tipo de maltrato ha descendido respecto a la investigación del año 2005. Este descenso se constata sobre todo en Educación Primaria donde ha bajado alrededor de un 2%. En la ESO el porcentaje ha bajado 1,3%, aunque este descenso no es estadísticamente significativo. 3) El maltrato de tipo verbal, mediante insultos, motes, etc., es el que tiene mayor incidencia en ambas etapas educativas. Otros tipos de agravios como la exclusión social, agresiones a las pertenencias o el maltrato físico son menos frecuentes. 4) La mayoría de los centros educativos toman medidas tanto de aula como de centro de cara a evitar situaciones de maltrato entre el alumnado, especialmente de carácter preventivo.



**Tabla 1.6f.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (6/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia) (CONTINUACIÓN)</b>						
El maltrato entre iguales. Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. <i>Psicothema</i> . 21 (1), 83-89 Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (Ed.) (2008). <i>El maltrato entre iguales en EUSKADI. Informe 2008</i> . Bilbao: Editor. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (Ed.) (2009). <i>El maltrato entre iguales en EUSKADI. Informe 2009</i> . Bilbao: Editor.						
2008-2009  Comisión de Educación del Parlamento Vasco al Departamento de Educación, Universidades e Investigación				Educación primaria: • Alumnado: 3.104 • Centros: 83  Educación Secundaria: • Alumnado: 3.123 • Centros: 80  Equipos directivos de los centros.		1) La mayor parte del alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria dice no sufrir maltrato. Se destaca un el 16,8% en Educación Primaria y el 11,6% en la Educación Secundaria Obligatoria, de alumnado que señala sentirse maltratado. 2) El alumnado que dice haber sido víctima de algún tipo de maltrato se ha incrementado en relación a 2008, pero sigue siendo inferior respecto a la investigación del año 2005. Estas oscilaciones no son significativas a nivel estadístico. 3) El maltrato de tipo verbal, es el que tiene mayor incidencia en ambas etapas educativas. 4) El porcentaje más alto de maltrato se da entre el alumnado de 5º de Educación Primaria y el más bajo en 4º de Educación Secundaria Obligatoria. 5) Según lo declarado por los equipos directivos, la mayoría de los centros educativos toman medidas, tanto de aula como de centro, de cara a evitar situaciones de maltrato, especialmente de carácter preventivo.
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
Encuesta (a Representantes de la Comunidad Educativa) sobre el Estado de La Convivencia en los Centros Educativos. Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (Ed.). (2006). <i>Encuesta (a Representantes de la Comunidad Educativa) sobre el Estado de la Convivencia en los Centros Educativos</i> . Andalucía: Proyecto Sur Industrias						
Andalucía Consejo Escolar de Andalucía. 2005	Tener información precisa sobre el estado real del clima de convivencia cotidiana que se vive en los centros educativos andaluces.	Clima de convivencia y factores que modelan (conflictos, agresiones, participación, etc.).	Descriptivo De corte cuantitativo	1061 centros de educación primaria y secundaria (públicos y privados) 845 estudiante 3648 docentes 1223 miembros de equipos directivo 679 personal de administración y servicios.	Encuesta para el Consejo Escolar de Centro, profesores, familias y personal de administración y servicios (elaboración propia).	1) Representantes de alumnos: se destaca que las agresiones verbales son los comportamientos más habituales entre el alumnado con un 43,6%. 2) Representantes de profesores: destacan que se producen en mayor medida las agresiones verbales (48%), y físicas (43,4%).

**Tabla 1.6g.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (7/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b> Cisneros VII. "Acoso y Violencia Escolar" en la Comunidad de Madrid. Investigadores: Piñuel, I. y Oñate, A. Oñate, A y Piñuel, I. (2005). <i>Cisneros VII. Acoso y Violencia Escolar en la Comunidad de Madrid. Informe preliminar</i> . Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.						
Madrid 2005 Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI)	Conocer la incidencia del acoso y la violencia escolar en la Comunidad de Madrid y la gravedad del problema en la misma.	Acoso y violencia escolar.	Descriptivo de corte cuantitativo	4600 estudiantes de 2º de primaria a 2º de bachillerato	Autotest Cisneros (Elaboración propia)	1) Existe un 39% de incidencia la muestra en relación con la exposición a la violencia escolar. 2) El acoso es mayor en los niños más pequeños que padecen los niños más pequeños, siendo 7 veces superior a la tasa de acoso de los mayores 2º de primaria 43 % frente al 6% en 2º de bachillerato 6 %). 3)
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b> Cisneros VIII. "Violencia contra los profesores de la Comunidad de Madrid". Investigador principal Piñuel, I. Oñate, A y Piñuel, I. (2006). <i>Cisneros VIII. Violencia contra los profesores de la Comunidad de Madrid</i> . Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.						
Madrid 2006 Defensor del Pueblo Sindicato ANPE	Evaluar la violencia y el acoso psicológicos contra los profesores de la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid.	Violencia	Descriptivo de corte cuantitativo	2100 profesores 237 Centros públicos de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Enseñanza Secundaria.	Barómetro Cisneros AVE (P).	1) El 33% de los profesores sufren violencia física o verbal en su trabajo. 2) Los autores de los actos violentos se determinan de la siguiente manera: • 3 de cada 4 profesores señalan a alumnos como autores de los actos de violencia que reciben. • 1 de cada 3 señalan a padres de alumnos como autores. • 1 de cada 5 señalan a compañeros como autores. 3) Casi un 30 % de los profesores más expuestos a actos de violencia presentan elevado riesgo de abandono profesional. 4) El 75% de los docentes están estresados por la indefensión de la violencia en las aulas.
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b> Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria (2005-2006) Gómez Bahillo, C. (Coord.). (2006). <i>Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros Educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa</i> . Aragón: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.						
Aragón	Profundizar y mejorar el grado de comprensión de la realidad de los centros. Elaborar propuestas de mejora de la convivencia desde la realidad educativa.	Relaciones de convivencia y conflictos relacionales	Descriptivo De corte cuantitativo y cualitativo	63 centros educativos de 5º-6º de Primaria, ESO, Bachillerato y ciclos Formativos de Grado Medio (públicos y concertados) 8.984 alumnos 623 profesores 40 AMPAS	Cuestionarios (3 cada uno dirigido a un colectivo)  Grupos de discusión (3 para cada colectivo implicado en el estudio)	1) La convivencia y las relaciones existentes entre los diferentes colectivos son valoradas positivamente, no se resalta los conflictos relacionales como un aspecto alarmante en los centros aragoneses. 2) Se considera necesaria la implicación activad de profesores, en primer lugar, y de los padres, en segundo lugar, para favorecer las relaciones de convivencia entre los alumnos.

**Tabla 1.6h.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (8/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
IDEA y Ararketo (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Ararketo e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Ed.) (2006). <i>Convivencia y conflictos en los centros educativos</i> . País Vasco: Ararketo						
País Vasco (2005)  Ararketo e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo del País Vasco.	Ofrecer en su globalidad un mejor conocimiento de la realidad de la convivencia en nuestros centros de Educación Secundaria, desde una perspectiva de defensa de los derechos, que recoja y compare las diferentes visiones de los distintos sectores educativos (alumnado, familias, profesorado, equipos directivos), y que pueda resultar útil para la mejora del clima escolar	Clima escolar Maltrato entre iguales	Descriptivo De corte cuantitativo y cualitativo	80 centros educativos 1.707 alumnos/as de 2º de ESO, 1.616 de 4º de ESO, 2.782 familias, 1.257 profesores/as 80 directores/as	Cuestionario para cada uno de los colectivos implicados en el estudio (elaboración propia)  Grupos de discusión (4 grupos de discusión en cada centro, compuestos por seis u ocho alumnos/as de 1º ciclo de la ESO igual número de chicos que chicas, igual número de familias, igual número de profesores/as de la ESO alrededor de 8 tutores; y madres y padres) y entrevistas semi-estructuradas (10 entrevistas con los jefes/as de estudio de los centros)	1) Todos los colectivos que constituyen la comunidad escolar consideran que el clima de convivencia escolar es positivo. 2) Alumnado, profesorado y familias coinciden también en señalar que queda mucho trabajo por hacer en los centros escolares para conseguir un adecuado nivel de coherencia en la aplicación de las normas. 3) Los estudiantes consideran que no se les trata de forma igualitaria, existiendo favoritismos. 4) Los conflictos existentes en los centros no son tratados de forma adecuada. 5) El maltrato entre iguales se reproduce principalmente en agresiones verbales. 6) Las causas de los conflictos son atribuidas a características del alumno/a y no a los docentes. 7) El 50% de los estudiantes considera inadecuada la satisfacción de conflictos en los centros frente al 20% de los docentes.
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
Aznar Díaz, I.; Cáceres, M.P.; Hinojo Lucena, F.J. (2007). Estudio de la violencia y conflicto escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada. <i>Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE</i> . 5 (1), 164-177.						
Córdoba y Granada	Obtener una visión general respecto al tema de la conflictividad y violencia escolar.	Violencia y conflictividad.	Descriptivo De corte cuantitativo	53 centros de Córdoba y 52 de Granada 105 alumnos/as de 5º y 6º de Educación Primaria	Cuestionario del "clima de clase" de Aragón Jiménez	1) La violencia está presente en los centros educativos, manifestada mayoritariamente en agresiones verbales. A su vez, se comprueba que la violencia y conflictividad aumenta con los años, es decir, existe mayor nivel de ambos en 6º que en 5º.

**Tabla 1.6i.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (9/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
Félix Mateo, V.; Soriano Ferrer, M. y Godoy Mesas, C. (2009). Un Estudio Descriptivo sobre el Acoso y Violencia Escolar en la Educación Obligatoria. <i>Escritos de Psicología</i> , 2(2), 43-51.						
Comunidad Valenciana (2007-2008)	Analizar la violencia en la población escolar no universitaria de la Comunidad Valenciana	Problemas de convivencia y violencia escolar	Descriptivo De corte cuantitativo- estudio de casos	282 centros de enseñanza no Universitaria (públicos y concertados) de la Comunidad Valenciana 1083 incidencias	Registro Central de Incidencias (instrumento de recogida de información online sobre las incidencias que, de forma significativa, alteran la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios de la Comunita Valenciana)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) La violencia física y la verbal son las que se producen con mayor frecuencia, y a su vez son catalogadas mayoritariamente como graves o muy graves.</li> <li>2) La aplicación de los protocolos de convivencia hace que muchas incidencias catalogadas como graves o muy graves lleven asociado la apertura de un expediente disciplinario.</li> <li>3) La mayoría de las incidencias ocurren en el aula, el patio, los pasillos y los alrededores del centro, aglutinando el 80% de los actos violentos graves o muy graves.</li> <li>4) Las edades comprendidas entre los 12 y los 14 años (primer ciclo de la educación secundaria obligatoria), alcanzan prácticamente el 45% de todas las incidencias que se producen a lo largo de toda la escolaridad obligatoria (de los 6 a los 16 años), mostrando que en la adolescencia temprana existe un superior riesgo de violencia que en edades posteriores, así como de conductas de riesgo.</li> <li>5) Solo un 4% de las agresiones corresponden al ciberacoso.</li> </ol>
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
La voz del alumno en conflicto del proyecto Resolución de conflictos en contextos educativos, autorregulación y actividad prefrontal en la adolescencia Ceballos, E.M.; Correa Rodríguez; Correa Piñeiro, A.D.; Rodríguez Hernández, J.A.; Rodríguez Ruiz, B. y Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. <i>Revista de Educación</i> , 359, pp. 554-579						
Canarias(2007-2009)  Ministerio de Educación y Ciencia (Proyecto: sej2007-67082/psic).	Analizar la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de los conflictos en su centro, así como sobre la intensidad emocional negativa generada ante su vivencia y su observación	Conflicto escolar	Descriptivo De corte cuantitativo	452 alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de centros públicos y privados	Inventario de Situaciones Conflictivas en los Centros Escolares (Ceballos, Correa, Vega, Correa, Gorostiza, Hernández et ál., 2002)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) La percepción de la frecuencia de los conflictos se encuentra entre media y baja, a lo que se añade una escasa incidencia de fenómenos muy graves (vandalismo, agresiones físicas, etc.)</li> <li>2) Los conflictos más frecuentes son los relativos al sistema escolar y los menos frecuentes, los producidos entre profesores y alumnos.</li> <li>3) La frecuencia de los conflictos aumenta en función del curso.</li> <li>4) Similitud de género en la frecuencia e intensidad de las emociones en un conflicto.</li> </ol>

**Tabla 1.6j.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (10/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
La convivencia en la Educación Secundaria Obligatoria (Aramendi, P. y Ayerbe, P.) Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2007). <i>Aprender a convivir: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria</i> . Madrid: WoltersKluwer.						
País Vasco  Centro de Estudios Estratégicos y Sociales Avanzados	Elaborar una descripción de la convivencia y la violencia en la escuela; explicaciones sobre la violencia y actuación en la escuela	Convivencia, indisciplina y violencia escolar.	Descriptivo De corte cuantitativo y cualitativo	36 centros de Educación Secundaria Obligatoria (titularidad pública y privada) 837 estudiantes 269 profesores 582 padres y madres (de 3º y 4º de la ESO)	3 cuestionarios (padres, estudiantes y profesores) (elaboración propia, escala de 1 a 6)  Entrevista estructura	Investigación cuantitativa: 1) Los padres consideran que el centro de sus hijos no es conflictivo (X=2,33) mientras que profesores y estudiantes apuntan valores mayores (X=3,18 y X=3,06). 2) Las mayores conductas de indisciplina, de acuerdo con docentes y discentes (entre 3,80 y 4,65), se corresponden con: "no respetar opiniones", "hablar en clase", "insultar", "hacer ruido", "no hacer deberes" y "estar distraído". 3) Los profesores/as, perciben violencia en su contra en mayor grado que la perciben los estudiantes. 4) Las variables personales son valoradas por los tres colectivos como un punto fuerte para la violencia e indisciplina. 5) Los profesores/as consideran por encima de los alumnos/as que las medidas sancionadoras del centro son eficaces. Investigación cualitativa: 1) En general la convivencia en los Centros de Educación Secundaria es adecuada, salvo excepciones, sin alcanzar cuotas de excesiva gravedad. 2) Es necesaria una coordinación entre los estamentos sociales para intervenir en los problemas de indisciplina y violencia en los centros educativos. 3) En los centros de Educación Secundaria existen múltiples y variadas actuaciones, para prevenir e intervenir en problemas de indisciplina y violencia escolar, aunque el impulso de las mismas viene condicionada por factores culturales y didáctico-organizativos.
País Vasco y Cataluña  Centro de Estudios Estratégicos y Sociales Avanzados			Descriptivo y comparativo	Muestra del primer estudio más 591 estudiantes, 126 profesores y 296 padres y madres de Cataluña	3 cuestionarios (padres, estudiantes y profesores) (elaboración propia, escala de 1 a 6)	1) La comparación entre ambos devuelve datos similares a los del País Vasco. 2) El orden de las variables que explican la indisciplina y violencia escolar no se reproduce tal cual, en ambas comunidades y sobre los tres colectivos, salvo que situada en primer lugar por los colectivos y comunidades: la falta de supervisión familiar: no tener límites, todo hecho, poca vigilancia de los padres.

**Tabla 1.6k.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (11/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
Programa: "Tiempo de Mediación" (Boqué, 2005). Desde 2004 a 2008 Boqué Torremorell, M. C.; García Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. REIFOP, 13(3), 87-94						
Cataluña (2004-2008)	Potenciar la reflexión sobre la convivencia en el centro; divulgar estrategias educativas en el ámbito del "aprender a vivir juntos"; proporcionar materiales para la gestión de la convivencia; introducir los elementos y estrategias básicas para la práctica del proceso de mediación; e invitar a la creación de equipos de mediación en el propio centro.	Convivencia y gestión de conflictos	Investigación-acción Orientación hermenéutica Descriptivo	97 docentes de distintas etapas educativas, de colegios concertados.	Cuestionario de elaboración propia	Los ámbitos en los que tiene un mayor impacto la formación recibida. (1) En la práctica docente, los más valorados son los relativos a las herramientas para gestionar los conflictos en el aula, las competencias para afrontarlos, así como el mantenimiento de actitudes más dialogantes que, en conjunto, aglutinan una valoración de bastante, mucho o totalmente útil que raya el 95% de los docentes. (2) La mejora de las relaciones, se observa una tendencia positiva en las con las familias y los compañeros (75%); con los alumnos alcanza el 97,43%. (3) Las repercusiones en el centro ha tenido lugar sobre todo en: elaboración del plan de convivencia (97,37%), sensibilidad hacia la temática (76,92%) y a mejora del clima del centro (69,5%). (4) Uso de la mediación ante situaciones de conflicto con el alumnado, un total del 69,69% de los docentes optaron por las respuestas "con frecuencia", "muchas veces" o "siempre" a la hora de aplicar la mediación en la tutoría, así como cuando surge un conflicto en clase (un total del 65,79% de los docentes escogieron las opciones "con frecuencia", "muchas veces", "siempre").
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b>						
Dópico, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. <i>Cuadernos de Educación y Desarrollo</i> , 3 (26).						
Asturias (2010)	Describir la conflictividad, indagando sobre la existencia del conflicto en los centros educativos y tratar de delimitarlo, comprobando en qué nivel se produce con mayor intensidad. Conocer el tipo de respuestas que ofrecen los centros para atajar la conflictividad.	Conflicto	Investigación naturalista desde una perspectiva ecológica Cuantitativo	30 profesores/as de 16 centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato Representantes de las AMPAS	Entrevista semiestructura (profesores) Entrevistas informales (representantes de las AMPAS) Ficha de registro	1) El mayor nivel de conflictividad se encuentra en 2º y 3º de la ESO. 2) Existe un mayor número de incidencias en los centros periféricos. 3) En la distribución de las incidencias relacionadas con el género hay un claro predominio de conflictividad entre los chicos, significándose sobre manera en los centros Periféricos y reduciéndose en los centros Rurales.

**Tabla 1.6I.** Recopilación de investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas sobre convivencia o conflicto (12/12)

Comunidad autónoma Organismo financiador	Objetivos	Objeto de estudio	Proceso de investigación			Principales resultados
			Categorización del estudio	Muestra	Instrumentos	
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b> Bermejo Campos, B. y Fernández Batanero, J.M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). <i>Revista Educación Inclusiva</i> , 3 (2), 65-76.						
Andalucía (2009)	Explorar las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria en los centros de titularidad privada y privada concertada en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en materia de habilidades sociales, legislación y resolución de conflictos	Habilidades sociales y resolución de conflictos	Descriptivo (cuantitativo y cualitativo)	871 docentes. 73 centros educativos	Cuestionario de elaboración propia. Entrevistas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El nivel de conflictos es exacso y variable, elemento diferenciador con los centros públicos en los que se han evidenciado más conflictos.</li> <li>2) La mayoría del profesorado valora negativamente el clima escolar.</li> <li>3) Los conflictos existentes en estos centros se relación con variables socioeconómicas y culturales.</li> </ol>
<b>Denominación del estudio, autoría y fuente de información (referencia)</b> Pérez de Guzmán, M.V. y Amador Muñoz, L.V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. <i>Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria</i> 18, pp. 99-114.						
Diferentes comunidades autónomas (sin especificar) (Año de aplicación desconocido)	Conocer los conflictos y conductas violentas que existen en las aulas, formar a los profesores ante esta situación a través de la investigación-acción, aplicar técnicas de grupos para detectar y resolver dichas conductas, elaborar propuestas de prevención de conductas conflictivas para favorecer un buen clima educativo y realizar propuestas concretas para promover la educación para la convivencia	Resolución de conflictos	Descriptiva Investigación-acción	756 alumnos de primaria (8-12 años), 857 alumnos de secundaria (12-16 años) y 42 profesores, 19 de primaria y 23 de secundaria. Se ha recogido información de un total de 41 centros educativos	Grupos de discusión, cuestionarios y técnicas de grupos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Las conductas conflictivas que se producen son de carácter disruptivo e indisciplinadas</li> <li>2) La formación de los profesores y alumnos en esta materia y su implicación en la resolución de conflictos genera resultados muy positivos para todos los miembros de la comunidad educativa.</li> <li>3) Uno de los conflictos que persiste y sigue siendo habitual entre los alumnos es la falta de hábitos de estudio y trabajo que conduce a una actitud negativa en la clase</li> </ol>

### **c. Síntesis de los estudios relativos a la convivencia y la resolución de conflictos**

Desde 1970, con el estudio desarrollado por Dan Olwe en Bergen, hasta la actualidad, la variable violencia y agresión parecen ser la casuística más habitual en los estudios relativos a la convivencia escolar, tanto a nivel nacional como internacional. Como se ha podido comprobar en las páginas anteriores, existen múltiples estudios centrados en esta temática, siendo menor el número de investigaciones que plantean el conflicto como variable de estudio en la convivencia escolar, salvo en Estados Unidos, donde se han desarrollado diferentes programas que pretenden la mejora de la resolución de conflictos en las escuelas (CRE), lo que ha despertado el interés de los investigadores en el conocimiento del conflicto y los efectos positivos de dichos programas.

Un aspecto destacable de las investigaciones revisadas es la evidencia de cierto nivel de violencia en las aulas, aunque quizás no en la medida que se cree, y por otro lado, la casuística principal relacionada con la agresión física.

En cuanto a las intervenciones por programas, cuando se utilizan diseños experimentales con grupos control y experimental, existe un resultado evidente en todos ellos: trabajar con programas mejora la afrontación de las situaciones de conflicto, lo que define un mejor clima de convivencia en las aulas y menor violencia.

Por último, es destacable como en el caso de España, la mayoría de las investigaciones se plantean a nivel de comunidad autónoma y no de la nación. A pesar de esto, cierto es que los estudios en las autonomías replican los datos obtenidos en los estudios nacionales, siendo el desarrollado por el Defensor del Pueblo en 2007, el informe de comparación para las investigaciones.

A la luz de los resultados de las investigaciones recogidas, nos parece interesante resaltar que las intervenciones con programas mejorarán las actuaciones de la población a la que se dirigen y, por lo tanto, es importante la implementación de investigaciones en esta línea.



## 1.2.2. Gestión de la convivencia en Educación Secundaria

Los centros educativos son complejos, cada uno se define por sus propias señas de identidad que suelen venir marcadas por la situación geográfica y cultural. Lo que conlleva una complejidad en los mismos, desencadenando una necesidad de gestión implícita en la exigencia de introducir cierto orden en el desconcierto existente (Funes, 2011). Gestionar la convivencia hace referencia a una administración y gobierno eficaz, derivada del objetivo de construir una sociedad justa y cooperativa que debe fomentarse desde la convivencia pacífica (Burguet, 2012). Lógicamente, en una sociedad como la actual, esta exigencia es mayor, debido a la falta de unidad generada por la competitividad e inseguridad en ciertos microsistemas, como es el laboral.

Debemos tener presente que uno de los elementos que influyen en la gestión eficaz de la convivencia guarda relación con la gestión de los conflictos. Convivir implica trabajar en base a un proyecto común que prevenga la aparición de conflictos concernientes a la convivencia y propicie su resolución cuando estos se desarrollen (Barrios, Andrés y Granizo, 2010). Una mala gestión de los mismos desemboca en la mayoría de las ocasiones, en: violencia, conflictividad, disrupción, indisciplina, etc. Estos temas inducen hacia la formación en resolución de conflictos, teniendo en cuenta que siempre que este sea bien tratado no conlleva problemas mayores sino, un proceso de aprendizaje positivo (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2010; Palomero Pescador y Fernández Domínguez, 2002).

En este apartado nos centraremos en los elementos que influyen en la gestión de la convivencia desde la propia dirección de los conflictos. Para ello, analizaremos los diferentes niveles de concreción, que de acuerdo con Córdoba, Del Rey y Ortega (2010):

“(…) van desde el más amplio (como es la elaboración del propia de los documentos del centro y la adaptación del currículo a las necesidades sociocomunitarias del mismo), hasta la máxima concreción cuando llevamos a cabo una intervención directa con un alumno o grupo de alumnos que están implicados en cualquier problema de conflictividad” (p. 119).

### 1.2.2.1. Educar en convivencia, desde la gestión de conflictos

Cuando hablamos de educar en convivencia, debemos remitirnos a los cuatro pilares de la educación que fueron acuñados por Delors (1996): *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos*, *aprender a ser*. En palabras del propio autor, estos pilares se relacionan directamente o indirectamente con la convivencia. Directamente, se alude al pilar *aprender a vivir juntos* mediante el cual debemos de comprender al otro y respetarlo, entender la existencia de valores diversos; todo ello, encaminado a una preparación que potencia la resolución de conflictos. Indirectamente, *aprender a conocer* que implica tanto la adquisición de conocimientos como de competencias para vivir en sociedad; *aprender a hacer* que integra las aptitudes profesionales y adquisición de valores para el trabajo en equipo; y *aprender a ser* la configuración de la persona que deriva en convivir en sociedad. Ante estos pilares, debemos enfocar la educación para crear una sociedad abierta, con relaciones menos nucleares y amplias, las sociedades con estas características tienen una mayor capacidad de gestión positiva de los conflictos (Burget, 2012).

Educar en convivencia es, realmente, una tarea difícil que se encomienda al docente, pero debemos tener presente que la integración de las personas en la sociedad cada vez va a requerir mayores niveles de socialización, entre los que se integran valores como solidaridad, respecto, responsabilidad, cooperación, etc., junto a códigos básicos (lectura, escritura, alfabetización científica, digital, segunda lengua) (Tedesco, 2012); por lo tanto, se ha de encaminar al estudiante a un aprendizaje de convivencia en el que sienta el deseo y necesidad de relación con los otros, a la vez que una identidad libre (Zirtae y Nomreb, 2012).

La gestión eficaz de conflictos es uno de los elementos que debe ser tratado al educar en convivencia, ya que una convivencia pacífica pasa por una resolución adecuada de éstos. Como ya se ha visto en la conceptualización, los conflictos forman parte de nuestra vida, apareciendo en cualquier momento, lugar y circunstancia. Su resolución, aunque guarda relación con las habilidades del sujeto (profesores, alumnos, padres, etc.; trabajando desde el campo educativo) y el aprendizaje social

realizado, puede ser más adecuada mediante la formación y/o entrenamiento que dotará a la persona de destrezas para solucionarlos (Saint-Mezard Opezzo, 2011).

Ahora bien, cuando hablamos de gestión de conflictos debemos tener claro a qué nos referimos, ya que si comprendemos lo que implica seremos más capaces de actuar conforme a una resolución adecuada, por tanto, al referirnos a gestión de conflictos aludimos a acciones dirigidas a producir un cambio en las relaciones de las personas afectadas, con el fin de pacificar la situación lo más rápido y mejor posible; aunque también podemos entenderlo como el redireccionamiento del conflicto en función de los objetivos iniciales de las personas involucradas (Redorta, 2011).

*¿Cuáles son las acciones que permiten gestionar un conflicto adecuadamente?*

Esta es la pregunta que nos haremos, ya que hasta ahora, únicamente, hemos presentado la importancia de la gestión de conflictos y lo que supone. Es cierto que existen diferentes acciones que nos permitirán gestionar adecuadamente un conflicto; en nuestro caso, queremos diferenciar entre acciones “puntuales” que facilitan la resolución de conflictos, incluso preverán su aparición; de estrategias para la resolución de conflictos. De igual modo, consideramos fundamental incorporar un primer apartado tratando aspectos que potencian la aparición de conflictos, ya que solo desde el conocimiento podemos prevenir.

### **a. Aspectos que potencian el conflicto en los centros educativos**

El clima escolar o de aula puede verse alterado por diferentes elementos configurando un conflicto. A veces los conflictos surgen en los centros aparentemente sin motivo y cuando se busca su causa nos encontramos con que se presentan ciertas condiciones que han podido potenciarlo. Conocer los condicionantes de un conflicto nos ayuda a prevenirlos, y, por supuesto, a orientar su resolución eficazmente. A la hora de hablar de estos condicionantes hemos tomado como referencia a diferentes autores: Anderson, 1982; Ayerbe y Aramendi, 2007; Bisquerra, 2008; De Vicente Abad, 2010; Fernández, 1998; Peiró, 2012; Rodríguez Jares, 2006; Torrego y Moreno, 2003. Siguiendo la clasificación efectuada por Fernández (1998), distinguimos entre factores exógenos y endógenos al centro escolar que afectan al conflicto. Lógicamente, desde las propias instituciones escolares se pueden controlar los factores endógenos,

mientras que los exógenos son incontrolables y, únicamente, podemos conocerlos e intentar minimizar sus efectos en el centro. De acuerdo con estos factores los condicionantes que interfieren en el desarrollo de un conflicto quedan delimitados en:

### ***a1. Factores exógenos***

En este apartado aludimos a todos aquellos microsistemas que interfieren en la escuela, aunque no formen parte de ella, al interactuar con ella o con los sujetos que la integran.

- Contexto social:

Como ya hemos resaltado en varias ocasiones, la situación actual de desempleo influye negativamente en los centros, potenciando la pobreza e impulsando los conflictos que suelen desembocar en agresividad, delincuencia, etc. Los estudiantes se sienten impotentes y vulnerables ante estas situaciones; a su vez, las familias se muestran desanimadas. Estos aspectos influyen indirectamente en la convivencia negativa en el centro, por falta muchas veces de expectativas ante la situación social, incluso puede producirse una carencia de satisfacción en relación con las necesidades básicas (Maslow, 1943), con los efectos nocivos que esto conlleva.

Otro de los elementos del contexto social que interviene es el status socioeconómico, la diferencia de status puede potenciar relaciones conflictivas, motivadas por sentimientos de inferioridad, superioridad, envidias, etc., incluso desembocar en aislamiento social.

- Medios de comunicación:

Cada vez son más los canales de comunicación a nuestra disposición, esta información muchas veces llega a las personas sin canalización, integrando información e imágenes violentas que, en vez de, sensibilizar nos familiarizan con ellas llevándonos a la indiferencia. A su vez, los propios estudiantes pueden difundir información mediante las tecnologías de la comunicación, la web 2.0, las redes sociales, sin pararse a pensar los perjuicios que puede provocarle tanto a él como a terceras personas. Nuevamente, cuando los jóvenes publican sin crítica, los conflictos

que pueden surgir derivan en elementos más problemáticos como es la violencia, sobre todo psíquica (Ayerbe y Aramendi, 2007; Fernández, 1998).

- Cultura:

Los sistemas de valores y creencias suelen variar entre los diferentes grupos que configuran la sociedad, por su parte el centro educativo tiene un sistemas de valores y creencias sobre el que configura su Proyecto Educativo (Torrego y Moreno, 2003), las normas del centro guardarán, de igual modo, relación con el mismo. Cuando los sistemas de valores difieren se produce un choque, incluso la propia concepción del conflicto como elemento negativo, condiciona la actitud y la respuesta que se le va a dar (Redorta, 2007b), derivando en una mala gestión del mismo.

- Familias:

El primer agente de socialización lo configuran las familias, estas influyen en las actitudes y conductas de los estudiantes (De Vicente Abad, 2010; Peiró, 2012). Los referidos agentes de socialización, en ocasiones, establecen una serie de actitudes o promueven modelos no favorecedores de la convivencia, potenciando la aparición de conflictos, algunos rasgos se delimitan en: familias muy autoritarias o permisivas; desestructuración familiar; modelos violentos; malos tratos; falta de afecto; sobreprotección, darle todo lo que pide; ceder para no entrar en conflicto; encubrir a los hijos cuando comenten alguna falta; culpabilizar a los docentes, etc. A su vez, dichos descriptores configuran la actitud de los padres ante la relación con los docentes, por lo que si el docente no hace frente a estas peculiaridades de forma adecuada los conflictos con las familias aparecerán.

### ***a.2 Factores endógenos***

Son los propios elementos escolares; es decir, el propio centro y los sujetos que en él se integran.

- Centro educativo y ecología:

La institución escolar se define a partir de su identidad física y psíquica. La identidad física la configura la distribución de los espacios junto con la organización temporal; estos elementos pueden también aunar discrepancias entre los diferentes agentes educativos (Fernández, 1998). En cuanto a la identidad psíquica, se incorporan los elementos tanto del Proyecto Educativo de Centro como del Proyecto Curricular. Los objetivos que se persiguen, así como los contenidos que se trabajan, plantean controversias; en ocasiones, los alumnos no los consiguen y fracasan creando malestar tanto en profesores, familias como en los propios implicados (Rodríguez Jares, 2006). Respecto a los valores trabajados por el centro, el mayor problema se plantea cuando no son aceptados por el resto de integrantes de las instituciones. En muchas ocasiones se proyecta la duda, acerca de qué valores se ha de formar, en otras se debe a los valores culturales trabajados por diferentes grupos étnicos o religiosos.

- Relaciones interpersonales:

En el centro las relaciones interpersonales principales son las que se producen entre profesores, estudiantes y profesores-estudiantes (Moreno Ruíz, Estévez López, Murgui Pérez, Musito Ochoa, 2009; Pérez Pérez, 2007; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006). Una de las más difíciles es catalogar los elementos que potencian el conflicto en las relaciones entre estudiantes, ya que el momento evolutivo, las relaciones grupales, amistades, pareja, etc. (Bisquerra, 2008), influyen como condicionantes difícilmente controlables y que en sujetos en desarrollo fácilmente conllevan conflictos que pueden ser mal gestionados. En cuanto a la relación entre profesores, se destacan problemas de trabajo en equipo, poca implicación en el centro con el equipo directivo y el resto de compañeros, falta de apoyo a otros docentes, la victimización y falta de respeto por la identidad del centro, son los principales elementos que potencian el conflicto en las relaciones interpersonales entre docentes. Respecto a la relación profesor-estudiante, la diferencia de roles muy marcados, metodologías poco atractivas, falta de autoridad por parte del docente, falta de comunicación entre las partes, plantear la educación desde un currículo plenamente centrado en la materia y olvidando el currículo oculto,

la falta de ayuda al alumno, y, por supuesto, la interrupción de los estudiantes en las aulas. Para comprenderlo mejor integramos los datos obtenidos por Coslin (1997; citado en Aramendi y Ayerbe, 2007), quien estudia el grado de molestia de conductas de los estudiantes, tanto para docentes como en sus compañeros (Tabla 1.7). Estas conductas nos ayudan a comprender los problemas que influyen, negativamente, en las relaciones entre profesores y estudiantes.

**Tabla 1. 7.** Conductas molestas de la clase (Coslin, 1997, tomado de Aramendi y Ayerbe, 2008, p. 23)

CONDUCTAS MOLESTAS	Profesores	Alumnos
Expresiones en voz alta sin relación con la actividad de clase	86%	75%
Insultar a un alumno	80%	74%
Golpear a un compañero en clase	80%	83%
Imitar, cantar, silbar en clase	79%	81%
Provocar alborotos en clase	76%	79%
Interrumpir al profesor	73%	82%
Interrumpir a los otros alumnos en sus intervenciones	71%	35%
Reírse con uno o varios compañeros	70%	49%
No aceptar observaciones o críticas	67%	50%
Rechazar abiertamente la participación en actividades	66%	71%
Hacer ruido	64%	52%
Desplazarse sin autorización	63%	61%
Realizar pequeños hurtos en clase	60%	87%
Hacer muecas o mímicas a otros alumnos	60%	42%
Abandonar la clase sin decir nada	59%	81%

Además de las señaladas hasta ahora, existe un elemento fundamental que influye en cualquier relación interpersonal como es la comunicación, cuando está es agresiva, existe falta de respeto, poca emotividad, falta de control, sin neutralidad, etc. conlleva oposición en la relación.

- Necesidades básicas escolares:

En el apartado específico de posiciones, necesidades e intereses, abordamos las necesidades básicas escolares establecidas por De Vicente Abad (2010). Cuando éstas no se satisfacen existe una ruptura entre las partes involucradas y, por ello, surge el conflicto.

En este apartado, hemos mencionado los factores tanto exógenos, como endógenos, que potencian la aparición de conflictos. Ahora bien, dichos elementos con una mala gestión pueden derivan en problemas mayores como son la violencia y la

disrupción. La labor de la educación debe vincularse con una prevención de estos obstáculos. No debemos olvidar que el conflicto no es algo negativo, sino que supone un motor de desarrollo (Díaz-Aguado, 2006); por este motivo, es necesario aceptarlo como tal, e intentar prevenir sus causas negativas.

## **b. Facilitadores de la prevención de conflictos en los centros educativos**

Desde los centros educativos se forma a las personas para que sean ciudadanos sociales, lo que implica que existen diversas intervenciones, directas o indirectas, que conllevan a largo plazo una gestión adecuada de los conflictos sin consecuencias negativas, e incluso para prevenir su aparición. Uno de los elementos principales guarda relación con la construcción de normas acordes a la sociedad, que deriven en personas capaces de enfrentarse, autónoma y responsablemente, a los diferentes microsistemas sociales y, por supuesto, al macrosistema social (Ortega, 2000).

Cuando se plantea una prevención de conflictos se ha de tener presente que no sólo los estudiantes son el centro del conflicto; es decir, los docentes también intervienen en los conflictos, y, por supuesto, ellos pueden potenciar conflictos y vivenciarlos (Peiró, 2012).

Junto a la participación de todos los agentes sociales es primordial las diferentes líneas estratégicas cuya integración en las instituciones educativas fundamentan una prevención de conflictos, a la vez que, un tratamiento adecuada de los mismos. Estas líneas se desglosan en: *b1*. Comprensión del conflicto; *b2*. Competencias sociales; *b3*. Actuaciones curriculares.

### ***b1. Comprensión del conflicto***

Uno de los elementos principales para la afrontación de conflictos es la concepción que se tiene de los mismos, por ello, en las líneas estratégicas de prevención hacemos referencia al mismo señalando que se ha de potenciar una concepción positiva del conflicto, como motor de cambio, inherente a las relaciones sociales (Hocker y Wilmot, 1978; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Redorta, 2011, 2007a, 2007b; Torrego, 2000; Urrea, 2012; Ury, 2000). Ante esta concepción



positiva, hacer frente a un conflicto es mucho más factible ya que los sujetos involucrados lo aceptan y lo integran como elemento de aprendizaje personal. A su vez, es necesario conocer el conflicto y sus constituyentes para poder gestionarlos satisfactoriamente (Torrego y Moreno, 2003).

### ***b2. Competencias sociales:***

Son un conjunto de habilidades que el sujeto transfiere al confrontar situaciones interpersonales (Aron y Milicic, 1993). Estas habilidades vienen, a su vez, marcadas por capacidades interpersonales e intrapersonales; es decir, son el lugar de encuentro de la inteligencia intra e interpersonal (Coronado, 2008). Por tanto, la competencia social guarda relación con las emociones (intrapersonal) y las relaciones con los otros (interpersonal) (Bisquerra, 2008). Como ya hemos señalado nos centramos en los conflictos interpersonales; de ahí, la importancia de las competencias sociales, diferenciando entre competencias intrapersonales e interpersonales:

#### ***b2.1. Competencias intrapersonales***

La regulación de las emociones es el componente principal a trabajar en la competencia intrapersonal. Las emociones son estados complejos, se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno, que se caracterizan por una excitación o perturbación que predispone a la acción (Bisquerra, 2000). En sí mismas no son buenas o malas, solo que unas resultan agradables y otras no, pero todas ellas nos permiten actuar de forma adecuada ante las situaciones que el entorno nos presenta (Ekman, 2007; Ekman, Friesen, y Ellsworth, 1972). A veces las emociones nos desbordan y cometemos errores que interfieren en las relaciones interpersonales pudiendo desembocar en conflictos. Esto se debe a que, aunque nuestras emociones nos resultan evidentes, en ocasiones pasan desapercibidas o las percibimos demasiado tarde; por tanto, es importante profundizar en el conocimiento de uno mismo (Goleman, 1996), lo que implica conocer las propias emociones, para así poder regularlas. Asimismo, seremos capaces de reconocer las emociones de los otros y gestionarlas. Para poder regular adecuadamente nuestras emociones debemos de conocer los componentes de las mismas; *neurofisiológico*, respuestas involuntarias que

no se pueden controlar, por ejemplo, sudoración, taquicardia, respiración acelerada, etc.; *conductual*, comportamiento que se interpreta mediante el tono de voz, la cara, etc.; y, *cognitiva*, el sentimiento, es el nombre que le damos a las propias emociones, por ejemplo, miedo, ira, etc. (Biquerra, 2003). Estos componentes nos hacen más sensibles a su identificación, teniendo en cuenta que la respuesta neurofisiológica de una emoción no tiene porqué ser siempre igual para todas las personas.

A su vez, nos podemos guiar por modelos concretos de gestión de emociones, que se vinculan con la competencia interpersonal, puesto que, como hemos señalado, regular nuestras emociones promueve beneficios en las relaciones sociales al permitirnos gestionar emociones. En este caso destacamos el modelo presentado por Redorta, Obiols y Bisquerra (2011)<sup>6</sup> basado en cuatro proposiciones: 1. *Toda emoción tiene un objetivo* (ante cualquier situación las emociones cumplen la función de mostrar nuestros sentimientos); 2. *Las emociones son expresadas a partir de cierto nivel* (las personas pueden observar nuestras emociones en nuestro rostro); 3. *Existen unas emociones relevantes en la gestión de las relaciones interpersonales* (hay emociones cuya regulación, canalización de las propias emociones, o gestión, canalización que se potencia en las emociones de los demás, favorecen las relaciones interpersonales); y 4. *Podemos actuar adecuada y rápidamente ante esas emociones relevantes* (la función básica de la emoción que se detecta, tanto por el observador o la persona involucrada en la emoción, permite actuar mediante diferentes pautas).

Por su parte, Redorta (2007a) presenta un modelo de diez emociones importantes para las relaciones interpersonales vinculadas con las acciones más oportunas en la resolución (Tabla 1.8).

Si tenemos en cuenta estas premisas seremos más conscientes de nuestras emociones pudiendo controlarlas e incluso gestionar las de los otros. La finalidad no consiste en eliminar la emoción, si no en regular la experiencia de forma que esta se traduzca en actos adecuados y eficaces (Lazarus, 1999). Para ello, es importante desarrollar los componentes de la *inteligencia emocional*; es decir, la habilidad para o

---

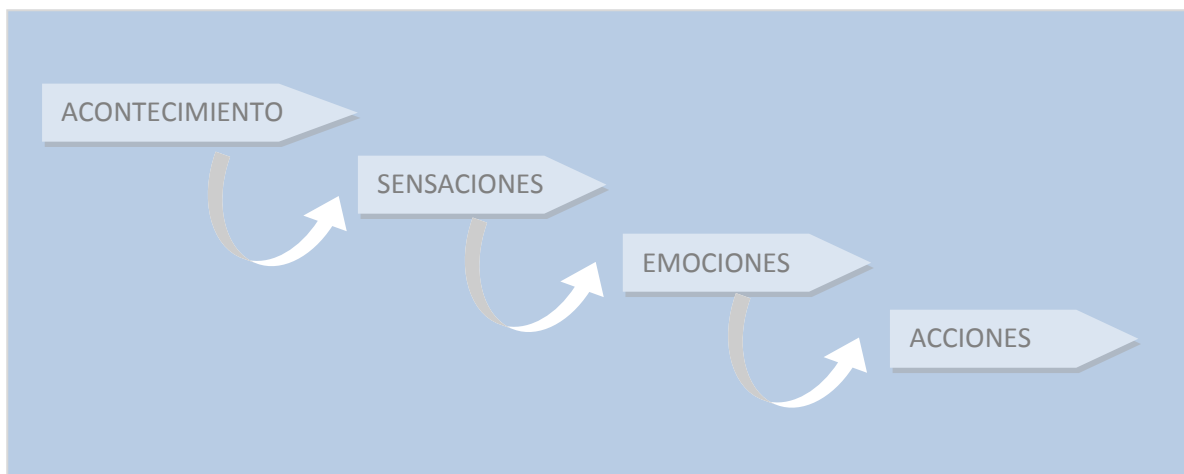
<sup>6</sup> Este modelo se corresponde con la técnica denominada "lectura de emociones", desarrollada posteriormente por los autores.

de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos con la finalidad de dirigir los propios pensamientos y acciones (Goleman, 1996; Salovey y Mayer, 1990). En definitiva, controlar nuestros sentimientos, sin suprimirlos sino dando una respuesta eficaz, en cada situación.

**Tabla 1. 8.** Relación de las emociones con las acciones que conllevan (Fuente: Redorta, 2007a, p.118)

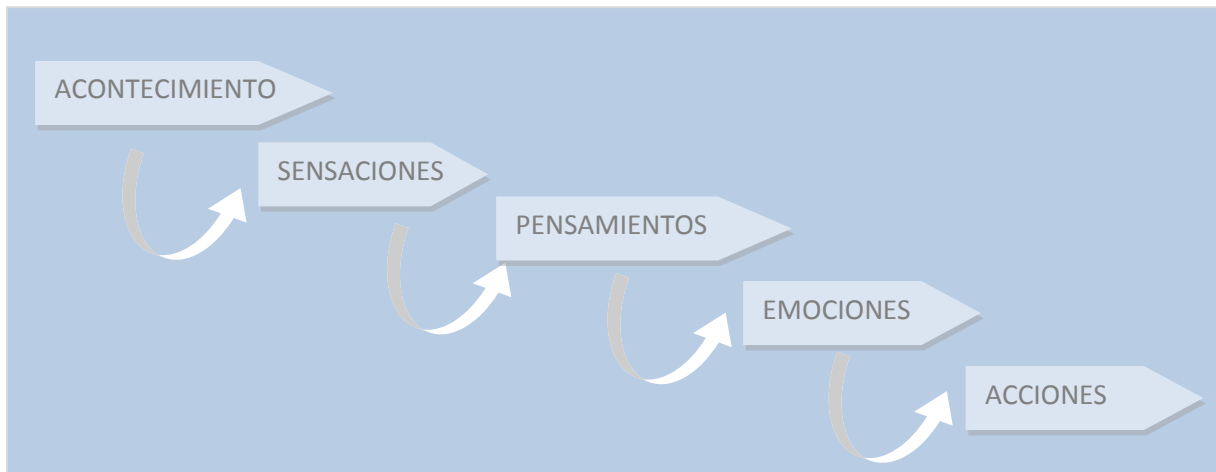
Emoción	Acción
Ira	Calmar/Desplazar
Miedo	Comprender/Proteger
Tristeza	Cuidar/Animar
Interés	Ayudar/Explorar
Sorpresa	Orientar/Prevenir
Alegría	Comprender/Compartir
Disgusto	Explorar/Orientar
Envidia	Evitar/Explicar
Culpa	Reducir/Desviar
Admiración	Reflexionar/Seguir

Como ya hemos señalado, regular y gestionar las emociones es posible, lo que se traduce en aprender el manejo y desarrollo de estados de ánimo positivos (Seligman, 2011, 2007). Las premisas anteriores son eficaces, pero también hemos de tener en cuenta el mecanismo primario de las emociones, aquel que nos lleva a reaccionar ante un acontecimiento, desde las sensaciones y emociones que sentimos, en un momento concreto (Damasio, 2005, 1996):



**Figura 1. 4.** Mecanismo primario de emociones (elaborado a partir de Damasio, 2005, 1996)

En principio, el mecanismo primario no integra un pensamiento consciente, pero si queremos regular nuestras emociones es necesario incorporar un paso intermedio entre sensaciones y emociones, lo que hemos denominado *pensamiento consciente*, con el objetivo final de regular nuestras emociones y, por consiguiente, nuestras acciones. En definitiva, ante una sensación pararnos a pensar regulando emociones y actuando en relación a ellas (Damasio, 2005, 1996).



**Figura 1. 5.** Regulación de emociones (elaborado a partir de Damasio, 2005, 1996)

Ante esta regulación, se ha de tener presente que nuestros pensamientos pueden desencadenar estados emocionales inadecuados. Este problema plantea pararnos y reflexionar en torno a pensamientos que nos ayuden a mejorar las emociones, no potenciando nunca el “bloqueo emocional”; es decir, no debemos evitar las emociones, si no que sean acordes al acontecimiento y no nos impidan actuar.

Cuando se es capaz de regular las emociones es más fácil sentirse satisfecho, tener motivación para aprender a convivir y experimentar una buena relación con los otros (Aramendi y Alferbe, 2007), aspectos todos ellos fundamentales para la prevención y gestión de conflictos.

### *b2.2. Competencias interpersonales*

Las relaciones interpersonales de calidad (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2010; Okun, 2001; Ortega, 2004; Rodríguez Neira, 1999; Torrego, 2000), se vinculan con una disposición para la comunicación eficaz, lo que supone una

comunicación verbal (mensajes cognitivos y emocionales) y no verbal (mensajes emocionales y conductas) adecuada, integrando estrategias coherentes (Imbernon, 2010). Una comunicación de calidad supone saber expresar ideas y hablar correctamente, pero sobre todo es necesario saber escuchar, lo que debe ser percibido por las personas integrantes en la comunicación. La escucha activa, se relaciona con diversas técnicas que el interlocutor ha de tener en cuenta (Tabla 1.9).

Estas técnicas hacen referencia a la comunicación verbal. En cuanto a la comunicación no verbal, se han de cuidar una serie de aspectos, ya que estamos trabajando con signos no lingüísticos que son interpretados, por lo que hemos de prestar atención a los mensajes de nuestro rostro y cuerpo (Rodríguez Escanciano y Hernández Herrarte, 2010), sin olvidar que el primer motor de transporte de las emociones es el lenguaje no verbal, aunque el verbal también comunica emociones. Como señala Calbet (2005)

“para abordar el conflicto, tanto en la prevención, como en la gestión y resolución, es importante una comunicación, incluso la verbal (lenguaje) que conecte con las emociones. Desactivando las que intervienen negativamente en el conflicto y activando las que llevan a la cooperación" (p. 82).

**Tabla 1. 9.** Técnicas de comunicación (elaboración propia a partir de Funes y Saint-Mezard Opezzo, 2011; Okun, 2001; Torrego, 2000)

<b>TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN</b>	
<b>TÉCNICAS QUE FACILITAN LA RELACIÓN PERSONAL</b>	
<b>Parfrasear</b>	<i>Repetir la última idea que ha expresado el estudiante para permitirle que siga desarrollándola.</i>
<b>Reflejar</b>	<i>Hablar de los sentimientos que ha mostrado mientras conversaba. Permite al alumno clarificar sus ideas, sus modos de expresión y las emociones que está manifestando.</i>
<b>Expresiones breves, claras y sucintas</b>	<i>Son más eficaces ya que permiten mantener mejor la atención.</i>
<b>Hablar en primera persona</b>	<i>Expresar ideas y sentimientos desde nuestro punto de vista, para no “entrometernos” en el mundo interior del estudiante, juzgando su comportamiento.</i>
<b>Acuerdo parcial o disco rayado</b>	<i>Dar la razón en algo en lo que se está de acuerdo, sin dejar de insistir en los aspectos que no se coincide.</i>
<b>Acotar</b>	<i>Centrarse en el problema y no incorporar elementos que puedan distorsionar la percepción del mismo.</i>
<b>Autoafirmaciones</b>	<i>Manifestar como nos afecta la situación en vez de juzgar al otro.</i>
<b>FORMAS DE COMUNICACIÓN QUE BLOQUEAN LA RELACIÓN</b>	
<b>Amenazar</b>	<i>Decirle al alumno lo que le va a pasar si no hace lo que le decimos. Por ejemplo: “Si sigues por este camino, me lo vas a poner muy fácil: te suspenderé”. Las amenazas pueden atemorizar pero, sobre todo, provocan hostilidad.</i>
<b>Dar “lecciones”</b>	<i>Utilizar nuestra propia experiencia para decir lo que está bien o mal. Por ejemplo: “Cuando yo estudiaba los profesores no tenían contemplaciones con nosotros. Ahora estáis muy mal acostumbrados...” La “lección” sitúa al otro en posición de inferioridad, además nuestras vivencias no son las mismas que las de nuestros alumnos.</i>
<b>Insultar o despreciar</b>	<i>El insulto, aunque no sea directo, y se diga cómo se diga, es siempre ofensivo. Por ejemplo: “Pero qué tontería estás diciendo...” o “Tú lo que eres es un sinvergüenza, no tienes ni idea y encima vienes a protestar”.</i>
<b>Interpretar</b>	<i>Descubrirle al alumno los motivos ocultos de sus actitudes o conductas, que pueden ser además equivocadas. Por ejemplo: “En el fondo lo que te ocurre es que te sientes incapaz de afrontar esta asignatura...”.</i>
<b>Ironizar</b>	<i>Hablar con segundas intenciones, reírse del alumno o de su situación. Por ejemplo: “Será genial que sigas por ese camino, con lo que estás estudiando seguro que consigues un suspenso...”. Cuando no se habla claro y directo, no se da oportunidad al otro de argumentar y se le obliga a exponer su malestar o callar; esto es muy molesto, más si se hace en tono “jocoso”, culpabilizando al otro.</i>

Por último, se ha de tener presente que en cualquier relación interpersonal existen una serie de actitudes (Bisquerra, 2008a; Fisher, Ury, y Patton, 2009; Okun, 2001; Redorta, Obiols y Bisquerra, 2011; Rogers, 2000, 1997) que permiten gestionar las emociones de los otros, por ello deben ser trabajadas y puestas en práctica. En concreto nos referimos a:

- *Empatía*: esta actitud lleva implícita la comprensión. Es necesario entender a la otra persona, para ello se ha de armonizar con los estados interiores de los demás, para que puedan percibir comprensión en sus sentimientos (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2011). No obstante, se ha de tener cuidado, ya que si al sintonizar con los sentimientos de la otra persona, nos sentimos tan afectados que se pierde la propia capacidad de control, la eficacia disminuye. La empatía adquiere sentido cuando se le comunica al otro nuestra posición y éste se siente comprendido. Se trata de participar, implicarse, actuar, sin identificarse y bloquearse por los sentimientos negativos.

- *Asertividad*: supone la comunicación de los sentimientos, opiniones, necesidades y derechos, etc., para ello se ha de ser firme en el mensaje partiendo del respeto mutuo (Bisquerra, 2008a). Algunas de las expresiones se refieren a: “podemos”, “quiero”, “qué te parece”, etc.

- *Aceptación*: nos permite darnos cuenta de cómo estamos, de qué situación tenemos, de dónde estamos, y, a partir de ahí, poder actuar eficazmente. La aceptación no es resignación, esta última puede implicar malestar, incomodidad, rabia o pasotismo. La aceptación conlleva tomarnos las cosas como son y pasar a la acción.

- *Honestidad*: nos referimos a la actitud de “ser uno mismo”; es decir, no querer aparentar aquello que no somos, no pretender dar una imagen diferente de la que tenemos, y actuar por nuestras propias necesidades, valores, intereses y motivaciones, sin dejarnos llevar por los otros ni por “imágenes socialmente deseables”. La honestidad tiene mucho que ver con la sinceridad y con la veracidad y es la actitud contraria a la hipocresía, la falsedad y el cinismo.

- *Responsabilidad*: es dar la respuesta adecuada a cada situación. Nos hacemos responsables de un acontecimiento cuando damos la respuesta más conveniente. Si

nuestra respuesta no es la correcta o no damos respuesta, nuestra actitud será irresponsable. No debemos confundirla con culpabilidad. A veces el lenguaje coloquial nos lleva a hablar de responsabilidad cuando queremos aludir a culpabilidad. Si una persona ha cometido un error que incluso puede haber perjudicado a alguien ha actuado con irresponsabilidad y es culpable de lo ocurrido. A partir de ese momento será responsable sí reconoce el error, pide perdón y actúa para corregir el problema. La persona responsable es a su vez honesta y comprometida

- *Compromiso*: hace referencia a una obligación que adquirimos con nosotros mismos y con los demás de realizar algo o comportarnos de determinada manera. Los compromisos los adquirimos libremente, por lo que debemos ser responsables a la hora de adquirir nuestro compromiso en el sentido de garantizar que, realmente, podemos dar esa respuesta.

- *Neutralidad*: implica comprender que está ocurriendo sin emitir juicios. Entendemos por juicio, la imposición a otras personas de nuestro propio criterio o un criterio externo y hacemos comparaciones con lo que nosotros consideramos que debe de ser, esta actitud supone ponerse en una situación de superioridad con respecto al otro y no facilita la convivencia.

- *Colaboración*: significa trabajar conjuntamente buscando un objetivo común. La colaboración es beneficiosa para todos los que participan en la acción. Se refiere a poner cada uno nuestras capacidades y competencias al servicio de todos para conseguir satisfacer los intereses comunes. La actitud de colaboración se relaciona con la honestidad, responsabilidad, consciencia y compromiso.

Si estas competencias interpersonales se potencian, se previenen los conflictos, aunque no podemos olvidar que no van a desaparecer, pero su intensidad será menor y se estará en mejor predisposición para actuar.

### ***b3. Actuaciones curriculares***

Al hablar de elementos curriculares que favorecen la convivencia y, con ello la gestión adecuada de los conflictos, aludimos a todas aquellas estrategias propias de la



acción educativa que la regulan, o que permiten actuar, directa o indirectamente, sobre estas variables. Las diferenciamos en tres líneas temáticas: *b3.1. Metodología y estrategias de aula*, *b3.2. Estrategias del centro*, y *b3.3. Contenidos específicos*. Comenzamos de lo particular, el aula de trabajo, a lo más amplio, asignaturas específicas que se trabajan en los centros de Educación Secundaria.

### *b3.1. Metodología y estrategias de aula*

Uno de los aspectos principales que potencian una buena convivencia en el aula es el conjunto de estrategias que se llevan a cabo en la misma, al igual que la metodología de trabajo predominante. Siendo importante que potencien la interacción positiva entre los miembros del grupo.

El *aprendizaje cooperativo y las experiencias de responsabilidad* son un punto clave al basarse en la influencia de la interacción social (Antolín, Martín-Pérez, Barba, 2012; Díaz Aguado, 2006; Fernández, 1998; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011; Slavin, 1999). La característica principal del mismo es promover la convivencia al desarrollar la discusión (comunicación efectiva) y la planificación conjunta, favoreciendo el intercambio de roles y responsabilidades (Iglesias Rodríguez, 2010). Debemos de tener claro que no sustituye otras formas de aprendizaje, sino que las complementa (Díaz Aguado, 2006); es decir, no se debe potenciar, únicamente, este tipo de aprendizaje en el aula, pero es importante integrarlo en diversos momentos.

Como se ha podido comprobar en la explicación anterior, otro aspecto significativo a implementar es el *diálogo*, la comunicación entre los integrantes en el aula (Díaz Aguado, 2006; Imbernón, 2010; Moreno, 2006; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011; Segura y Areas, 2009) que puede motivarse a través de: técnica de debate y discusiones, como la discusión guiada, debate en pequeño grupo, foro, cuchicheo, Phillips 6-6, entre otras. Este tipo de estrategia no solo mejora la comunicación, sino que potencia el pensamiento causal, alternativo, consecuencia de perspectiva y medios-fin (Segura y Area, 2009), lo que permite "pensar antes de actuar" y, por tanto, tomar una decisión reflexionada ante un conflicto.

Por último, son reseñables estrategias como: *experiencias de responsabilidad y solidaridad*, favorece el aprendizaje de la diversidad; *experiencias de democracia participativa*, permite una toma de decisiones democrática (Díaz Aguado, 2006); *metodología de trabajo basada en la resolución de problemas*, se parte de una hipótesis de trabajo planteada en el aula, siendo necesaria una interacción con el profesor constante, posibilita analizar alternativas y tomar decisiones (Torrego y Moreno, 2003); y, *participación en la elaboración de normas de aula* (Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011).

Respecto a las actuaciones del docente dentro del aula que promoverán relaciones auténticas entre docentes-estudiantes, se han de considerar varios comportamientos favorecedores de un buen clima de trabajo. Para ello tomamos como referencia a Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West (2010):

1. Demostrar una consideración positiva hacia todos los alumnos.
2. Desarrollar sus relaciones en la clase de manera que demuestren coherencia y justicia y creen confianza.
3. Comprender y mostrar que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar cómo hablar.
4. Hacer de las clases un espacio donde el alumno puede experimentar sin temor conductas que suponen elegir y asumir riesgos y una responsabilidad personal.

Este conjunto de estrategias, llevadas al aula, permiten el desarrollo de la persona en competencias intra e interpersonales favorecedoras de la gestión de conflictos.

### *b3.2. Estrategias del centro*

Desde el propio centro educativo la convivencia debe ser un objetivo primordial, por tanto, se han de tomar decisiones, que permitan gestionar conflictos de manera adecuada y mejoren la convivencia.

El Proyecto Educativo del Centro recoge su identidad, definiéndose como el primer momento explícito de la postura del centro hacia la mejora de la convivencia. Sin embargo, el documento principal de trabajo en este ámbito es el Plan de Convivencia, que, debe desarrollarse apoyándose en el primero. Respecto al Plan de Convivencia, se fundamenta en el artículo 121 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, relativo al Proyecto Educativo, que expone el Plan de Convivencia como documento interno del centro para la mejora de la convivencia y el desarrollo eficaz de la misma, por lo que en él se recogen los diferentes ámbitos de actuación organizativos y de funcionamiento para mejorar la convivencia. Estos ámbitos se definen en: política educativa, normativa, transformación y normativa del conflicto, participación de la comunidad educativa, relaciones y estructuración de los procesos de enseñanza y estilo docente (Funes, 2011). En lo que respecta a la recientemente aprobada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, recoge en su artículo 124, que el Plan de Convivencia, además de hacer referencia a lo ya señalado por la LOE (2006), ha de integrar la derechos y deberes de los estudiantes, junto con las medidas correctivas cuando no se cumpla la norma, impulsando en mayor medida este segundo aspecto, lo que establece un carácter más corrector, frente al preventivo de la normativa anterior.

La importancia del Plan de Convivencia radica en su definición como documento *activo* en el centro; es decir, una herramienta real, para ello se ha de “respetar la diversidad de valores y los estilos personales, y crear un ideario común, en este sentido todos deben participar en su elaboración” (Funes, 2011, p. 39). Si estos aspectos se tienen en cuenta, la comunidad educativa lo asume como propio, considerando que atiende a sus necesidades personales.

Las estrategias concretas de actuación desde el centro serán recogidas en este documento, para lo que se deben contemplar, tanto específicas para la prevención, como para la resolución de conflictos (componentes que estamos recogiendo en este apartado).

Junto al Plan de Convivencia, en el centro educativo se integran, en ocasiones, programas dirigidos a todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado,

familias, alumnos, etc.) para el trabajo en contenidos propios de la gestión de conflictos, como son programas de convivencia, programas para la comunicación eficaz, talleres de habilidades sociales, programas de inteligencia emocional, etc. (Bisquerra, 2008; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011; Torrego y Moreno, 2006).

Unido al Plan de Convivencia se crean figuras que regulan la convivencia. En el caso de Castilla y León el *coordinador de convivencia*<sup>7</sup>, que será quien posea competencias específicas en el ámbito de la convivencia y resolución de conflictos; además del encargado de desarrollar el Plan de Convivencia. Sin embargo, no es algo novedoso, ya que en Canarias se desarrollaron experiencias docentes similares mediante “tutores de convivencia” que inician su experiencia en el año 2003, siendo un hábito que surge in situ y no por necesidad legislativa, como en Castilla y León (Funes, 2011). La discrepancia entre uno y otro es señalada por Funes (2011), quien destaca que, en el caso de Canarias, los tutores de convivencia realizan tutorías personalizadas trabajando, principalmente, en aspectos educativos, mientras que en el caso de Castilla y León, surge por necesidad legislativa, siendo sus funciones más de carácter organizativo y administrativo.

Además, desde el centro educativo se debe potenciar el trabajo cooperativo y colaborativo de los equipos docentes (Imbernón, 2010); estrategias organizativas que potencien el diálogo y los procesos de identidad cultural, valoración de la diversidad; objetivos en el Proyecto Educativo y Curricular para la buena convivencia (Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011) y, por supuesto, la participación de las familias en el centro (mediante asociaciones, encuentros, talleres, etc.) y de los alumnos, que se potencia con la elección de los delegados y la junta de delegados, evidenciándose la participación de los estudiantes (Arribas y Torrego, 2006).

---

<sup>7</sup> Normativa por la que se regula en Castilla y León: Resolución de 10 de julio de 2006, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se implanta la figura del coordinador de convivencia en los centros educativos.

Instrucción de 23 de marzo de 2007, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, sobre la supervisión de los planes de convivencia y de las funciones desempeñadas por el coordinador de convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Resolución del 7 de mayo de 2007 por la que se implanta la figura del coordinador de convivencia en los centros docentes de Castilla y León a partir del curso 2007-2008.

### *b3.3. Contenidos específicos*

Los contenidos específicos permiten trabajar directamente el conflicto y la convivencia siendo conscientes los propios docentes que están transmitiendo conocimientos y competencias a tal efecto. En España, el momento clave se plantea con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de, Ordenación General del Sistemas Educativo, al recoger en su preámbulo la educación en valores, que desemboca en los conocidos “temas transversales”, estos no son trabajados en una asignatura o materia concreta del currículo sino que incluye todo el currículo educativo, con sus diferentes materias, y en las dinámicas desarrolladas en el centro, en la que se trabajan aspectos relacionados con las actitudes que guardan analogía con la conducta de los sujetos en la sociedad democrática, abordados desde la complementariedad.

Los temas transversales son concretados por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1992, en los siguientes: *Educación ambiental; Educación para la paz; Educación del consumidor; Educación vial; Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos; Educación para la salud; Educación sexual y Educación moral*. Es, en este último, en el que se integran la convivencia y, en consonancia, la resolución de conflictos. Si la transversalidad es planteada adecuadamente en el Proyecto Educativo del Centro, los estudiantes adquirirán competencias que facilitarán la prevención y resolución de los conflictos. Los temas transversales tienen una gran importancia en el sistema educativo, ya que involucran a todos los docentes en dos objetivos concretos: la formación ciudadana de los estudiantes y la colegialidad o colaboración docente (Rodríguez Jares, 2006).

Posteriormente, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación aparece, por primera vez, en España, una asignatura específica denominada *Educación para la Ciudadanía*, que parte de la necesidad del ser humano, como ser social, de vivir en un sistema, óptimo, de convivencia (Puig, 2004). Esta asignatura plantea la necesidad de trabajar la convivencia y resolución de conflictos. Tanto la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria, como la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación

Secundaria Obligatoria; resaltan entre los objetivos de la asignatura, componentes de la convivencia y de la resolución de conflictos. La integración de esta materia supone la pérdida de la transversalidad de los denominados, valga la redundancia, temas transversales, lo que a la vez implica una mayor importancia curricular de los mismos.

La combinación de los temas transversales y la Educación para la Ciudadanía suponen una estrategia de trabajo específica en el aula, que permite profundizar en la adquisición de competencias en gestión de conflictos y, por supuesto, en convivencia.

Hemos de destacar que, la actualmente aprobada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no plantea los temas transversales como se enunciaban en la LOGSE, aunque es cierto que, se resalta la educación cívica y constitucional como un aspecto transversal en todas las materias, por lo que podemos resaltar que están presentes. Sin embargo, en lo que respecta a la materia de Educación para la Ciudadanía, creada en la LOE (2006), desaparece del currículum. En relación con la educación cívica y constitucional, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria, comprobamos como realmente estos contenidos, se diseñan como elementos transversales, que conforman valores sociales y cívicos, siendo el punto clave la convivencia<sup>8</sup>.

Unido a ambas estrategias, nos encontramos con materias específicas entre las que se encuentran la Filosofía y Ética que profundizan en los valores y la moral; la Orientación Educativa desarrollada a través de la Tutoría también tiene como objetivo el desarrollo humano y la prevención; y los Departamentos de Orientación que apoyan el desarrollo de programas formativos orientados en la misma dirección (Bisquerra, 2008; Fernández, 1998). En las tutorías, a su vez, se pueden integrar estudios de casos y juegos de rol (Rodríguez Jares, 2006), con la finalidad de que los estudiantes analicen y sean sensibles ante el conflicto.

---

<sup>8</sup> Mientras elaboramos esta Tesis Doctoral, el Real Decreto del currículum de Educación Secundaria, no ha sido aprobado, por lo que no podemos detenernos en el mismo.

Estas materias y las acciones educativas, planteadas desde una vertiente preventiva, conllevan efectos positivos, si se tiene como objetivo favorecer el clima de convivencia.

### **c. Estrategias para la resolución de conflictos**

En el apartado anterior se han presentado todas aquellas estrategias organizativas, pedagógicas, etc., cuya integración, en el centro escolar, previene la aparición de conflictos y/o una gestión adecuada. Junto a estas estrategias, deben atenderse aquellas otras encaminadas a la correcta resolución de conflictos vinculadas con la aparición de los mismos y una gestión no adecuada para su resolución.

La primera estrategia, alude a los mecanismos de comunicación activa, presentados anteriormente, los cuales deben ser considerados independientemente de la técnica con lo que se trabaje, ya que facilitarán la resolución adecuada del conflicto. Es cierto, que cualquier actuación que tenga como objetivo un consenso en las partes para la resolución de un conflicto puede ser considerada una técnica de resolución de conflictos. Nosotros aludimos a aquellas más utilizadas y que más transcendencia tienen en el microsistema educativo, diferenciando entre *métodos endógenos* (objetivos promovidos por las partes en conflicto y medida acordada por los mismos) y *métodos exógenos* (objetivos promovidos por una persona que no forma parte del conflicto y medidas acordadas por ella) (Acosta, 2004).

#### **c1. Métodos endógenos.**

Cuando surge un conflicto, con alumnos, padres, compañeros, etc., y los implicados en él tienen posibilidades por ellos mismos de llegar a una solución la estrategia más apropiada y utilizada es la **negociación**.

El término negociación hace referencia a una participación activa en el intercambio de propuestas, de las partes en conflicto; para ello la comunicación ha de ser eficaz, deben hacer explícitas sus posiciones, necesidades e intereses, junto a los acuerdos o compromisos adquiridos que han de promover una solución lo más

satisfactoria posibles para las partes en conflicto (Funes y Saint-Mezard Opezso, 2011; Fernández Martos, 2005; Acosta, 2004).

La negociación se relaciona con actitudes propias de la convivencia, que han de considerarse para obtener un resultado eficaz: escucha activa, empatía, aproximarse a los intereses de las partes en el mayor grado posible y ser conscientes de los mismos, ser justo y buscar soluciones duraderas. Si se procede en consonancia a las mismas, los resultados serán positivos.

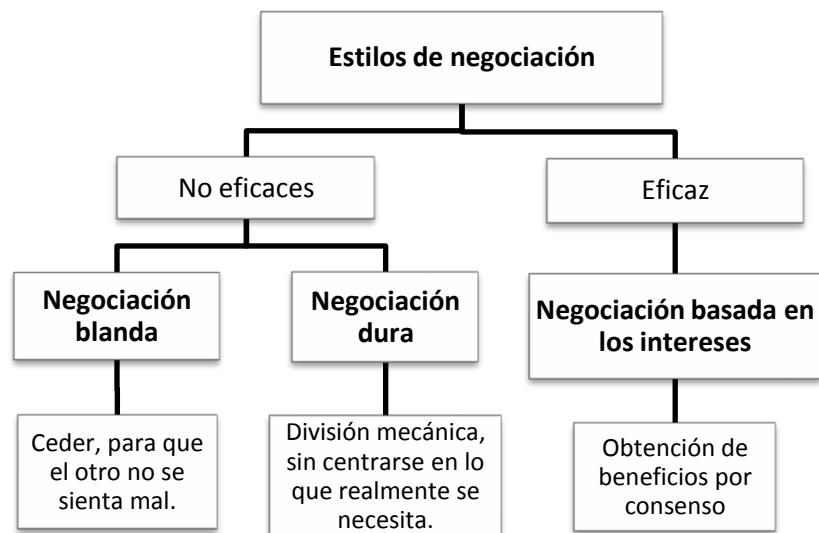
En paralelo con estas actitudes, nos encontramos con la *forma de ser y actuar* del individuo que puede influir de forma negativa en la negociación, diferenciando por ello tres tipos (Fisher, Ury, y Patton, 2009):

1. *Negociación Dura*: las partes en conflicto se centran en las posiciones personales, discuten en relación a éstas, haciendo concesiones en busca de un acuerdo. Al avanzar en la negociación, se suelen aferrar más a su posición, estableciéndose como objetivo: “no quedar mal ante el compromiso”. El acuerdo resultante suele parecer una partición mecánica de la diferencia entre posiciones, en lugar de una solución que satisfaga intereses. Habitualmente, los implicados sienten que “han perdido” o que “podían haber conseguido más”.
2. *Negociación blanda*: el objetivo del que se parte es no dañar la relación, cediendo tanto como sea necesario, dejando de lado los propios intereses. Se adopta un estilo suave, amistoso, desde la simpatía y la amabilidad llevada a extremos. El resultado final suele conllevar “abusos” por parte de los más fuertes en el conflicto.

Aferrarnos rígidamente a nuestras posiciones (negociación dura) o ceder sistemáticamente en nuestra posición (negociación blanda) no resuelve satisfactoriamente los conflictos. Existe un tercer tipo de negociación diferente a ambas, siendo la técnica eficaz a la cual nos referimos. Es la negociación basada en los intereses.



3. *Negociación basada en los intereses*: los participantes sienten que obtienen beneficios y mantienen una relación adecuada con la otra parte. El objetivo se centra en los intereses y no en las posiciones. Este tipo de negociación implica una serie de aspectos que han de considerarse (Fisher y Shapiro, 2007): *separar a la persona del problema*, no fundamentar el problema en la persona, sino que el conflicto tiene unas connotaciones y la persona otras; *separar la relación de lo esencial del problema*, por una parte está la esencia del problema, lo que negociamos y, por otra, la relación con la persona, la preocupación por no dañar la relación; y *centrarse en los intereses* no en las posiciones, no centrar la resolución del conflicto en lo que se quiere, sino en las necesidades e intereses de cada uno, para encontrar el punto de acuerdo.



**Figura 1. 6.** Estilos de negociación para la resolución de conflictos (elaboración propia)

## c2. Métodos exógenos

En ocasiones, los conflictos no pueden ser resueltos autónomamente por las partes implicadas; en estas circunstancias se acude a un agente externo, para la regulación del mismo.

Los métodos exógenos son muy diversos e incluyen siempre a terceras personas. Uno de los más conocidos es el **arbitraje**. No obstante, esta técnica no es recomendada en el sistema educativo al ser esta tercera persona quien resuelva el

conflicto adoptando una decisión; normalmente, este tipo de técnicas se utilizan en relaciones rotas, y en contextos laborales, de comercio, consumo, etc. (Acosta, 2004).

En el microsistema educativo, la más utilizada es la **mediación**. Al hablar de mediación aludimos a un método de resolución de conflictos en el que varios individuos enfrentados recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial para llegar a un acuerdo mediante el diálogo, que facilitará la tercera persona, ayudándoles a comprender las posiciones y sentimientos, mediante un análisis y gestión cooperativa del conflicto (Acosta, 2004; Castellano, 2012; Fernández, 1998; Funes y Moreno, 2007; Rodríguez Prego, 2008; Rodríguez Jares, 2001; Torrego, 2000). La solución no es impuesta, sino que es elaborada de forma creativa por las partes a través de un acuerdo.

En un centro educativo pueden darse diferentes estrategias de mediación. En términos generales podemos distinguir entre: *equipos de mediadores adultos*, formados por profesores y/o padres; y, *equipos de mediación entre iguales*, formados por alumnos. Es necesario valorar previamente la adecuación, pertinencia, ventajas e inconvenientes que pueden tener los diferentes formatos antes de implementarlo en el centro.

Para completar la definición de “Mediación escolar” hacemos referencia a Boqué Torremorell (2007), quien entiende que la mediación es:

- Un intento de trabajar con el otro, y no contra el otro, en busca de una vía pacífica y equitativa para afrontar los conflictos en un entorno de crecimiento, de aceptación, de aprendizaje y de respeto mutuo.
- Un proceso de comunicación horizontal a tres bandas, en el que el mediador crea las condiciones para que los protagonistas del conflicto puedan compartir inquietudes y planteamientos, puntos de vista y limitaciones.
- Una vía voluntaria y confidencial para explorar los conflictos en la que los protagonistas toman sus propias decisiones mediante consenso y sin estar coaccionados por ninguna clase de poder.

- Necesita de una formación específica de las personas que desarrollaran el rol de mediadores.

Como se puede observar, la mediación es un proceso, en el cual, las personas en conflicto no solo resuelven un problema, sino que aprenden a gestionar conflictos. Se ha de tener en cuenta, que este proceso necesita una organización previa, por tanto, su institucionalización, a través de programas en el centro educativo, es indispensable para su correcta articulación.

Junto a esta técnica, suelen utilizarse otras técnicas, cuya implementación en el microsistema educativo tienen una importancia relevante. Una de estas estrategias es el **alumno ayudante**, en ésta las funciones son variadas y se fundamentan en la adecuada socialización; es decir, buscan aquellos aspectos que deben ser potenciados para la correcta socialización. Su vinculación con la resolución de conflictos es que ayuda en la preparación y en el cumplimiento del acuerdo (Fernández, 1998; Funes y Moreno, 2007). El alumno ayudante suele pertenecer a un grupo-clase, al contrario que el mediador, que puede ser un docente o cualquier alumno (normalmente de curso superior y no vinculado con la clase de los estudiantes en conflicto).

La **asamblea** (Funes y Moreno, 2007) es otra estrategia de gran ayuda, sobre todo en aquellos conflictos, en los cuales está implicado un gran número de estudiantes del grupo-aula, actuando el docente como agente externo de ayuda en la resolución. Consiste en la reunión del grupo-clase para llegar a un acuerdo, donde el profesor actúa como moderador, sin tomar él la decisión, moderando las intervenciones de las partes. Otra propuesta de asamblea es la realizada por Rodríguez Jares (2006); en este caso, se utiliza para evaluar, con la ayuda del docente, aquellos aspectos que están incidiendo en la convivencia del aula, para ello se compara con las normas que se consensuaron en la misma.

Una técnica poco utilizada en resolución de conflictos en la escuela es la **Programación Neurolingüística (PNL)**. Vinyamata (2012) resalta la herramienta de la fragmentación en el PNL, remarcando la necesidad de cambiar el pensamiento que teníamos en el conflicto para obtener un resultado óptimo. Para ello, se fragmenta el

conflicto "hacia arriba" (pensamientos de las personas que están en conflicto en relación con el problema) y "hacia abajo" (aspectos que dificultan la resolución). El conocimiento de ambos posibilita un consenso entre las partes. Esta estrategia resulta interesante; sin embargo, su utilización en el contexto educativo, implica una formación previa de las personas, y su utilización en niveles superiores, al referenciar la necesidad de hacer frente al conflicto, desde una fragmentación del pensamiento.

Por último, son reseñables otro conjunto de técnicas utilizadas en conflictos que han desembocado en graves problemas, como la violencia, el bullying, la exclusión del grupo, entre otros. Las estrategias a las cuales nos referimos son las siguientes: **Método Pikas**, reuniones separadas con víctima y agresores, con la finalidad de encontrar aspectos de preocupación mutua, a la vez que buscar estrategias individuales de ayuda a la víctima; **Círculo de Amigos**, un grupo de estudiantes, voluntariamente, apoyan al sujeto en conflicto; y **Reeducación**, dirigida a agresores, supone buscar técnicas para cambiar las conductas no adecuadas del sujeto (Funes y Moreno, 2007; Fernández, 1998).

### 1.2.3. Modelos educativos de gestión de la convivencia

Ante los conflictos de convivencia, los centros educativos desarrollan diferentes actuaciones que vienen motivadas por su concepción educativa en materia de gestión de conflictos. A estas actuaciones se las conoce como modelos de gestión de la convivencia. La delimitación de los mismos se desarrolla desde un marco teórico, pero teniendo en cuenta la práctica educativa implementada en nuestros centros, con el objetivo de intervenir en la mejora de la convivencia, la prevención y resolución de conflictos (Martí, Fernández, Andrés, Barrio y Echeita, 2003).

Los modelos de gestión de la convivencia dan respuesta a una serie de interrogantes, cuya delimitación diferencia a unos de otros, entre los cuales se encuentra: ¿Cuál es el papel de los miembros de la comunidad educativa en la gestión de la convivencia? ¿Qué normas rigen la vida del centro? ¿Qué ocurre cuando alguien transgrede las normas? ¿Cuál es la naturaleza del problema? ¿Qué se pretende con la

intervención? ¿En qué ámbitos se desarrolla la intervención? (De Vicente Abad, 2010; Martí, Fernández, Andrés, Barrio y Echeita, 2003).

Teniendo en cuenta los interrogantes anteriores, presentaremos los diferentes modelos de gestión de la convivencia, tal y como señala Torrego (2001b), al delimitarlos por primera vez, junto a las aportaciones De Vicente Abad (2010) a esta propuesta.

### **1.2.3.1. Modelo “no hacer nada”**

El Modelo “no hacer nada” es planteado por De Vicente Abad (2010), como su mismo nombre indica alude a la falta de intervención hacia la convivencia y resolución de conflictos. Es decir, existen centros educativos en los cuales la convivencia no forma parte de sus objetivos, considerando que ésta es un contratiempo que dificulta un buen proceso de aprendizaje, por lo cual los retos que plantea la convivencia, y que conllevan desarrollo personal e intergrupales son invisibles y, por supuesto, evitados, existiendo una negación de problemas.

Los centros que se rigen por este modelo suelen agruparse en tres: *academicistas*, excluyen mediante la expulsión a los estudiantes que obtienen bajo rendimiento académico o un comportamiento disruptor; *desafección entre el profesorado*, los profesores no se sienten parte del centro, y cuando quieren actuar ante los problemas de convivencia se encuentran con obstáculos, por lo tanto, dejan de hacerlo; y, *centros de gestión confusa*, no existen una programación de la convivencia-.

En definitiva, este modelo hace referencia a la falta de trabajo de algunos centros en relación con la convivencia, no dando respuesta a ninguno de los interrogantes señalados.

### **1.2.3.2. Modelo sancionador, punitivo o autoritario**

El modelo sancionador puede ser definido como burocrático, al abordar los conflictos desde la integración de normas ligadas a sanciones que son desarrolladas desde organismos de autoridad del centro (Consejo Escolar, Equipo Directivo, Claustro

Docente, etc.). La normativa sancionadora va dirigida al alumno, únicamente, siendo el docente quien debe aplicarla.

La máxima de este modelo guarda relación con el aprendizaje operante de la corriente conductista, al considerar necesaria la sanción para la prevención del conflicto, desde una doble vertiente: *prevención individual*, el sujeto sancionado no volverá a repetir la acción; y *prevención generalizada*, el resto de sujetos observa la sanción y aprende que no debe repetirla para no ser sancionado.

La intervención en el modelo sancionador es punitiva, parte del castigo como aprendizaje, pero no reconduce la conducta; es decir, los estudiantes no saben qué es lo que deberían hacer o cómo actuar, únicamente les llega una idea “si no quiero ser castigado, no debo hacerlo”.

En conclusión, el modelo sancionador no corrige la conducta, trabajando la resolución de conflicto mediante la intervención de terceros que “imponen” la solución mediante una sanción, que se deriva de la falta de cumplimiento de las normas establecidas por organismos de autoridad en el centro.

### **1.2.3.3. Modelo relacional**

Las partes implicadas en un conflicto o problema de convivencia dialogan para solucionarlo, implica una resolución pacífica del conflicto, mediante una reparación, resolución y reconciliación.

En este modelo, la prevención individual se centra en el *alto coste mental y emocional* que implica una resolución de conflictos; en cuanto a la prevención generalizada tiene como sustento el estilo educador que lleva al resto de sujetos a resolver conflictos mediante la comunicación, al comprobar los resultados positivos que otros han obtenido.

El papel del centro educativo no es activo, ya que se confía en que los sujetos sean autónomos para la regulación de conflictos, pudiendo actuar agentes educativos como “incitadores” de este tipo de resolución, pero no conlleva una institucionalización, por lo que se confía en el buen hacer de los integrantes del centro

educativo, confiando en la buena disposición de las partes para evitar o resolver conflicto.

#### **1.2.3.4. Modelo integrado, educativo o democrático**

El modelo integrado plantea una unión entre el sancionador y relacional incluyendo a toda la comunidad educativa en la gestión de la convivencia.

Existe un marco normativo, consensuado por la comunidad escolar; es decir, no parte de la autoridad, sino que todo miembro del centro participa en su elaboración. Conlleva una participación democrática en la elaboración de las normas. El incumplimiento de las normas, comprende una intervención desde el modelo que justifica la intervención retributiva, por tanto, no existe una sanción, sino una *consecuencia* con carácter educativo, que desemboca en la toma de conciencia de las consecuencias negativas de sus actos, tanto en ellos, como en los otros, utilizando la *reflexión* como instrumento de trabajo.

La prevención individual de conflictos en este modelo, conlleva la misma premisa que en el modelo relacional; sin embargo, la prevención generalizada en este caso se fundamenta en “informar a la comunidad educativa que, ante los conflictos, se está actuando de modo práctico y ético” (Torrego, 2001, p. 8).

Exige una formación específica para la gestión de conflictos y para integrar espacios y tiempos para el trabajo de los mismos, ya sea a través de equipos de mediación o con la integración de otros procedimientos de resolución de conflictos. Situando la prevención como clave principal de la buena convivencia, para lo cual se elaboran planes preventivos pero siempre desde la participación de los miembros de la comunidad escolar.

La importancia de este modelo radica en que se ha de dotar, tanto a docentes como estudiantes, principalmente, de condiciones para anticiparse a los problemas de convivencia, a su vez, el trabajo mediante este modelo conlleva un aprendizaje de estrategias que permitirá a los sujetos prevenir y gestionar conflictos

satisfactoriamente, potenciando ciudadanos críticos y responsables, con capacidad para el trabajo en equipo.

Por último, queremos hacer alusión a un modelo señalado por Funes (2011), quien destaca que en la práctica de los centros es difícil encontrar los modelos sancionador, relacional e integrado, como modelos puros de trabajo; resaltando el *Modelo Combinado*, como modelo real en la vida de los centros. Este modelo referencia una arbitrariedad, señalando que el patrón dominante en la gestión de conflictos es autoritario; siendo la autoridad docente quien determina la actuación mediante la sanción o el diálogo, teniendo en cuenta la gravedad del caso.

#### **1.2.4. Marco normativo internacional y nacional**

La Unión Europea ha trasladado a todos los países que la conforman la preocupación por la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación de los Derechos Humanos (elaborado a partir de Grañeras y Vazquez, 2009; Bisquerra, 2008). También han sido aspectos resaltados tanto en los Tratados de Maastrich (1992) como de Ámsterdam (1996), promoviéndose en 1997, desde el Consejo de Europa dichas líneas como prioritarias. En este mismo año, la OCDE, comienza el Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo)<sup>9</sup> dirigido desde Suiza, con la intención de motivar un proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con la vida cotidiana donde se destacan los problemas y conflictos derivados de la convivencia habituales en la misma. Desde DeSeCo se trabaja en base a tres competencias clave: (1) Utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz; (2) Funcionar en grupos sociales heterogéneos; y (3) Actuar de forma autónoma. El segundo bloque, competencias para funcionar en grupos sociales heterogéneos, integra todos los elementos de la convivencia.

En la reunión de Estocolmo del Consejo de Europa (2001) se diseña el informe *The concrete future objectives of education and training system*, concretándose en el mismo ocho competencias básicas a adquirir por todos los estudiantes hasta el año

---

<sup>9</sup> Página web DeSeCo: <http://www.deseco.admin.ch/>



2010. En la Comisión Europea de 2006 se establecerán una serie de modificaciones a la primera propuesta, quedando finalmente delimitadas las competencias en:

1. Comunicación lingüística
2. Matemática
3. Conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Social y ciudadana
6. Cultural y artística
7. Para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

La competencia quinta social y ciudadana, incluye:

“todo tipo de comportamientos que un individuo debería dominar con el fin de ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con los otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos” (Bisquerra, 2008, p. 21).

Posteriormente, en el año 2003, desde el Consejo de Europa se apuesta por la elaboración de los “Estatutos Europeos para los Centros Educativos Democráticos Sin Violencia”<sup>10</sup>, que finalmente se constituirán en el año 2004, diferenciando entre sus principios la resolución de los conflictos en estrecha colaboración con todos los miembros de la comunidad educativa; es decir, apuesta por un modelo educativo para la gestión de la convivencia y la resolución de conflictos.

El año 2005, fue el Año Europeo de la Ciudadanía, por este motivo, desde Europa se invita a todos los estados miembros a la implementación de acciones relacionadas con una Ciudadanía Democrática; nuevamente, entre las competencias que se han de trabajar resalta: *resolver conflictos de forma no violenta*.

Como se puede observar, en esta breve introducción, desde la Unión Europea y la OCDE, se ha motivado el trabajo en y para la Convivencia Escolar desde la

---

<sup>10</sup> Página web en la cual se recogen:  
[http://www.coe.int/t/dgap/democracy/Activities/GGIS\\_Intro\\_MORE\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dgap/democracy/Activities/GGIS_Intro_MORE_en.asp)

potenciación de Escuelas Democráticas. Lo que supone una puerta de entrada para la normativa que regula las acciones en España.

Como ya se ha señalado anteriormente, en España el momento clave en relación con la Convivencia Escolar, se sitúa en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), destacándose entre los fines de la educación *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia* (apartado b).

Teniendo en cuenta este fin educativo, en los diversos niveles obligatorios y postobligatorios del sistema escolar se incluyen entre las capacidades que han de adquirir los estudiantes, capacidades relativas a la convivencia democrática, concretamente, se resalta en Educación Infantil: relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación, en *Educación Primaria*: apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos, en Educación Secundaria Obligatoria: comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas; y, por último, en Bachillerato, consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma, y participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

Recordemos, que con la LOGSE se incluye una nueva área relacionada con los temas actitudinales, siendo conocidos como “temas transversales”. En este momento se señala la integración, en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de los temas transversales, abordándose siempre desde la complementariedad. Es decir, no deben trabajarse como materias independientes, sino en todas las materias, desde los contenidos propios de éstas.

Entre los temas transversales se incluye la *educación cívica y moral*, integrándose en ella la convivencia y, por ello, entraría a formar parte la resolución de conflictos. Los encargados de instruir en estos temas son los docentes, el problema surge debido a que los docentes se encuentran con aspectos nuevos a trabajar, sin

nociones previas, lo que les lleva, concretamente en el tema de convivencia y resolución de conflictos, a no saber cómo actuar cuando surgen en el aula.

Posteriormente a la LOGSE, la Ley que vuelve a introducir cambios significativos en esta materia, es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Esta ley tiene gran importancia en la temática de la convivencia y la resolución de conflictos, ya que se elabora con la intención de ser un medio para fomentar la convivencia democrática desde la formación integral del individuo no centrándose, únicamente, en conocimientos si no también en la vertiente socioafectiva y emocional.

En los principios que sustentan la LOE se resalta: *La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación* (apartado c); y *La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social* (apartado k). Reforzándose en sus fines, concretamente en el apartado c: *La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*

Tanto los principios como el fin señalado cobran especial importancia en los objetivos de los diferentes niveles educativos, recogidos en el Título I. Las enseñanzas y su ordenación:

1. Educación Infantil (Capítulo I)

d) Desarrollar sus capacidades afectivas.

e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

2. Educación Primaria (Capítulo II):

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos; así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

### 3. Educación Secundaria Obligatoria (Capítulo III):

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

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

### 4. Bachillerato (Capítulo IV):

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.

### 5. Formación Profesional (Capítulo V):

c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

(Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), pp. 17167- 17177)

Como se puede comprobar en estos objetivos se hace constantemente alusión a cuatro elementos fundamentales: ciudadanía democrática, valores, desarrollo afectivo, igualdad de género y resolución de conflictos.

Profundizando un poco más en la LOE, nos encontramos con la inclusión de una nueva materia “Educación para la Ciudadanía”, a la cual se alude tanto en el artículo 18 del Capítulo II, de la Educación Primaria, señalándose que en uno de los cursos del tercer ciclo de etapa, se añadirá el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Nuevamente en el artículo 34, del Capítulo IV, del Bachillerato, se resalta entre las materias a cursar Filosofía y ciudadanía.

Por ello, a través de la LOE podemos constatar la gran importancia que se otorga a la convivencia, llegando incluso a la creación de una asignatura específica. Dicha materia, se regulara por la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria (en el caso de la Educación Primaria) y por la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (en el caso de Educación Secundaria Obligatoria).

En relación a otros aspectos importantes a esta normativa, se encuentra el Plan de Convivencia como documento interno del centro para la mejora de la convivencia y el desarrollo eficaz de la misma, el cual aparece en el artículo 121 y en el artículo 124 del Título V Participación, autonomía y gobierno de los centros, Capítulo II Autonomía de los centros.

Motivada por la preocupación en la materia de convivencia, en el año 2006 el Ministerio de Educación plantea la creación del *Observatorio Estatal de Convivencia Escolar*, creándose, finalmente, en 2007 con el objetivo de contribuir a la mejora de la convivencia en los centros educativos. Entre las funciones que se desarrollarán a partir de ese momento hasta la actualidad se destacan las siguientes: *Disponer de información actualizada que permita conocer la evolución y la situación de los centros así como proponer estrategias, actuaciones y medidas para prevenir y corregir situaciones contrarias a la convivencia.*

Cabe señalar que la primera iniciativa nace en Castilla y León, donde se crea el *Observatorio para la Convivencia Escolar en Castilla y León*<sup>11</sup> por medio del *Decreto 8/2006, de 16 de febrero que se modifica en el Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León*. Esta iniciativa ha sido secundada por el resto de comunidades autónomas en las que finalmente ha tenido más desarrollo que en Castilla y León. En la página web de este observatorio nos encontramos con carencias relativas a la formación destinada en materia de convivencia para docentes y escasos recursos para el trabajo en convivencia. Sin embargo, en otras comunidades como la gallega, hallamos en el Observatorio para la Convivencia Escolar en Galicia<sup>12</sup> múltiples recursos para el trabajo en este ámbito, experiencias de centros, formación específica, etc., que resultan de gran interés para los futuros docentes y los docentes en ejercicio.

Por último, nos encontramos con la recientemente aprobada *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE). Resalta en su preámbulo, la importancia de favorecer la convivencia pacífica. Esta nueva Ley Orgánica, señala el Plan de Convivencia como un elemento inherente al centro, aspecto que se recoge en el Artículo 124. referente a "*Normas de organización, funcionamiento y convivencia*", en cuyo apartado uno, se resalta que "*Los centros elaborarán un Plan de Convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación*", en este caso, se establecen las medidas disciplinarias ante los problemas de convivencia, con un carácter más regulador, mientras que la LOE (2006), eran medidas para

---

<sup>11</sup> Página web del observatorio de convivencia de Castilla y León:  
<http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es>

<sup>12</sup> Página web del observatorio de convivencia de Galicia:  
<https://www.edu.xunta.es/convivencia/index.html>

favorecer la convivencia, no planteando "sanciones" ante la falta de cumplimiento; por consiguiente tiene un matiz más educativo frente al conflicto la LOE (2006). Respecto al factor "conflicto", la Ley le otorga un valor importante al aspecto formativo y preventivo para la resolución de los mismo, elemento que quedar recogido en Disposición adicional cuadragésima primera: *Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos*, en el que se resalta la formación en Educación Básica, para la resolución y prevención de conflictos en todos los ámbitos (personal, familiar y social) del estudiante. Esta disposición, por su parte, si que tiene en cuenta el carácter educativo del conflicto, al considerar el conflicto como elemento educativo para el crecimiento del sujeto. En concreto, la LOMCE (2013), establece el elemento educativo y el reeducativo desde la regulación disciplinaria para la mejora de la convivencia.

El conflicto vuelve a constatarse como un elemento importante para dicha normativa, a través del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, entre los objetivos del ciclo formativo se establece en el apartado c *"adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan"*, retomando, también, la idea relativa a la convivencia que se planteaba en la LOE (2006).

Por último, se constata la desaparición de la asignatura "Educación para la Ciudadanía", suponiendo un paso hacia atrás en temas relativos a la convivencia, aunque se regulen aspectos vinculantes a la misma, y se denote el conflicto como factor integrador del proceso educativo.

En definitiva, la normativa actual en materia de Educación en España nos muestra una preocupación por la formación de ciudadanos capacitados para el desarrollo de una convivencia adecuada, pasando por la prevención de conflictos y su correcta gestión.

## **Resumen**

Comenzamos la narración de este capítulo adentrándonos en los conceptos que suponen el objeto de estudio de esta Tesis "convivencia" y "conflicto"; posteriormente, desglosamos el conflicto en diferentes factores y componentes que permiten comprenderlo desde un matiz positivo y nos llevan a fundamentar la definición del mismo como un constructo natural y positivo en nuestra vida.

Una vez realizada dicha precisión conceptual, accedemos al análisis de diversas investigaciones, internacionales y nacionales, en materia de la convivencia, comprobando cómo la violencia es el eje principal de estudio en todas ellas, siendo Estados Unidos la nación donde más se ha profundizado en el factor "conflicto".

Una vez conocidas las inquietudes de los investigadores, analizamos los potenciales del conflicto en los centros educativos, junto a los factores preventivos y reactivos. Justificamos que, para cada nivel teórico, existen diversos modelos de actuación ante el conflicto, dibujando un mapa propio de convivencia, ligado, por supuesto, a los factores.

Por último, profundizamos en el marco legislativo internacional y nacional, en materia educativa, centrando la atención en España, en aras de comprender la preocupación real en esta materia en el sistema educativo y las estrategias de apoyo en el desarrollo de una convivencia eficaz en los centros; sin olvidar que existen obstáculos, al depender de estos sistemas la dotación de recursos materiales y personales acordes a las necesidades sociales.



## **CAPÍTULO 2.**

# **FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

## Capítulo 2.

---

### **Formación inicial y permanente docente en Educación Secundaria basado en competencias para la resolución de conflictos**

2.1. La función docente en Educación Secundaria

2.2. La formación de competencias para los docentes de Educación Secundaria

Resumen

## **CAPÍTULO 2. FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

---

*“Hay que seleccionar a las mejores personas para ejercer esta tarea difícilísima y apasionante de la que depende el futuro de los ciudadanos y la sociedad”  
(Santos Guerra, 2008, p. 76)*

La formación de los docentes de Educación Secundaria en España ha sido un tema controvertido durante años, al estar insertos en un proceso formativo puntual, de corta duración, para la adquisición de competencias didácticas, pedagógicas, y psicológicas, ajenas a los contenidos específicos de la materia (Bolívar, 2007; López Gómez, 2012; Tribó, 2008). Actualmente, se ha producido un intento de mejorar dicha situación con la inclusión de un Máster universitario profesionalizante para dicho colectivo profesional.

Como profesionales, los docentes de Educación Secundaria se definen por una serie de funciones propias, que han de ser potenciadas desde la formación inicial hasta su desarrollo profesional (Bolívar, 2007; González Sanmamed, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; Moral Santaella, 1998); en este caso, se comprueba una falta de regulación a nivel legislativo (Comisión de profesorado del Foro de Sevilla, 2014), por lo que es permitente su estudio.

Las fases que delimitan la profesión docente tienen en común la formación permanente, debiendo establecerse un continuo entre la formación inicial y el desarrollo profesional (Comisión de profesorado del Foro de Sevilla, 2014).

En lo que respecta al desarrollo profesional, encontramos diferentes modelos que potencian el mismo, no obstante existe un punto de unión entre ellos: la colaboración, como elemento de calidad profesional (Imbernón, 2014).

Los procesos formativos en los que se participan los docentes de Educación Secundaria, desde la formación inicial, se delimitan en un nuevo concepto "competencia", que integra la adquisición de capacidades, actitudes y valores (Pérez Gómez, 2010), que han de ser transferidos a su práctica profesional. Entre las competencias que han de adquirir resalta la "Resolución de conflictos" (Bernal y Teixidó, 2012; Cano, 2007; Imbernón, 2014), siendo una de las claves formativas para los docentes del siglo XXI.

## **2.1. La función docente en Educación Secundaria**

La función de los docentes de Educación Secundaria comprende un trabajo complejo inserto, a su vez, en contextos diversos, exigentes, emocionales y desafiantes (Day, 2011). En los últimos años, estos escenarios se han visto influenciados, en España, por cambios significativos, entre otros, la convivencia de diversas culturas en un mismo aula, la crisis económica, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, la incorporación de las tecnologías en el aula, el aumento del periodo de escolaridad obligatoria, el desarrollo de aprendizajes en el aula relativos a valores, las habilidades sociales, el rol activo del docente para el cambio social (Estebaranz, 2012; Imbernón, 2006, 2014; Tejada, 2009). En consecuencia, se percibe la necesidad trabajo en pro de la función docente, puesto que se están impulsando nuevos roles, tanto en discentes como en docentes. Una transformación que afecta principalmente a los profesores en su desarrollo y formación profesional, exigiéndoles competencias profesionales vinculadas con los contenidos de la materia, y con las destrezas para la resolución de problemas, de diversa índole, producidos por los

propios contenidos o por la convivencia en el contexto escolar (Grossman, Schoenfels y Lee, 2005).

Siguiendo a Grossman (1992) se diferencian dos momentos claves en la formación de los docentes: el primero, relativo al *desarrollo de habilidades para la docencia*, implica formación inicial; y el segundo, relacionado con el *desarrollo profesional*, se enmarca en el contexto de la práctica diaria del docente, con la promoción de aprendizajes diversos al conjugar teoría y práctica. En este sentido, adelantamos que, en la formación inicial, se han de tener presente las necesidades futuras de los docentes, mientras que en su desarrollo profesional influirá, de manera significativa, el contexto en el que se desarrolla su labor (Imbernón, 2007).

Un análisis más detallado de la función docente nos lleva a centrarnos en tres núcleos clave: *1. relativo a la identidad docente*, en el que profundizaremos, resultando aquellas características que definen a estos profesionales, centrándonos en los aspectos que les confieren una eficacia determinante; *2. desarrollo profesional*, aboga por la configuración de la identidad profesional de los docentes acorde con el contexto social; y, por último, *3. las fases del desarrollo docente*, entre las que se destacan formación inicial y desarrollo profesional.

### **2.1.1. Identidad profesional docente**

Como ya se ha señalado, un aspecto clave para comprender la función docente es la identidad profesional. Por este motivo, nos detendremos en el estudio del significado de la profesión, por un lado, y en la identidad, por otro, para posteriormente adentrarnos en el sentido real de la misma.

En primer lugar, reseñamos el término "profesión". En líneas generales se delimita como el desarrollo de un oficio (Cano, 2007); sin embargo, atendiendo a las propias demandas sociales podemos profundizar en este concepto, tomando como referencia la aportación de Cobo Suero (2001), que definió la "profesión" como:

“una actividad diferenciable de otras, que ocupa a un grupo de personas de forma estable en la producción de bienes o servicios necesarios o convenientes para la sociedad, para lo cual esas personas manejan unos conocimientos y destrezas propios de esa profesión, que requieren una formación específica y que han de utilizar con ética. Y una actividad con cuyo desempeño obtienen esas personas su forma de vida” (p.16).

En cuando al concepto “identidad”, hace alusión a la unión entre las posiciones y las prácticas que viven los sujetos como entes sociales (Hall y Du Gay, 2003); se resume en un modelo propio de actuación en situación variadas, que definen al propio individuo frente al resto de la sociedad.

Una vez establecidas ambas definiciones (identidad y profesión), tratamos de comprender el sentido en conjunto. En este caso, de acuerdo con Bolívar (2007), la identidad profesional comprende el resultado de un largo proceso por establecer, tanto el sentido de la propia profesión, como el desempeño diario en la misma. Es un continuo formativo encaminado hacia el cambio que, implica la interpretación y reinterpretación constante de ideas, experiencias, aprendizajes, etc. (Marcelo, 2009).

En definitiva, la identidad profesional hace referencia al sentir de la profesión, tanto del profesional individual como del grupo social que desempeña esa profesión ateniendo al momento temporal en el cual nos situemos. Se configura, por lo tanto, a través de las dos dimensiones: aquello que el docente considera sobre sí mismo, relacionado con sus experiencias personales, expectativas, etc.; y, lo que el resto de la sociedad atribuye a su profesión. En definitiva, la *identidad individual* (identificación de uno mismo) y la *identidad social* (definición social de la profesión) (Dubar, 2000; Marcelo, 2008).

### **2.1.1.1. Construcción de la identidad profesional docente**

Como proceso constructivo la identidad profesional implica cambios constantes, influenciados tanto por aspectos personales, como sociales. Traduciéndose en un proceso de socialización profesional, que interviene, por un lado, en la adquisición de la cultura profesional y, por otro, en las normas, reglas, habilidades, conocimientos y valores asociados a la función docente (Bolívar, 2007; Moral

Santaella, 1998). Este proceso comienza con los primeros contactos con el sistema educativo; es decir, desde las etapas de estudiante en la escuela ligadas a las diversas experiencias vividas en la misma, proyectando diferentes creencias; y, el aprendizaje de un conocimiento vulgar (González Sanmamed, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009), hasta su desarrollo profesional en los centros educativos. En este proceso interviene la historia docente, las características sociales y el contexto en el que se desarrolla el docente (Marcelo y Vaillant, 2009). Por ello, al tratarse de un proceso de socialización, intervienen elementos interrelacionados que marcan la carrera docente, como son las historias de vida antes, durante y después de la formación inicial recibida, las diversas fases de la carrera formativa en las Universidades, las relaciones que se establecen con otros docentes en los centros educativos y, por supuesto, la autoreflexión sobre la práctica y los intercambios comunicativos con especialistas (Fernández Cruz, 2006; Vidiella Pagés, 2011). En concreto, este proceso constructivo viene motivado por cuatro elementos fundamentales (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004):

- Proceso evolutivo que conforma a la persona que se quiere llegar a ser
- Ponderación personal de las características docentes
- Subidentidades dependientes de los contextos
- Influencia de aspectos personales, sociales y cognitivos

Juntos a estos factores, se encuentran las etapas de desarrollo de la identidad personal: (1) formación del ego, (2) proceso de indagación para toma de decisiones, crisis de identidad, (3) moratoria o ensayo de distintos roles para la determinación del propio (Bolívar, 1999); que influirán en el desarrollo de la identidad.

Este proceso de construcción conlleva una serie de elementos que interfieren en la misma, desembocando en la “crisis de identidad” docente. En concreto, podemos desglosarlos en tres grupos: *a. formación de partida; b. cambios externos; y c. concepción de la profesión a nivel social.* A continuación, explicamos los problemas que intervienen en cada caso.

### **a. Formación de partida/inicial**

Una de las mayores dificultades en la construcción de la identidad profesional en el campo de los docentes de Educación Secundaria se plantea en los inicios de su formación; es decir, contamos con profesionales que normalmente se ven como especialistas de otros campos, siendo para ellos la Educación una alternativa a su especialidad formativa (Matemáticas, Biología, Lengua, Idiomas, etc.), una opción que surge ante la necesidad de empleo (Esteve, 2003ab; González Sanmamed, 2009). Estas situaciones se asocian a desajustes personales ante una profesión en la que el nivel de implicación personal y relacional es mayor de lo que inicialmente se esperaba. A este hecho hay que unirle la división entre la teoría y la práctica (Southgate, Reynolds, Howley, 2013). Primero, reciben una formación teórica en una rama de conocimiento concreta; y, posteriormente, adquieren nociones específicas del ámbito de la Educación; y en último lugar, la experiencia práctica en centros, siendo la formación teórica en la rama de conocimiento la que mayor *desarrollo formativo comprende*.

### **b. Cambios externos**

Otro aspecto importante que influye en la formación docente son los cambios externos; es decir, aquellos que no vienen motivados desde la propia profesión docente, pero que van a contribuir en la misma, modificando el propio concepto de identidad que tienen sobre sí mismos. En este caso, nos apoyamos en Imbernón (2006) y Esteve (2003) diferenciando *cambios sociales* y *reformas educativas*:

Por *cambios sociales* entendemos la globalización, migración, el concepto de ciudadanía, crisis económica, nuevas tecnologías, etc. Todos conllevan un mayor nivel de exigencia para el profesorado, que se sitúa ante un colectivo intercultural, con posibilidad de acceso al conocimiento constante, estructuras familiares heterogéneas; definiéndose estudiantes con características muy diversas, exigiéndole una mayor preparación formativa que se traduce en cambios de identidad.

Las *reformas educativas* comprenden los cambios en la política, nuevas leyes educativas, políticas de formación inicial, entre otras; se traducen, para el docente, en modificaciones de metodologías, contenidos, nuevas condiciones de trabajo, aumento



de exigencias ante la disminución de responsabilidad de otros agentes, constituyendo una adaptación paulatina a estas necesidades para poder ejercer la función con coherencia y, por supuesto, integrar estos cambios en su concepción docente. Antes esta realidad el docente se encuentra desprotegido, las reformas educativas vienen marcadas desde fuera, por agentes externos a las aulas, que configuran la normativa reguladora de acuerdo con las necesidades políticas del momento y no las propias necesidades docentes. Cada cambio político conlleva reformas en educación, sin apenas haberse consolidado o asumido los cambios anteriores, el profesorado debe adaptarse de inmediato a nuevas situaciones educativas que regulan su hacer. Nos encontramos con un vacío en este aspecto, ya que no se atiende a las necesidades propias del colectivo, siendo necesario un mecanismo de recogida de información para poder llevar a cabo reformas reales al contexto educativo.

***c. Concepción de la profesión a nivel social:***

Uno de los mayores problemas que han encontrado los docentes guarda relación directa con el reconocimiento de la docencia como profesión, aspecto que influye en la definición de su propia identidad. La dificultad principal surge de la definición de profesión, a través de una serie de componentes que, según Fernández Cruz (2006) son:

- a) habilidad profesional o formación específica*
- b) regulación propia*
- c) código deontológico propio*
- d) se orienta a un objeto social*
- e) proporciona una base económica*

Estas condiciones no se cumplen en su totalidad en la profesión docente, por lo que no solo converge en una falta de consideración como profesión, sino que se ha calificado como semiprofesión. Esta concepción deriva de la formación inicial recibida y las consideración social del colectivo (Imbernón, 2006, 2014). Ya en 1995, Hoyle (citado por Fernández Cruz, 2006) estableció que el bajo estatus social de la enseñanza se debe a que el interrogante se planteaba en su definición como profesión, motivado por: la renuncia a la función social; las condiciones sociales, ampliación de la

obligatoriedad, atención a diversos colectivos sociales con características muy diversas; y la cualificación profesional requerida, anteriormente, con una diplomatura era suficiente para ejercer como docente en Educación Infantil y Primaria; mientras que en Secundaria y los diversos niveles no obligatorios, únicamente se requería un certificado de aptitud, posterior a una licenciatura como especialista en un área específica.

Ciertamente, la profesión docente surge por la necesidad social de transmitir conocimientos; a pesar de ello, requiere de saberes concretos de las Ciencias de la Educación, didáctica específica y dominio del saber (González Gallego, 2010). Por este motivo, a nivel social cobra cada vez más fuerza su delimitación como profesión; no obstante, aún quedan muchos aspectos que mejorar para su consideración a nivel global, constituyendo una carrera docente acorde a las propias demandas del profesorado.

### **2.1.1.2. Características de la profesión docente**

El docente, frente a las exigencias sociales y su propio desarrollo profesional, va configurando una identidad propia; es decir, unas singularidades que le definirán ante el macrosistema social como buen profesional, a pesar de todos los problemas que anteriormente hemos delimitado. No debemos olvidar que los conflictos también proporcionan aprendizajes; por ello, el docente ha de implicarse en el proceso de construcción de su identidad, frente a los obstáculos que descubrirá en el camino.

Ahora bien, *¿cuáles son las características que definen a un buen docente?* Para esta delimitación tenemos en cuenta las aportaciones de: Day (2011), Larriba (2010), Escudero (2006-2009), Marcelo y Vaillant (2009), Novoa (2009); así como las ya clasificadas por Goleman (1996), Rudduck, Chaplain y Wallace (1996) y González Sanmamed (1995), quienes han establecido la identidad del profesorado desde el buen hacer de su función. Tomando como referencia las aportaciones de estos autores resumimos las cualidades que debe tener un buen docente:

- *Debe ser justo y democrático:* una adecuada función docente se define por la justicia y democracia en el proceso educativo; por tanto, no hacer diferencias entre los

sujetos por preferencias personales, culturas, religiosas o étnicas. Evitando en todo momento el riesgo de exclusión educativa.

- *Debe ser experto en contenidos:* como profesional especializado debe dominar una serie de contenidos ligados a la asignatura/s específica/s que impartirá, y mantener los contenidos actualizados.

- *Ha de ser potenciador y estimulador de aprendizajes formales e informales:* junto a la transmisión de contenidos científicos ha de ser capaz de transferir la autonomía para el aprendizaje, a la vez que valores, actitudes y habilidades sociales.

- *Ha de tener capacidad de trabajo en equipo:* como educador es importante que sea capaz de intercambiar ideas, compartir experiencias, trabajar en conjunto con otros compañeros para motivar el aprendizaje activo de los estudiantes. Esta peculiaridad le permitirá promover una cultura de trabajo colaborativa a la vez que el perfil de su profesión.

- *Debe ser reflexivo:* esta característica se traduce en aprender de la propia práctica, comprender que cualquier actuación puede ser modificada y mejorada, permitiéndole crecer en su labor.

- *Ha de tener capacidad comunicativa:* la capacidad de expresar ideas, conocimientos, actitudes, emociones, etc.; es decir, dominar el lenguaje verbal y no verbal, es vital para esta profesión cuya herramienta principal es la palabra.

- *Con inteligencia emocional:* que debe manifestarse en actitudes tales como la empatía, preocupación por los otros, asertividad, entre otras. Estas actitudes son positivas para el docente al evitar posibles frustraciones en el trabajo; a la vez que le permite identificar sus emociones y regularlas eficazmente al contexto de trabajo.

- *Con adaptabilidad a las diferencias individuales y a los diversos contextos:* el aula es un lugar de encuentro para las diferencias individuales y colectivas. Ante esta situación, la necesidad del docente se traduce en la capacidad para satisfacer, adecuadamente, cada una de las diferencias derivadas de las características personales y del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Con vocación y pasión por la enseñanza:* una de las características más importantes del docente es que realmente “quiera ser docente”; es decir, que muestra interés por la enseñanza y por el aprendizaje de los alumnos.

- *Ha de ser colaborador*: la búsqueda del fin educativo es compartida por diversos agentes: familia, compañeros, estudiantes, etc., lo que implica la necesidad de ayuda común, por tanto, es necesario que sea un impulsador de la misma. Por otro lado, cuando el docente es veterano o experto, como colaborador, es importante que ayude en la constitución de la cultura profesional de los docentes noveles.

### **2.1.2. Modelos educativos para los docentes**

El modelo que guía la educación se define como un elemento primordial para poder comprender la formación docente al delimitar las directrices que marcan tanto la formación inicial, como el propio desarrollo profesional. Del mismo modo, supondrá el pilar de constitución o cambio de la identidad profesional docente.

El punto de partida en relación con los paradigmas educativos, lo situamos en el propio término. Para ello, nos apoyamos en Sparks y Loucks-Horsley (1989) quienes diferencian dos características para referirse a los modelos; por un lado, integran el diseño del aprendizaje, y por otro, el establecimiento de un programa para el desarrollo personal. Para completar el significado de “modelo”, nos apoyamos, a su vez, en aportaciones de otros autores; en concreto queremos resaltar la establecida por Álvarez y Bisquerra (2012) al definir un modelo como conjunto de “estrategias para conseguir unos resultados propuestos” (p. 21). A su vez, es reseñable una definición anterior, propuesta por Rodríguez Espinar (1993) que engloba el sentido del concepto modelo, al establecer que se trata de una “representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención” (p.160).

En definitiva, por modelo educativo entendemos *una representación de la realidad que motiva el hacer profesional del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la configuración del propio currículum educativo, cuyo planteamiento establece la delimitación de los modelos.*

Es importante tener en cuenta que la corriente que ha orientado el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha enmarcado principalmente en dos variantes: la transmisión de contenidos disciplinares y la motivación metodológica y pedagógica de

la enseñanza en el aula (Bolívar, 2006). Estos aspectos perfilan las líneas generales de los modelos educativos.

Los paradigmas educativos que mostramos han sido impulsados por diferentes necesidades sociales unidas al momento histórico en el que se configuraron, e influenciados por diversas corrientes educativas. Tal y como señala González Sanmamed (1995) “cabe suponer que el aprendizaje de la enseñanza será cualitativa y cuantitativamente distinto según el momento formativo en el que nos encontremos” (p. 129).

Concretamente, se diferencian cinco modelos educativos vinculados a la concepción del propio diseño curricular: racional-técnico, tecnológico, humanista-procesual, práctico y crítico (Bolívar, 1999).

#### *I. Racional-Técnico (académico)*

El docente bajo este modelo es un agente pasivo, se vale de fuentes externas para el diseño curricular; es decir, son otros los que señalan qué es lo correcto para el proceso educativo. La base en la que se fundamenta el modelo se relaciona con gestión industrial y empresarial, unido a la psicología conductista (Bolívar, 1999), siendo los autores principales de referencia en este modelo, Bobbit (1918) y Tyler (1949). El elemento clave del currículo son los objetivos. Se conoce por el impulso de las diferentes taxonomías, entre las que se destaca la delimitada por Bloom (1956). El profesor tiene que potenciar la adquisición de capacidades para que el sujeto que está formando domine variedad de destrezas (Estebaranz, 1999). Se sustenta en un conocimiento teórico.

#### *II. Tecnológico*

El modelo tecnológico, por su parte, se centra también en los objetivos, aunque resalta la importancia de la evaluación y la coherencia de ambos elementos. Respecto a la identidad docente, se potencia la adquisición de diversas competencias (tanto en formación inicial como desarrollo profesional) en pro de fomentar una educación de

calidad (Fernández Cruz, 2006), lo que transfiere una identidad vinculada al dominio de competencias.

### III. Humanista-procesual

El enfoque humanista-procesual se desarrolla desde las teorías psicosociales, y los autores representativos de este modelo son: Ebbutt (1984) y Elliott (1985). Su principio fundamental se basa en el compromiso social y ético para comprender la enseñanza. Tiene en cuenta la formación integral de las personas, por lo que el docente se debe formar en todas las dimensiones. Su identidad implica una formación integral de su persona (Fernández Cruz, 2006).

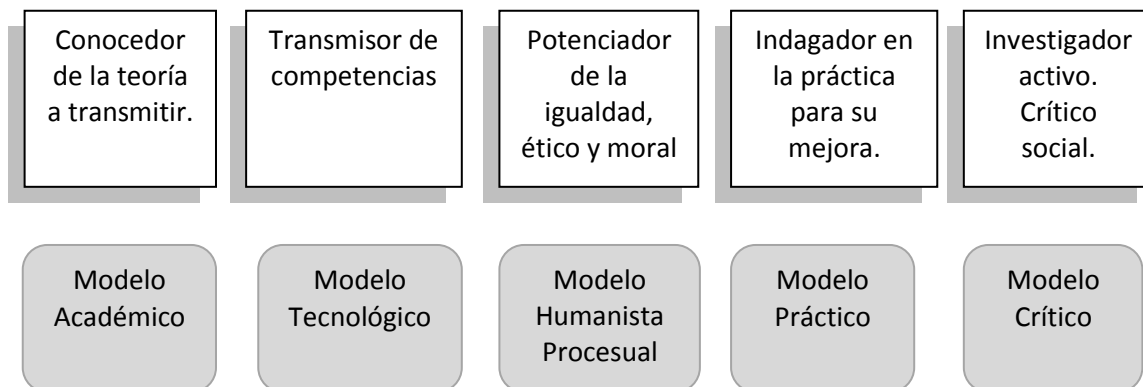
### IV. Práctico

Esta perspectiva concibe al docente como un agente de cambio que debe intervenir sobre la práctica para mejorarla (McKernan, 2001). En este caso, es necesario tanto el conocimiento teórico como el práctico, la finalidad del docente se centra en deliberar e indagar (Moreno, 1999), realizando un análisis del currículo desde la práctica, estableciendo la solución a los problemas existentes (Fernández, 2004). Resaltan autores como Schwab (1978) o/y Stenhouse (1982). Su base se asienta en que el currículo es un medio de aprendizaje para el profesor, llevando a la práctica las ideas que se plasman en el mismo (Latorre, 2007). El profesor *reflexiona en y sobre la acción para* mejorarla.

### V. Crítico

La necesidad de una toma de conciencia crítica del currículo resalta el impulso de la investigación-acción sobre el mismo mediante una crítica social y política (Bolívar, 1999). Las aportaciones de Apple (1996), Carr y Kemmis (1988) en la promoción del enfoque crítico fueron muy importantes. Se ensalza la necesidad de una relación estrecha entre sociedad y educación (Escribano, 2004). El diseño del currículo supone un trabajo conjunto de toma de decisiones en la que intervienen todos los agentes educativos, siendo el papel de los profesores uno de los principales (Fernández, 1991).

El análisis de estos cinco modelos educativos nos plantea un cambio en la concepción de la identidad docente, desde un mero instrumento de transmisión de conocimientos, hasta un sujeto activo, deliberativo, reflexivo, crítico, que toma conciencia de su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el cambio (Figura 2.1).



**Figura 2. 1.** Cambios en la identidad docente vinculados a los modelos curriculares educativos

La reflexión, es el punto de unión de todos estos modelos, ya sea sobre el contenido, la práctica o la sociedad. A pesar de no haberse establecido un modelo curricular propiamente reflexivo su relevancia es resaltada en cuantiosos escritos de autores como LaBoskey (1993), Liston y Zeichner (1991), Marques (2008), Moral (1998), quienes abogan por la delimitación de un modelo reflexivo. En consecuencia, plantean como necesidad principal la resolución de problemas para la construcción de significados (Moral, 1998). Este proceso implica un desarrollo crítico de la propia acción docente, motivado desde la formación inicial y el desarrollo profesional.

La valía de la reflexión se fundamenta en la posibilidad de mejorar la práctica docente; a la vez que, se construyen estrategias de actuación y comprensión de la realidad sobre la que se trabaja (Cano, 2007).

En definitiva, toda actuación docente se fundamenta en los modelos educativos que perfilan características propias y colectivas de la identidad docente, siendo la reflexión un constituyente importante en los mismos.

### 2.1.3. Fases de formación y desarrollo docente

Todo docente, para conformarse como profesional de la educación, atraviesa un proceso configurado por diversas fases. Estas etapas, a su vez, comprenden diferentes periodos formativos y de experiencia profesional, aunque su delimitación depende del autor que tomemos como referencia. Lo que nos lleva a detenernos en diferentes aportaciones, para posteriormente establecer nuestra concepción de las fases de formación y desarrollo docente. En concreto, referenciando a los autores que explícitamente hablan de las fases del desarrollo docente, distinguimos las siguientes:

**Tabla 2. 1.** Etapas de formación y desarrollo docente

AUTOR/ES	AÑO	ETAPAS ESTABLECIDAS
Lych, J.	1977	1. Formación inicial 2. Iniciación 3. Formación en servicio
Huberman, M.	1989	1. Comienzo de la carrera. Socialización 2. Diversificación 3. Estabilización 4. Serenidad 5. Consevadorismo 6. Desencanto
Grossman, P.	1992	1. Formación inicial 2. Desarrollo profesional.
Kremer-Hayon, L. y Fessler, R.	1992	1. Formación inicial 2. Iniciación 3. Competencia 4. Construcción 5. Entusiasmo 6. Frustración 7. Estabilidad 8. Declive 9. Final de la profesión
Leitwood, K.	1992	1. Desarrollo de destrezas de supervivencia 2. Competencia en las destrezas básicas de enseñanza 3. Desarrollo de flexibilidad instruccional 4. Competencia profesional
Imbernón, F.	1998	1. Inicial de formación básica y socialización profesional 2. Inducción profesional y socialización en la práctica 3. Perfeccionamiento

Aunque solo Grossman (1992) diferencia entre dos fases: (a) *Inicial de Formación* y (b) *Desarrollo Profesional*, existiendo para el resto de autores fases



intermedias entre ambas. Consideramos que existen dos fases, una de ellas destinada a la formación inicial de los futuros docentes, donde adquirirán conocimientos, competencias y habilidades para la primera toma de contacto con las aulas; dentro de un contexto universitario y con un rol de estudiante. Una segunda fase, destinada al desarrollo dentro del propio centro educativo, donde cambia tanto el contexto de interacción, como el rol a desempeñar. En esta etapa deberá adquirir diferentes estrategias, competencias y conocimientos, desde el propio marco de su actividad diaria. Respecto a esta segunda fase, se diferencian las siguientes subfases:

1. Etapa de profesor novel
2. Etapa de estabilidad docente
3. Etapa de finalización de la profesión

En los apartados posteriores nos centraremos en las dos grandes etapas reseñadas, aunque es pertinente aclarar, que estas fases se diferencian a nivel teórico para poder explicarlas y entenderlas, sin embargo, a nivel práctico, entendemos que ambas forman parte de un continuo que constituye “el ser docente”.

### **2.1.3.1. La Formación inicial de los docentes de Educación Secundaria**

La formación inicial docente, como ya hemos indicado, es la primera etapa de profesionalización. Es el periodo "anterior al desempeño de la profesión docente, encaminado a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararles y facilitarles la realización eficaz de su tarea" (González Sanmamed, 1995, p. 216); siendo el medio para promover las mejoras y reformas de la sociedad (Pantoja y Campoy, 2000).

Para conseguir el propósito de la formación inicial, se han de potenciar conocimientos y competencias vinculadas a los ámbitos cultural, psicopedagógico y personal (Imbernón, 1998). Algunos autores han señalado diferentes ejes que deberían ser tenidos en cuenta en este periodo formativo (Domínguez Garrido y Blázquez Entonado, 1999; Imbernón, 1998; León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011; López Gómez,

2012). En consecuencia, diferenciamos como líneas de actuación en la formación inicial las siguientes:

- Dominio de la materia a enseñar
- Reflexión, innovación y mejora de la práctica educativa
- Interiorización y creación de la identidad docente desde el conocimiento profesional
- Comunicación efectiva
- Vinculación teoría y práctica
- Colaboración docente e institucional
- Clima de convivencia positivo
- Consideración de la diversidad
- Promoción de la investigación de aspectos propios de la educación (alumnos, contextos, metodología, etc.)
- Motivación de la toma de decisiones respecto a su orientación pedagógica

No obstante, se ha de tener en cuenta que el primer contacto con la formación inicial no se produce sin unas bases sobre el significado de la "educación" y "metodología" a desarrollar. Nos referimos a la historia educativa de cada uno de los estudiantes que comienzan esta fase formativa, lo que integra una serie de creencias a partir de la experiencia vivida (Domínguez Garrido y Blázquez Entonado, 1999; Hernández, 2011; Marcelo y Vaillant, 2009; Moral, 1998; Tardif, 2004). Las creencias de partida influirán positiva o negativamente en este proceso formativo, por lo que es importante considerar las creencias personales de cada uno individual y colectivamente, interpretando y construyendo planteamientos valiosos (Domínguez Garrido y Blázquez Entonado, 1999). Si no se trabaja desde las necesidades personales y grupales, se producirá un continuo conflicto entre la identidad que ha de formarse y la constituida previamente. No debemos olvidar la importancia que tiene la formación inicial para la configuración de la identidad docente (Esteve, 2003a, 2003b).

Junto a las creencias de los futuros profesores nos encontramos con la formación universitaria recibida; como ya señalamos anteriormente se parte de un proceso universitario en el que se instruye en un campo concreto (Domínguez Garrido

y Blázquez Entonado, 1999; Esteve, 2003ab; González Sanmamed, 2009). En este caso, profesorado de Educación Secundaria, la formación inicial se encuentra con un problema, transmitir competencias, diferentes a las adquiridas en la etapa formativa anterior. Este problema se ha intentado resolver mediante los modelos de formación inicial para docentes de Educación Secundaria.

### **a. Perspectivas de formación inicial para los docentes de Educación Secundaria**

El docente de Educación Secundaria tiene, entre sus principales cometidos, transmitir una serie de contenidos, conocimiento teórico; sin embargo, para ello no basta con conocer una disciplina concreta, sino que es necesario también el conocimiento educativo, conocimiento aplicado a la práctica, formación pedagógica (González Gallego, 2010). El dilema se plantea en el peso que se da a cada uno de los saberes que debe dominar un docente; es decir, el conocimiento teórico y aplicado a la práctica. Ello ha dado lugar a dos perspectivas diferentes de formación: *modelo simultáneo* y *modelo sucesivo*.

El *modelo sucesivo* sustenta una formación dividida, en la que el mayor "peso" lo configuran los estudios basados en una disciplina por encima de la formación metodológica o de conocimiento aplicado a la práctica (Barberá, 2010; Bolívar, 2007; Esteve, 2006). Comprende dos fases formativas divididas en tiempo y forma, lo que supone una mayor importancia a la formación en el conocimiento teórico, que a la propia función como futuro docente. La ruptura entre ambas y la descontextualización se traduce en una identidad profesional no acorde a la profesión docente, como ya hemos señalado anteriormente.

En cuanto al *modelo simultáneo* se apoya en la unión del conocimiento en la disciplina y metodología docente en un mismo tiempo (Barberá, 2010; Bolívar, 2006; Esteve, 2006; Tejada, 2009); su puesta en práctica implica un curso formativo desde la Universidad para formar a los estudiantes en una disciplina, a la vez que adquieren conocimientos aplicados a la práctica sobre la formación docente. En definitiva, integrar una formación pedagógica en las diversas titulaciones (Matemáticas, Biología, Historia, Filosofía, por ejemplo). En este caso, la identidad se va formando acorde a la

función docente, a la vez que, no supone un elemento de segundo orden si no de primero; es decir, el estudiante que quiere ser docente se lo plantea durante su formación, no ante la falta de otras salidas profesionales.

En Europa, el más común es el modelo simultáneo, aunque existen países que lo utilizan de forma combinada con el sucesivo, como puede observarse a continuación (Tabla 2.2).

**Tabla 2. 2.** Modelos formativos para docentes de Educación Secundaria en Europa (elaborado a partir de Eurydice, 2003)

Modelo formativo	Países Europeos	
<i>Modelo Simultáneo</i>	Alemania, Bélgica, Dinamarca, Países Bajos, Portugal, Polonia, República Checa, Estonia, Letonia, Hungría, Rumania, Eslovaquia.	Irlanda, Australia, Finlandia, Suecia, Eslovenia, Reino Unido,
<i>Modelo Sucesivo</i>	España, Francia, Italia, Grecia, Luxemburgo, Lituania, Bulgaria, Chipre.	Islandia, Noruega, Lituania, Malta.

En España, el modelo implementado, por excelencia, ha sido el sucesivo desde el año 1931 (como explicaremos en el siguiente epígrafe), a pesar de las continuas críticas al mismo y la posibilidad de apostar por un modelo simultáneo tras la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior y los cambios que impulsó en el Sistema Educativo, principalmente, en el Superior (Barberá, 2010; Bolívar, 2007; De Puellas, 2003).

### **b. La formación inicial en España, hasta la orden ministerial ECI/385/2007**

Una de las críticas constantes al Sistema Educativo en España ha sido la formación del profesorado de Educación Secundaria. Mientras que los estudios de “maestro” se institucionalizan desde el año 1839 a través de las Escuelas Normales, con la apertura de la primera Escuela Normal, en Madrid, por Pablo Montesinos (Escolano, 2002), la regulación de la formación del profesorado de Educación

Secundaria data de 1932, con la creación de la Sección de Pedagogía y el establecimiento de un plan para la formación de profesorado, mediante la impartición de cursos con el fin de dotarle de las aptitudes necesarias para el desempeño de la profesión docente (Márquez, 2009).

El intento de mejora de la institucionalización de la formación de profesores de Educación Primaria (maestros) ha estado presente en el tiempo desde la constitución de las Escuelas Normales, hasta su integración en la Universidad. En un primer momento, en 1931, se establece un Plan para otorgarle un carácter profesional, con una organización en tres periodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y un tercero, de prácticas en las escuelas (Marcelo, 1994). No sería hasta el año 1970, cuando se integrasen, a través de la Ley General de Educación (LGE), en el sistema universitario.

Sin embargo, la formación del profesorado de Educación Secundaria no ha tenido la misma trayectoria. En 1932, dicha formación inicial se acredita mediante el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)<sup>13</sup>, su reconocimiento para el desarrollo de la función docente se establece en el Decreto 765/1965 (López Gómez, 2012). El Curso de Aptitud Pedagogía (CAP) nace con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) a través de la Ley General de Educación. Consiste en una formación posterior a la adquisición de una licenciatura o diplomatura (Tribó, 2008; Bolívar, 2007), lo que se conoce como modelo sucesivo tal y como, se ha comentado en el epígrafe anterior. Este certificado se define como un curso de 300 horas de duración, que junto con una especialidad determinada, da acceso a la función docente en la Enseñanza Secundaria, previa aprobación de la correspondiente oposición.

La vigencia del Certificado de Aptitud Pedagógica se ha prolongado en el tiempo (alrededor de 40 años), hasta la búsqueda de un nuevo modelo formativo de profesorado (teniendo en cuenta las múltiples críticas al CAP) en el que se intenta subsanar aquellos aspectos negativos del mismo. La necesidad de cambio se ha

---

<sup>13</sup>El CAP tenía como finalidad exclusiva proporcionar una formación inicial didáctica y psicopedagógica a los titulados universitarios que se orientan profesionalmente hacia la Enseñanza Secundaria. Su regulación, se establece desde 1971, con la Orden Ministerial del 14 de Julio de 1971 (B.O.E.- de 26 de julio de 1971)

reflejado, tanto en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, con el intento de integrar un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) y en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), del 23 de diciembre de 2002 con el Título de Especialización Didáctica (TED); aunque se repetía la naturaleza de base del CAP no llegaron a desarrollarse, por cuestiones políticas (López Gómez, 2012; Barberá, 2010; González Sanmamed, 2009; Bolívar, 2007). Será el Espacio Europeo de Educación Superior, quien a través de la institucionalización de un Máster profesionalizador para el colectivo de docentes de Educación Secundaria, produzca un giro hacia una formación de calidad, para este colectivo. Este cambio supuso la integración de nueva legislación para satisfacer las necesidades reales del profesorado de Secundaria, lo que implicó un trabajo conjunto entre Administración Estatal, Autonómicas y Universidades. Será la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre la que determine los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Para la creación del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, abreviaremos el título a Profesorado de Educación Secundaria, uno de los aspectos principales que se han tenido en cuenta es el personal necesario en los centros de Educación Secundaria. Para ello, se establece un modelo de formación, en el que se atraiga a los mejores, incentivándoles de forma adecuada para que no abandonen el sistema educativo y desarrollen la profesión docente con vocación y compromiso, sin escatimar esfuerzos para que su actividad obtenga el reconocimiento y respaldo social que merece (Consejo Escolar del Estado, MEC, 2010).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en sus artículos 94, 95 y 97 la regulación de la profesión de profesorado de Educación Secundaria, obligatoria y postobligatoria. A su vez, en el artículo 100, plantea la necesidad de formación pedagógica y didáctica de estos profesionales, la reestructuración del sistema educativo de Educación Superior en grados y postgrados para la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior. Este aspecto, es refrendado en la Ley Orgánica 4/2007

de Universidades, en la que se estructuran los estudios universitarios en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado; desarrollada en el Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

En definitiva, se muestra la necesidad de incorporar la formación de docentes de Educación Secundaria, con un nuevo título universitario que desarrolla un conjunto de competencias de grado superior de mayor calidad (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, en el nivel 3 para el grado de Máster) como es el Máster oficial, que actualmente se está desarrollando en las universidades españolas (Consejo Escolar del Estado, MEC, 2010).

Este nuevo título universitario, que nació con la pretensión de formar a docentes más cualificados y preparados, se regula, en un primer momento, mediante la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, en la cual se señala el Plan de Estudios de 60 créditos europeos divididos por módulos: a. genérico (12 créditos), específico (24 créditos) y practicum (16 créditos). Estos módulos promueven la adquisición de una serie de competencias (en las que nos centraremos en el segundo apartado de este capítulo) que faciliten a los futuros docentes su inclusión en el sistema educativo. Entre las que se encuentran las facilitadoras de la convivencia en las aulas, para ayudar a los docentes a desarrollarla de manera adecuada y actuar ante aquellas situaciones que le resulten “difíciles”.

### **2.1.3.2. El desarrollo profesional de los docentes de Educación Secundaria**

Como hemos mostrado hasta ahora, la primera fase comprende la formación inicial dentro del contexto universitario, con la adquisición de las competencias a desarrollar posteriormente en su entorno laboral; mientras que esta segunda etapa relativa al desarrollo profesional docente, en la que profundizamos, integra el perfeccionamiento desde la propia labor docente.

El desarrollo profesional, en el que se integra la formación en ejercicio, también conocida como: formación continua, formación permanente, formación en servicio y

actualización (Miranda, Rivera, Salinas, y Muñoz, 2010; González Sanmamed, 2009; Imbernón, 2007; Bolívar, 2007; Fernández Cruz, 2006; Moral, 1998), hace referencia a:

“Un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en las escuelas. (...) Es ante todo aprendizaje, que debe brindar una oportunidad a los profesores para transferir los nuevos aprendizajes (conocimientos y habilidades) a situaciones de práctica, de forma que den respuesta a las demandas”.

(Marcelo y Vaillant, 2009, p. 75)

Cuando hablamos de desarrollo profesional, nos referimos a un concepto amplio que comprende tanto procesos diferenciados de formación continua, como todas aquellas experiencias y factores referentes a: el salario, la demanda laboral, el clima laboral y social de los centros, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, el periodo vacacional, relaciones con las familias, etc. (Imbernón, 2002); que hacen “crecer” al profesorado, configurando una función completa que le permite transferir sus aprendizajes, valores, creencias, etc., al resto de colectivo educativo vinculado a él. Por su parte, la formación continua, configura uno de los momentos puntuales en los cuales el docente decide formar parte de un procedimiento consciente de aprendizaje, que potenciará e influirá en su desarrollo profesional.

A su vez, este proceso debe integrar la capacidad de indagación sobre el contexto de trabajo, la clase, con intención de identificar necesidades, buscando soluciones, para posteriormente incorporarlas al aula. Comprende una transformación paulatina que comienza a lo largo de la formación inicial, con la indagación al margen de la formación reglada, continuando durante la vida ocupacional (Fernández Cruz, 2006). Es decir, ante las carencias que se observen en y para el desempeño de la profesión, ser capaz de buscar las respuestas de manera autónoma.

La importancia del desarrollo profesional radica en la necesidad de reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo, tanto para el intercambio de experiencias, como para provocar procesos de comunicación (Imbernón, 1998).



Teniendo en cuenta que, no siempre la reflexión y el trabajo colaborativo han marcado el desarrollo de esta etapa, consideramos importante conocer su evolución histórica y para ello diferenciamos cuatro momentos (Imbernón, 2007):

*1. Inicios del desarrollo profesional docente. Hasta 1970.*

El primer momento reseñable se establece en 1970. Coincide con la institucionalización de la formación inicial para el colectivo de docentes de Educación Secundaria en España, y el estudio de las actitudes de los docentes en los programas de formación permanente. La característica definitoria de este momento se plantea con un desarrollo individual que implica la búsqueda de satisfacción de necesidades propias mediante cursos, jornadas, revistas científicas, etc. En definitiva, cada profesor es autónomo tanto en la elección del tipo de formación, como en la forma de dar respuesta a sus inquietudes.

*2. Desarrollo profesional enmarcado en el contexto universitario. Años 80.*

La institución universitaria crea programas específicos para dar soluciones teóricas a todos los posibles problemas que puedan surgir en la función docente. Es un modelo conductista, con una perspectiva técnica, que establece la observación y evaluación para el desarrollo profesional docente, desde el individualismo.

*3. Modelos de desarrollo alternativos. Años 90.*

La consolidación de los centros de formación de profesores en activo impulsa diferentes tipos de formación para el desarrollo docente, entre las que se destacan los seminarios, encuentros docentes y congresos. Todas ellas demandan un rol activo del docente, quien es transmisor y receptor de experiencias para la mejora de su función. El modelo se orienta hacia la colaboración, como herramienta fundamental de mejora (un ejemplo de este modelo lo encontramos en las Comunidades de Aprendizaje, en comunidades como Andalucía y Cataluña).

#### 4. *Búsqueda de modelos alternativos. Años 2000 hasta la actualidad.*

La reflexión en la práctica es el punto fundamental para el desarrollo docente en estos momentos. Ante esta realidad nacen los proyectos de innovación docente con la intención de mejorar desde el propio contexto de trabajo. Prima la colaboración docente, a la vez que la relación personal y comunicación como elementos para potenciar su desarrollo profesional (en Andalucía Comunidades de Aprendizaje, etc.).

En conclusión, la realidad del desarrollo profesional se traduce en la necesidad para los docentes de impulsar y que se les impulse su proceso formativo en aras de intervenir sobre sus inquietudes y las del contexto en el que se sitúan, y así conseguir una mejora de la escuela y de sus propias competencias (Barrio, 1998; Day, 2011).

El impulso de este proceso no tiene sentido si el profesorado no se involucra en el mismo. Por ello, es importante que se plantee desde las necesidades personales y colectivas, a la vez que, desde la mejora del grupo de estudiantes (Imbernón, 2007).

No solo estos aspectos intervendrán en la mejora del desarrollo eficaz de los docentes, lo que nos lleva a detenernos tanto en los elementos que posibilitarán el desarrollo como aquellos que dificultarán su avance.

##### **a. Criterios de intervención en el desarrollo profesional docente**

La calidad del desarrollo profesional se configura a partir de los condicionantes del mismo; por lo tanto, no es válida cualquier actividad formativa que busque un perfeccionamiento de la función docente, sino que es importante tener en cuenta una serie de variables que influirán positivamente; a la vez que, debemos evitar aquellas que dificultan el propósito de aprendizaje y mejora de la profesión.

En un primer momento, queremos resaltar aquellos aspectos positivos que se han de considerar al programar una actividad cuya finalidad sea el desarrollo profesional del profesorado.

La primera de las características a tener en cuenta es la *contextualización* (Barrio, 1998; Gimeno 1983; Imbernón, 2007, 1998; Miranda, Rivera, Salinas y Muñoz,

2010), tanto desde el punto de vista de la institución escolar y contexto social en el que se integra, como el establecimiento de una unión entre los conceptos teóricos y la realidad práctica.

Otro de los aspectos a considerar es el *clima de colaboración* (Imbernón, 2007 y Perrenoud, 2004) que se fomenta mediante el trabajo colectivo de los profesionales de la educación. Esta característica impulsa la necesidad de intercambio de opiniones que facilita la *reflexión* (Barrio, 1998), siendo ésta una variable importante en el desarrollo profesional. Ambas propiedades, motivan una tercera, la *discusión* (Barrio, 1998), que se enriquece si contamos con *diversidad docente* (Imbernón, 2007) y contribuye a la mejora del proceso de desarrollo profesional al poder intercambiar opiniones con profesionales de otras disciplinas.

Por otro lado, es significativa la duración del proceso, que debe ser *prolongada en el tiempo* (Miranda, Rivera, Salinas y Muñoz, 2010), otorgándole consistencia, a la vez que, posibilidad de mejora a través del ensayo en la práctica. Lo que supone una *organización mínimamente estable y la integración de los docentes en el proceso* (Imbernón, 2007; Perrenoud, 2004) en aras de incorporar y dar respuesta a todas aquellas cuestiones que se planteen tras la implementación en el centro y la integración de los docentes para satisfacer sus necesidades reales.

A su vez, un pilar importante del desarrollo profesional es el centro educativo, nos referimos a incorporar como *base del aprendizaje la propia institución*, teniendo en cuenta, que los docentes deben *identificar sus propias necesidades* de aprendizaje y vincularlas con el aprendizaje de los estudiantes (Hawley y Valli, 1998).

Por último, el *apoyo externo* (Imbernón, 2007) es otra de las características positivas, el trabajo con especialistas que asesoren a los docentes en diversas temáticas, al facilitarles instrumentos y competencias que les permitan ser autónomos (Gismeno, 1983).

En segundo lugar, nos centramos en los obstáculos que dificultan el desarrollo profesional, en aras de evitarlos y/o corregirlos. Tomamos como referencia a Imbernón (2007) para elaborar esta delimitación. El primero de ellos, es la falta de *coordinación*

entre la etapa de desarrollo inicial y la de desarrollo profesional. La falta de coordinación entre ambas conlleva, en ocasiones, a la repetición de contenidos ya adquiridos olvidando las necesidades reales. La falta de coordinación entre el centro educativo y los servicios encargados de la formación implica un valor mayor de la cantidad que de la calidad, al no tener en cuenta, nuevamente las necesidades reales. El segundo de los aspectos a evitar, son los *discursos teóricos*, que suponen una transmisión de conocimientos sin aplicación práctica. Por último, hay que evitar que los docentes participen en actividades formativas con el único fin de una *mejora salarial o para promocionar* en su puesto de trabajo (motivación extrínseca), hay que mostrarles que este proceso se desarrolla con el objetivo singular de que mejore su práctica educativa (motivación intrínseca).

En definitiva, el desarrollo profesional docente debe ser visto como una necesidad por los propios docentes, ha de ser contextualizado, a la vez que debe integrar a los docentes en el proceso de mejora. No olvidando que si no existe una coordinación real, una implicación docente y acciones prácticas, la intervención no será eficaz.

## **b. Estructura del desarrollo profesional docente**

La organización de esta etapa formativa se ha visto configurada por modelos heterogéneos de desarrollo, promovidos, en muchas ocasiones, por las necesidades sociales del momento o corriente pedagógica predominante. Motivando, a su vez, contenidos formativos acordes a las necesidades cambiantes de la población en formación y llegando a la constitución de centros específicos para el desarrollo profesional docente, con la intención de poder atender como se merece a este colectivo.

### ***b1. Modelos de desarrollo profesional***

El desarrollo profesional docente se organiza con criterios dispares, según el fin que persiga. Esta situación refleja la delimitación de clasificaciones diferentes dependiendo del autor que consideremos. No podemos pensar que las categorías son excluyentes, ya que suponen aspectos concluyentes para la realidad de la formación

docente, lo que nos lleva a atender estas propuestas, elaborando una categorización propia para poder recogerlas en su conjunto.

Clasificación de modelos de desarrollo profesional atendiendo a:

1. *Actividad formativa*: en este primer grupo se integran los modelos que hacen referencia a la “forma” de la actividad. Teniendo en cuenta las aportaciones de Barrio (1998) y OCDE-CERI (1985) se diferencian los siguientes:
  - a. *Seminario de elaboración de*:
    - i. *Materiales*
    - ii. *Proyectos*
  - b. *Cursos*:
    - i. *De divulgación*
    - ii. *Prácticos*
    - iii. *De formación*
  - c. *Jornadas y encuentros científico-experienciales*
  - d. *Conferencia*
  - e. *Intercambio y experiencias formativas*
2. *Proceso*: esta organización comprende el trabajo del docente para formarse. Fernández Cruz (2006), Imbernón (2007), Marcelo (1994), Martínez Bonafé (2010) y Moral (1998), señalan algunos de los modelos que incorporamos en esta clasificación basado en la:
  - a. *Reflexión*
  - b. *Investigación o indagación*
  - c. *Observación-evaluación*
3. *Interacción de los implicados*: los participantes en un proceso formativo pueden necesitar de una organización interdependiente o independiente para llegar al fin formativo. Las aportaciones en las cuales nos apoyamos para esta categorización son de nuevo Fernández Cruz (2006), Imbernón (2007), Marcelo (1994), Martínez Bonafé (2010) y Moral (1998):

- a. *Formación autónoma*
  - b. *Formación cooperativa o colaborativa*
  - c. *Comunidad formativa*
  - d. *Comunidad de aprendizaje*
4. *Contenidos*: el elemento que constituye el punto principal de trabajo supone una clasificación en sí misma, de acuerdo con Ferry (1991), señalamos:
- a. *Las adquisiciones como elemento formativo principal*
  - b. *El proceso como itinerario de formación*
  - c. *El análisis de experiencias para la formación*
5. *Contexto formativo*: la formación puede suponer una necesidad del propio centro o una propuesta externa, lo que diferencia el contexto de acción, estableciéndose dos categorías diferentes (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998):
- a. *Modelos centros en la escuela*
  - b. *Modelos externos a la escuela*

La diferenciación de los modelos no integra una línea divisoria tan clara como hemos definido anteriormente; sino que, supone matices intermedios entre unos y otros. Existiendo cursos centrados en la escuela de corte colaborativo, pero también autónomos, siendo lógico encontrar elementos comunes y opuestos en la práctica.

## ***b2. Contenidos formativos***

Los contenidos que se integran son independientes del modelo que se implementa. No obstante, deben atender a las necesidades reales de los docentes. Concretamente, resaltamos los siguientes grandes bloques de formación: el desarrollo emocional, la comunicación efectiva, convivencia en las instituciones, fracaso escolar, metodologías diferenciadas de acuerdo con el grupo, actuaciones prácticas para desarrollo de las disciplinas, metodologías de enseñanza prácticas; detección de necesidades y atención a necesidades diversas (Keplen, 1999; Miranda, Rivera, Salinas y Muñoz, 2010; Imbernón, 2007). Los temas señalados son una necesidad de los docentes del siglo XXI, motivados por los cambios sociales que plantean nuevas

inquietudes. Hemos de tener presente que los contenidos versan sobre la población de nuestros días, variando con las exigencias del entorno. Se dirigen al cambio de actitudes de los docentes y les permiten configurar intereses y necesidades comunes (Barrio, 1998), tanto para receptores, como motivadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ***b3. Los Centros de Formación del Profesorado***

La preocupación por el desarrollo del colectivo docente ha llevado a las administraciones (centrales, autonómicas y locales) junto a las Universidades al diseño e implementación de planes para la formación de estos profesionales (Imbernón, 1998).

Atender a la formación de los docentes en ejercicio fue una de las preocupaciones de la Ley Orgánica de Educación de 1970, en cuyo texto preliminar se establecía que los ICEs debían ocuparse de la formación permanente del profesorado. Sin embargo, es en los años 80 cuando se crea una estructura propia cuya finalidad es el desarrollo profesional, es el nacimiento real de los Centros de Formación del Profesorado, que se regularán a través del RD 2112/84 de 14 de noviembre para la regulación y creación de los centros de profesores, potenciándose su desarrollo profesional mediante el intercambio de experiencias, desarrollo de procesos formativos cualificados, etc. (García Rojas, 2012).

En 1994, se da otro giro en esta institución mediante la Orden de 5 de mayo de 1994 que unifica los centros de formación del profesorado con los centros de recursos y servicios de apoyo escolar, motivando que los docentes sean quienes colaboren en su gestión y funcionamiento.

La importancia para el desarrollo profesional de los docentes se establece en las propias funciones de este Centro de Formación:

- "1. Actividades diseñadas para promover el perfeccionamiento del profesorado
2. Actividades que promueven el desarrollo curricular a nivel local
3. Servicios técnicos de apoyo para los centros
4. Servicios ofrecidos a los alumnos, familia y comunidad para apoyar el trabajo del profesorado"

(Imbernón, 1998, p. 112)

Del mismo modo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, resalta la importancia del desarrollo profesional docente en su artículo 102, estableciendo que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Reconociéndose la importancia de estas instituciones como centros en los que los profesores se ven apoyados para la satisfacción de sus necesidades, incluso como asociaciones a las que acudir para plasmar sus preocupaciones formativas. Por su parte, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa no recoge la formación permanente del profesorado, aludiendo únicamente en el artículo 111, que versa sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación, la creación de un marco común de referencia de competencia digital que oriente la formación permanente del profesorado para el desarrollo de la cultura digital en el aula.

Para finalizar, matizamos que los cambios constantes propician nuevas alternativas formativas que perfilan características diferentes a las actuales. En una sociedad global, es comprensible que caminemos hacia un nuevo periodo histórico para el desarrollo profesional docente en el que intervendrán todos los agentes sociales con el fin del cambio social y educativo bajo una modalidad de trabajo centrada en *proyectos de intervención social/comunitaria* (Imbernón, 2007). Este objetivo es refundado por el Foro de Sevilla, *El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública* (2014), donde se resalta la necesidad de colaboración entre administración educativa y Universidad con los docentes, potenciando prácticas colaborativas en las que se integren diferentes



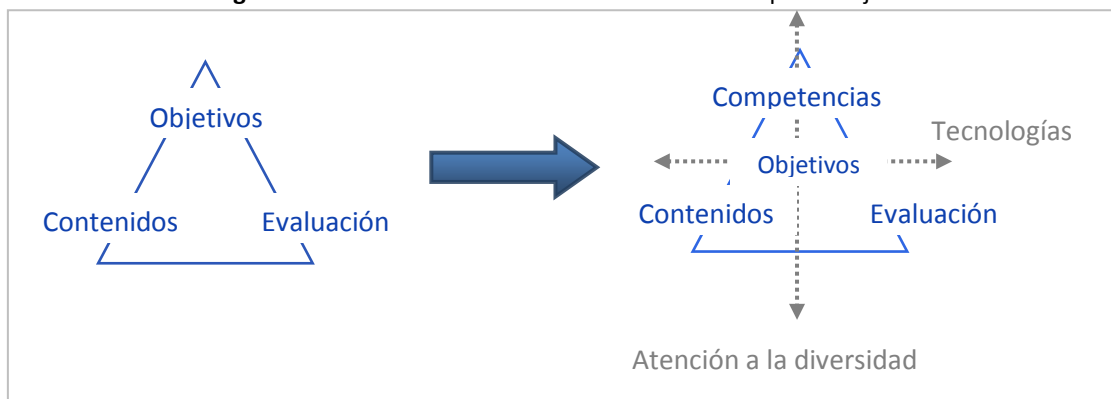
colectivos del ámbito educativo (por ejemplo: redes de colaboración, comunidades de práctica, proyectos de innovación, etc.).

## 2.2. La formación en competencias para los docentes de Educación Secundaria

La formación docente, como hemos visto hasta ahora, ha estado influenciada por los cambios sociales, que a su vez han motivado la búsqueda para la mejora de los sistemas educativos con la finalidad de una mayor calidad. La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, define nuevos roles para docentes y discentes, situando a este último en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante varios años el constructo del proceso de enseñanza-aprendizaje estaba formado principalmente por: contenidos y objetivos. Sin embargo, este constructo ha cambiado, delegándose a un segundo plano los objetivos para dejar paso a un nuevo concepto: “competencias”.

Figura 2. 2. Cambio de los constructos enseñanza-aprendizaje



Este término cambia la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje al modificar el concepto del currículo de un estudio disciplinar a un espacio motivador de experiencias ligadas a la realidad, complejas, inciertas y problemáticas que implican la adquisición de capacidades, actitudes y valores vinculados con la disciplina (Pérez Gómez, 2010). En este planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje se presentan dos vertientes que influyen sobre los mismos, guiando las intervenciones, nos referimos a la *atención a la diversidad* y la integración de las *tecnologías de información y comunicación* (Figura 2.2).

La realidad plantea la necesidad de cambio y de formación a lo largo de la vida para poder dar respuesta a las necesidades actuales del contexto educativo, desde el desarrollo de competencias. Por tanto, partimos, en este segundo apartado, de la delimitación terminológica del concepto *competencia* centrado en nuestro ámbito de trabajo.

### **2.2.1. Delimitación conceptual del término competencia**

Las competencias no son un término novedoso y de reciente creación, a pesar de que podamos haber suscitado esta idea errónea. Su gran impulso, en el terreno formativo, data de los años 30 en Estados Unidos, aunque su mayor auge se produce en los años 70 unidos al contexto industrial. Esta tradición ha supuesto que la competencia, durante años, se vincule con el aprendizaje en el entorno de la Formación Profesional, donde se les solicitaba y solicita que fueran y sean capaces de transferir sus aprendizajes desde el contexto formal de enseñanza a diferentes campos, siendo el principal, el de trabajo (Carabaña, 2011).

Antes esta situación nos planteamos: *¿Qué se entiende por competencias? ¿Qué aspectos influyen en la adquisición de competencias? ¿Qué factores son vinculantes a las mismas?* Para ello, queremos comenzar con una revisión de la definición del término, de acuerdo con diferentes autores, atendiendo a dos criterios: profesional y académico.

La delimitación de competencia, es compleja, al implicar transferencia de conocimientos a contextos diversos. En aras de favorecer un proceso de aprendizaje basado en competencias, se establece una necesidad mayor a favor de la formación continua, al situarnos en entornos cambiantes que implican transformarse con la finalidad de satisfacer los cambios (De Miguel, 2006).

Tabla 2. 3. Definiciones del término “competencia”

Autor/es	Definición de “competencia”
<b>Criterio profesional</b>	
Spencer y Spencer (1993, p. 9)	“Una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación”
Bunk (1994, p.9)	“Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”
Pereda, Berrocal y López (2002, p. 46)	“Un conjunto de comportamientos observables que conducen al desempeño eficaz y eficiente en un contexto concreto”
<b>Criterio académico</b>	
PISA (2008, p. 18)	“Combinación de destrezas, conocimientos y actitudes. (...)Relacionado con la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas”
Villa y Poblete (2009, p. 33)	“(…) prepare themselves to respond satisfactorily to the requirements of society and to any new issues, needs or interests that may arise”
Cano (2011, p. 25)	“Lo que caracteriza la competencia es su aplicabilidad, su transferencia, el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes (y cambiantes) situaciones de la práctica”

Un paso más para comprender esta acepción, nos lleva a detenernos en los **aspectos básicos** de las competencias propuestos por Spender y Spender (1993) (citado por Bernal y Teixido, 2012):

- *Aptitudes y habilidades*: capacidad para desarrollo de actividades
- *Rasgos de personalidad*: conducta puesta en práctica
- *Conocimientos*: información científica/no científica e interpersonal
- *Concepto de sí mismo*: autoimagen personal referente a potencialidades y debilidades, creencias, limitaciones, etc.
- *Motivos*: impulso que orienta la conducta personal

Los conceptos básicos nos permiten comprobar los "contenidos" sobre los que versan las competencias. Los puntos clave para una formación en competencias eficaz. Ahora bien, teniendo en cuenta la aportación De Miguel (2005), se diferencian tres elementos inherentes a las competencias: *intención*, *acción* y *resultado*. Siendo el primer constructo, el equivalente a los elementos principales de Spender y Spender (1993); el segundo, la acción el proceso de ensayo-error en la práctica; mientras que los resultados guardan relación con el aprendizaje de la competencia puesta en práctica. Se determina que una competencia engloba una serie de variables que deben ser desarrollados con la finalidad de mostrar el producto definitivo.

Por otra parte, toda competencia se desglosa en cuatro **componentes** (Bernal y Teixidó, 2012; Delors, 1996; Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009; Villa y Poblete, 2009):

- *Saber*: Conjunto de conocimientos teóricos y prácticos.
- *Saber hacer*: Habilidades y destrezas.
- *Saber estar*: Convivencia acorde al contexto en el que nos movemos.
- *Saber ser*: Valores y actitudes.

La vinculación del componente *saber estar* y *saber ser* con las habilidades sociales, nos lleva a unificarlos en uno, al considerar que se relacionan íntimamente; por lo tanto, lo denominamos *saber ser/estar*.

En este caso, nos encontramos con que el dominio de una competencia implica la movilización de los componentes anteriores. Estos recursos se manifiestan en **ámbitos** diferentes (Zabala y Arnau, 2007):

- *Ámbito social*: hace referencia a la participación para la mejorar la sociedad.
- *Ámbito inter-personal*: incluye las relaciones personales, junto a los elementos inter e intrapersonales que movilizan las interacciones de los ciudadanos.
- *Ámbito personal*: abarca la autonomía personal, desde el autoconocimiento y la comprensión del entorno tanto social como natural.
- *Ámbito profesional*: implica el desempeño de la profesión desde las capacidades propias.

Por último, para concretar a qué nos referimos al hablar de competencias, resaltamos una serie de **variables** que son implícitas a un proceso de aprendizaje por competencias (Bernal y Teixidó, 2012; Cano, 2007):

- a. *Carácter teórico-práctico*: adquirir tanto conocimientos técnicos, como académicos, pero desde una dimensión aplicada.
- b. *Aprendizajes funcionales y significativos*: vincular los conocimientos previos con los nuevos, aprender a aprender, con la finalidad de activar y poner en funcionamiento en los contextos precisos.
- c. *Situaciones-problema con aprendizajes contextualizados*: relacionar los aprendizajes con situaciones reales para una mayor transferencia.
- d. *Enfoque globalizador*: enlazar las competencias con ejes de desempeño que faciliten su adquisición y transferencia.
- e. *Fomento del conocimiento que tiene el alumno sobre su propio aprendizaje*: informar sobre el proceso de aprendizaje individual para mejorar la autoestima, aceptación y motivación.
- f. *Fomento de un clima de aceptación mutua y cooperación*: trabajar colaborativamente para el desarrollo de contextos de aprendizaje para juicios más razonados.
- g. *Priorización de la reflexión y el pensamiento crítico*: desarrollar una metodología investigadora que permita al aprendiz ser consciente de las relaciones entre contenidos, materias, áreas, etc. Comprender sus conocimientos anteriores para poder relacionarlos con los nuevos. En definitiva, autogestionar su aprendizaje.
- h. *Carácter reconstructivo*: aplicar las competencias a un contexto determinado implica una modificación continua; por ello, no suponen una adquisición inicial sin más sino un remodelamiento partiendo de la práctica diaria.
- i. *Carácter combinado*: vincular los componentes de la competencia para que se complementen, solo así se adquirirá una competencia.

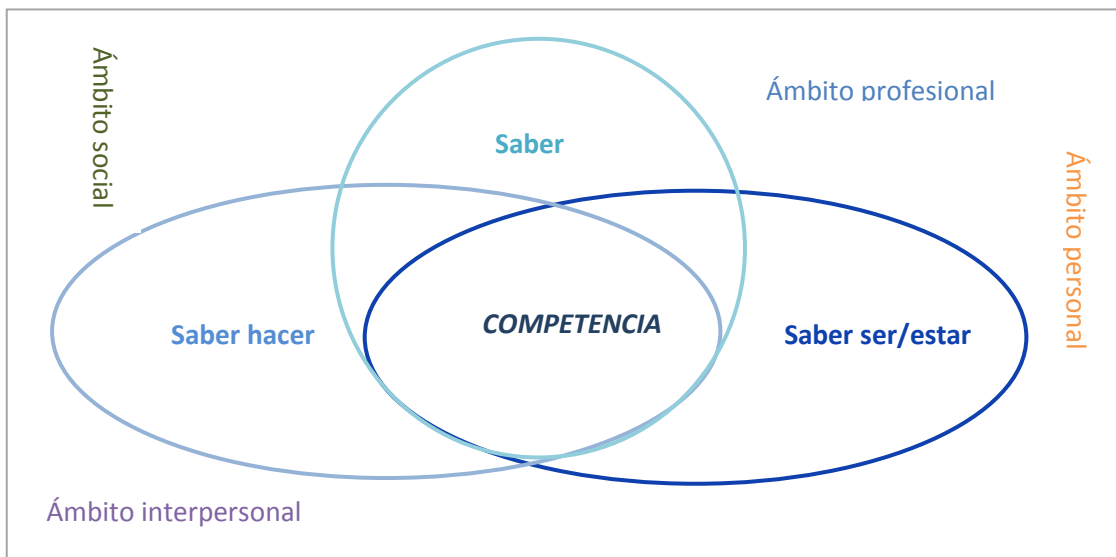
En definitiva, el proceso de aprendizaje mediante competencia debe ser regulado por las variables anteriores, permitiendo una transferencia adecuada, junto a unos resultados óptimos.

El análisis pormenorizado que hemos desarrollado para dar respuesta a los interrogantes planteados, nos lleva a declinarnos por la definición de competencias elaborada por Martínez Abad (2013): “La **capacidad** que se tiene de **movilizar un conjunto de recursos cognitivos** para **afrontar con garantías situaciones problemáticas** en **contextos académicos o profesionales concretos**” (p. 168).

Concluimos, por tanto, que la competencia es una capacidad dinámica, configurada a partir de unos componentes diferenciadores: *saber, saber hacer, saber ser/estar* (Bernal y Teixidó, 2012; Delors, 1996; Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009; Villa y Poblete, 2009), motivada en una situación concreta que implica su puesta en práctica (resolución de problemas), en diferentes ámbitos (personal, social, profesional, interpersonal), transfiriendo los nuevos aprendizajes a contextos diversos.

De forma esquemática, la definición de competencia, en la que nos apoyamos, sería la siguiente (Figura 2.3):

**Figura 2. 3.** Definición de competencia



Esta definición engloba la delimitación de una competencia general, ahora bien, debemos tener en cuenta que cada competencia se delimitará en una competencia específica (Zabala y Arnau, 2007) en relación con los componentes del *saber, saber hacer y saber ser/estar*.

## 2.2.2. Competencias vinculantes para la formación y desarrollo profesional de los docentes de Educación Secundaria

La cualificación docente supone la potencialización de sus propias cualidades, pero *¿qué cualidades son las que han de fomentarse?* Para dar respuesta a este interrogante, nos apoyamos en las aportaciones de diferentes autores y en la legislación cuyo objetivo es determinar las competencias que deben poseer todo docente.

En primer lugar, nos remitimos a National Council For Vocational Quallifications, que establece cinco niveles de competencias profesionales, que van de menor a mayor responsabilidad y trabajo:

- ✓ *Nivel 1.* Competencias para trabajo predecible y rutinario
- ✓ *Nivel 2.* Competencias para contextos diversos, nivel bajo de responsabilidad, autonomía y cierta necesidad de trabajo colaborativo.
- ✓ *Nivel 3.* Competencias complejas y no rutinarias ligadas a contextos diversos. Nivel medio de autonomía y responsabilidad. Necesidad de control de los otros.
- ✓ *Nivel 4.* Competencias en contextos diversos, alto grado de complejidad, responsabilidad y autonomía.
- ✓ *Nivel 5.* Competencias para contextos complejos e impredecibles, gran variedad de técnicas para el trabajo.

Las competencias para la profesión docente fluctuarían entre los niveles 3 y 5, al comprender una alto grado de responsabilidad y autonomía, control de los otros, e incluso trabajo en contextos impredecibles. Por tanto, el docente debe capacitarse para situaciones diversas ante la imprevisibilidad de control sobre el conjunto de agentes con los que trabajara. Las competencias que mostramos a continuación, se englobarían en estos tres niveles.

### A. Clasificación de competencias docentes de acuerdo con Angulo (1999)

1. Competencias cognitivas: hacen referencia a los conocimientos propios de la disciplina.

2. Competencias de actuación: desenvolvimiento del docente en los diferentes contextos.
3. Competencias de consecuencias: relativas a la capacidad de producir cambios en el estudiante.
4. Competencias afectivas: vinculadas con las relaciones inter e intrapersonales.
5. Competencias de exploración: desarrollo práctico e interacción del medio escolar con otras no escolares.

**B. Competencias para docentes de Perrenoud (2007)**

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación
4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar nuevas tecnologías
9. Afrontar los derechos y los dilemas éticos de la profesión
10. Gestionar la propia formación continua

**C. Competencias para la profesión docente de Cano (2007)**

1. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo
2. Capacidad de comunicación
3. Capacidad de trabajar en equipo
4. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver conflictos
5. Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
6. Autoconcepto positivo y ajustado
7. Autoevaluación constante de nuestras acciones



**D. Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**

En esta orden se detallan las competencias que han de adquirir en la formación inicial los futuros profesionales de Educación Secundaria obligatoria y postobligatoria. Como se muestra en la Tabla 2.4.

**Tabla 2. 4.** Competencias de acuerdo con la Orden Ministerial ECI/3858/2007

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirir
<b>Genérico</b>		
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	12	Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales, identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
Procesos y contextos educativos		Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo de nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
Sociedad, familia y educación		Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto a los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
<b>Específico</b>		
Complementos para la formación disciplinar	24	Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes en las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirir
<p>Aprendizajes y enseñanzas de las materias correspondientes</p> <p>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa</p>		<p>contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformación que puedan requerir las profesionales. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.</p> <p>Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación: audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.</p> <p>Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.</p>
<p><b>Practicum</b></p> <p>Practicum en la especialidad, incluyendo el Trabajo fin de Máster</p>	16	<p>Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora de los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicológica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que completa la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>

**E. Competencias para los futuros docentes de Secundaria (Larriba, 2010)**

1. Conocimientos ligados a la disciplina, relacionadas con
  - A. El área de conocimiento
  - B. La psicología del aprendizaje
  - C. Las ciencias de la educación
  - D. Conocer la legislación educativa
2. Saber hacer
  - A. Competencias de carácter comunitario
  - B. Competencias relacionadas con la capacidad de gestionar la información
  - C. Competencias tecnológicas de carácter didáctico
  - D. Ser capaz de secuenciar diferentes estrategias docentes
  - E. Competencias relacionadas con la gestión en el aula de grupos
  - F. Competencias de evaluación del aprendizaje
3. Trayectoria profesional crítica
  - A. Conocer los principios básicos de los procesos de investigación-acción
  - B. Ser capaz de trabajar en grupo
  - C. Ser capaz de reflexionar sobre la propia práctica
4. Valores y actitudes
  - A. Ser capaz de desarrollar estrategias conducentes a la formación de ciudadanos
  - B. Ser capaces de transmitir la aceptación de los pequeños cambios
  - C. Ser capaces de despertar la curiosidad acerca del mundo

**F. Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado (2010/2011) (Grupo de trabajo colaborativo en Red de Formación del Profesorado de Castilla y León, 2010).**

1. Relativas al saber:
  - A. Competencia científica.- Se relaciona con el conocimiento y la gestión del mismo, tanto en el área de educación como en las áreas, materias y módulos curriculares.
2. Vinculadas con el saber ser:

B. Competencia intra e interpersonal. Se refiere a la propia forma de ser de la persona y a la forma de bien tratar a los demás, a través de habilidades personales, de la acción tutorial, la orientación y la gestión y promoción de valores.

3. Integradas en saber hacer qué:

C. Competencia didáctica. Se centra en enseñar, prestando atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la gestión del mismo. Esta competencia se operativiza en las programaciones, didácticas específicas de áreas, materias y módulos, atención a la diversidad, gestión de aula, recursos y materiales didácticos y evaluación de los alumnos.

D. Competencia organizativa y de gestión. Alude a la organización en el trabajo. Se vincula con la normativa, la planificación, la coordinación y la gestión de calidad en el centro.

E. Competencia en gestión de la convivencia. La asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos fundamentales.

4. En relación con el saber hacer cómo:

F. Competencia en trabajo en equipo. Vinculada con el desarrollo de trabajos colaborativos con un objetivo común.

G. Competencia en innovación y mejora. Tiene que ver con el desarrollo de procesos de afrontamiento del cambio, su investigación y experimentación, así como el diagnóstico y la evaluación para implementar las propuestas de mejora innovadoras planteadas.

H. Competencia comunicativa y lingüística. Es aquella que versa sobre el intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos. Comprende la gestión de la información y la transparencia, así

como la expresión y la comunicación, tanto en la propia lengua como en lenguas extranjeras.

I. Competencia digital (TIC). Se refiere al mundo digital y las tecnologías de la información y la comunicación. Su ámbito se encuentra en el conocimiento de las tecnologías, el uso didáctico de las mismas y la gestión de equipos y redes para el desarrollo profesional, entre otros.

5. Relacionadas con el saber estar:

J. Competencia social-relacional. Centrada en las relaciones sociales entre personas y la participación en comunidad, a través de la gestión correspondiente.

#### **G. Competencias docentes (Bernal y Teixidó, 2012)**

1. Promoción de nuevos aprendizajes
2. Planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje
3. El trabajo en equipo
4. La competencia comunicativa en la formación del profesorado
5. Establecimiento de relaciones interpersonales en la función docente
6. Resolución de conflictos
7. Integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los procesos
8. Participación en la gestión innovación del centro
9. Desarrollo de un liderazgo hacia la innovación
10. Afrontamiento de los dilemas éticos de la profesión

Las clasificaciones anteriores relativas a las competencias del profesorado de Educación Secundaria, en general son las recogidas por Bernal y Teixidó (2012), siendo esta la referencia más actual, en la que recopilan todas las variables presentadas en las anteriores. Por tanto, apoyamos la aportación de estos autores al referirnos a las cualidades a potenciar en los docentes de Educación Secundaria.

Por otra parte, recordamos que desde la Unión Europea y el RD 1631/2006 se determinan las competencias a adquirir por los *estudiantes* de Educación Secundaria, delimitadas en ocho:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Competencia en autonomía e iniciativa personal

Para que los estudiantes las adquieran, los primeros que han de poseerlas son los docentes, cuya finalidad profesional es transmitir a sus estudiantes conocimientos y competencias, ahora bien, es necesario motivar su desarrollo, a través de diferentes procesos formativos, como los que hemos señalado en este capítulo.

Por último, nos gustaría resaltar la competencia de estudio en esta investigación, "Resolución de conflictos", que como se ha podido comprobar se muestra en todas las clasificaciones ya sea a través de la competencia social y ciudadana, resolución de conflictos, gestión de la convivencia, gestión de las escuela, interpersonales o de actuación; todas ellas integran las variables principales de nuestro objeto de estudio. A continuación nos centramos con mayor detalle en las variables a trabajar desde estas competencias.

### **2.2.3. La resolución de conflictos como competencia en desarrollo**

Como hemos mostrado en este último apartado la "Resolución en conflictos" es una de las principales competencias para la formación permanente e inicial de los docentes de Educación Secundaria, ante esta necesidad pedagógica una cuestión principal es establecer las variables que han de trabajarse para la adquisición de la misma.

En el capítulo uno, nos detuvimos en la delimitación de la convivencia y "Resolución de conflictos", lo que nos lleva en este momento a recordar lo ya planteado, resaltando su necesidad de profundización con la finalidad de perfeccionamiento en la competencia.

Teniendo en cuenta la revisión realizada en relación con el término competencia y las variables que incorpora, presentamos una sinopsis, recordando lo ya propuesto en el tema uno e integrando su vinculación con los componentes de la competencia.

**Tabla 2. 5.** Delimitación de la competencia "Resolución de conflictos" en variables y componentes de la misma

Variable	Subvariables	Componente
<b>Conocimiento del conflicto</b>	1. Qué se entiende por conflicto	Saber
	2. Elementos del conflicto	Saber
	3. Tipos de conflicto existentes	Saber
	4. Análisis del conflicto	Saber/saber hacer
<b>Competencias intrapersonales</b>	5. Regulación de emociones	Saber ser/estar
<b>Competencias interpersonales</b>	6. Técnicas de comunicación	Saber ser/estar
	7. Actitudes interpersonales	
<b>Prevención de conflictos</b>	8. Actuaciones curriculares (contenidos, dirección de grupos, centro, etc.)	Saber hacer
<b>Resolución de conflictos</b>	9. Estrategias para la resolución de conflictos	Saber hacer
		Saber ser/estar

## Resumen

A lo largo de este capítulo, comprobamos un vacío en la historia para los docentes de Educación Secundaria, que se han visto sin instrumentos formativos sólidos para conformarse como docentes; por tanto, hemos hecho hincapié en la necesidad de formación docente a través de dos fases profesionales: formación inicial y desarrollo profesional.

Por otro lado, evidenciamos una gran variedad de posibilidades formativas para que la función docente se constituya con la calidad que se merece, junto a los esfuerzos que se están realizando para mejorarla. Un punto clave en este impulso formativo son las competencias, que han comenzado a formar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los últimos tiempos, junto a la búsqueda de un modelo simultáneo en la formación inicial.

En último lugar, hemos constatado como la "Resolución de conflictos" es una de las competencias clave que han de adquirir los docentes, tanto para motivar un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente y positivo, como para transmitir a sus discentes las competencias necesarias encaminadas a una convivencia eficaz en la sociedad actual.



## **CAPÍTULO 3.**

### **EVALUACIÓN DE PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

Capítulo 3.

**Evaluación de programas para la mejora  
de la formación docente**

3.1. Delimitación conceptual

3.2. Modelos de evaluación de programas

3.3. Metodología para la evaluación de  
programas

Resumen

## CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

---

*"La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza; es parte de la enseñanza y del aprendizaje" (Camilloni, Celman, Litwin y Palou, 1998, p. 3)*

Uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que mayor preocupación ha suscitado a investigadores, profesores y comunidad educativa es la *evaluación*. Estas inquietudes vienen motivadas por la influencia de variables diversas: referidas al objeto de la evaluación, la finalidad, las técnicas e instrumentos de evaluación, etc. Este componente educativo, no solo es importante por las variables que integra, sino que, tiene una gran relevancia por su necesidad en la planificación y gestión de la formación (Tejada, 1999), resaltando nuevamente su vinculación con ámbitos de trabajo diversos.

Es cierto que la evaluación dirigida a los estudiantes ha sido por excelencia la más conocida e incluso hasta hace pocas décadas la única evaluación educativa implementada (Lukas y Santiago, 2009); de ahí, la importancia de profundizar en el conocimiento de otros ámbitos propios de la evaluación. En nuestro caso, nos centramos en la *evaluación de programas* como instrumento de mejora de la calidad del sistema educativo. Por tanto, comenzaremos con un análisis profundo de dos

términos clave: “calidad y evaluación”; y posteriormente, nos centramos en los programas educativos, abordando en último lugar, el sentido de la “evaluación de programas”.

### 3.1. Delimitación conceptual

El concepto "evaluación" ha variado con el tiempo, desde una concepción que engloba únicamente las capacidades hasta su consideración como disciplina; es decir, hasta la *profesionalización de la evaluación* (Lukas y Santiago, 2009). En este proceso, el término calidad comienza a cobrar mayor fuerza, hasta la consideración de la evaluación como disciplina.

La evaluación como disciplina recoge la evaluación de programas como finalidad propia, que permite recabar información con el objetivo final de mejorar una actuación concreta (De la Orden, 2000; Martínez Mediano, 1998; Pérez Juste, 2006, 2000, 1997; Tejedor, 2000).

En relación con estas ideas, nos centramos, en este primer apartado, en la delimitación conceptual de la evaluación, vinculándola a calidad y programas, para poder comprender en mayor medida el objeto de estudio de nuestro trabajo.

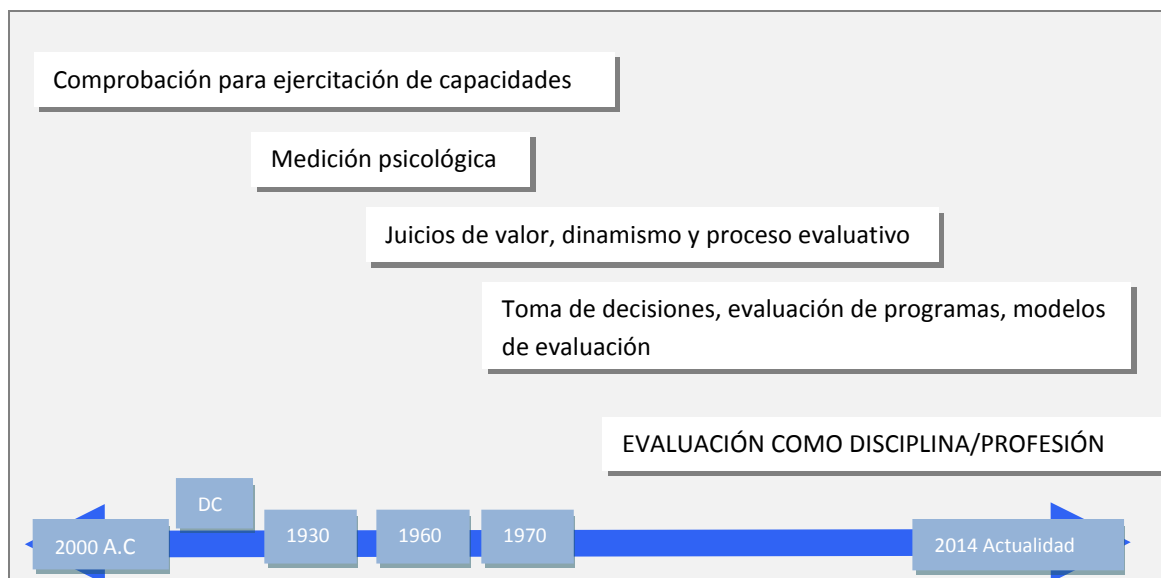
#### 3.1.1. Calidad y Evaluación

Comprender el significado de evaluación nos lleva a detenernos en su raíz latina "valere"; es decir, valorar, lo que implica, una estimación del valor de un objetivo. No obstante, el concepto "evaluación" comprende un campo semántico mayor al de su raíz latina, vinculándose con calidad. Por otro lado recordamos su relación con los términos ingleses "assessment (evaluación de personas) y evaluation (evaluación de objetos)" (Herrera y Olmos, 2010; Fernández-Ballesteros, 1996a). La evaluación no tiene como objetivo únicamente buscar un juicio de valor, sino también medir la calidad de un objeto, comprobar los objetivos alcanzados por un sujeto o proporcionar información para una posterior intervención. De ahí, que para hablar de evaluación nos detengamos tanto en el concepto "calidad", como en la propia evolución histórica del término "evaluación".

Por tanto, comenzamos con un breve recorrido histórico acerca de la evaluación educativa. Los *primeros indicios* nos llevan a detenernos en el año 2000 a.C. en China donde se realizaban exámenes para acceder a la administración, esta evaluación vinculada a los sujetos fue utilizada también por filósofos como Sócrates con una finalidad más didáctica (Lukas y Santiago, 2009). Esta disyuntiva de evaluación de sujeto para el conocimiento de sus capacidades se mantiene hasta *principios del siglo XX*, la evaluación es considerada como un sinónimo de medición, confiriendo mayor peso a los test psicométricos con el fin de dar respuestas a las necesidades sociales (Escudero, 2003a; Mateo, 2000).

El giro fundamental se produce en los *años 30 del siglo XX con Tyler*, quien además establece cambios en la concepción del currículo (como se ha mostrado en el capítulo 2), transforma la idea que hasta el momento se tenía de la evaluación, otorgándole dinamismo, y el establecimiento de la necesidad de juicios de valor y la constatación del cambio producido en los estudiantes por la implementación del currículo (Escudero, 2003a; Tejada, 1999). Los *años 60* marcan otra etapa importante para la evaluación, en la que influyen autores como Scriven quien resalta la importancia del proceso diferenciando entre finalidad *sumativa* y *formativa*, y, Cronbach con la integración de la toma de decisiones en los procesos de evaluación para el cambio (Escudero, 2003a; Lukas y Santiago, 2009; Tejada, 1999). Estos autores influyen en la conceptualización que hasta el momento se tenía de evaluación, al vincularse ya con un cambio para la mejora en el proceso.

Sin embargo, una transformación fundamental es el desarrollo de la evaluación no solo orientada al sujeto y currículo, sino también a los programas, hecho que se produce *a partir de 1970*, con la creación de modelos evaluativos concretos orientados a la toma de decisiones (Anguera, Chacón y Blanco, 2008; Lukas y Santiago, 2009; Mateo, 1990; Stoffebeam y Skinkfield, 1987). La década de los 70 no solo es importante por estos dos aspectos, sino por ser el periodo de constitución de la etapa profesionalizante para la evaluación; es decir, la evaluación como disciplina de investigación fuera de la investigación educativa. En definitiva, podemos establecer una línea temporal en la evolución del término como la siguiente (Figura 3.1):



**Figura 3. 1.** Conceptos clave de la evaluación de acuerdo con su evolución (elaboración propia)

Los juicios de valor y la toma de decisiones que integran los procesos de evaluación se relacionan directamente con el concepto de calidad. Si nos referimos a calidad, hacemos alusión a "realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado" (González Gálan, 2004, p. 17). En este sentido, es necesario establecer unos criterios que nos permitan comprobar si, realmente, las expectativas se ven cumplidas (Cano, 1998); por lo tanto, implícita o explícitamente, se refleja el término calidad.

Situarnos en la perspectiva de la calidad en el ámbito educativo conlleva centrarnos en sus acepciones vinculadas a la educación; en este caso, podemos diferenciar las siguientes (De la Orden, 1997; Escudero, 2003b):

- a. Calidad como *excelencia-fenómeno excepcional*: para hablar de calidad en este planteamiento no se incluye a toda la población, sino a una muestra que de partida sobresale; es decir, la muestra se vincula con los recursos óptimos de partida.
- b. Calidad como *satisfacción de necesidades y expectativas* de los usuarios en un producto, servicio o *ajuste a un propósito*: se realiza una apreciación del producto con lo esperado del mismo, a priori, por los usuarios, es objetiva al ser los propios receptores quien evalúan los resultados.

- c. Calidad como el grado en que se *adecuan a ciertos estándares o criterios* preestablecidos: el producto es el centro de la evaluación, se comprueba la relación de éste con indicadores establecidos desde un inicio, por lo tanto, nos referimos a resultados.
- d. Calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el *logro de objetivos*: estrategias y recursos son el elemento clave, comprobándose su intervención para el cambio.
- e. Calidad como un marco o carta institucional de ciertos *derechos y deberes* entre proveedores y usuarios de algo: el ámbito principal es la justicia, la existencia o no de la misma es la clave para la calidad.
- f. Calidad como *relación costo-valor*: plantea el establecimiento de indicadores de rendimiento para establecer si existe relación o no para continuar con un proceso concreto.
- g. Calidad como *transformación* de los sujetos e instituciones implicadas y comprometidas en la provisión de bienes o servicios: incluye el global de los elementos integrados desde un modelo de inclusión y equidad; por tanto, se busca el cambio integral caminando hacia la calidad.

Se deduce de lo anterior que, la evaluación es el elemento fundamental de la mejora de la educación; y se enfatiza la relación estrecha entre calidad y evaluación, no pudiendo concebirse la una sin la otra (De la Orden, 2009; Municio, 2004; Zabalza, 2001).

La búsqueda de la calidad educativa supone un proceso de comprobación de criterios, estándares, necesidades, transformación, etc.; potenciando el cambio educativo a la vez que promoviendo una evaluación concreta. Ante esta panorámica es necesario el establecimiento de una serie de criterios que faciliten su desarrollo tales como: *funcionalidad, eficacia y eficiencia* (Biggs, 2006; Martínez Mediano y Riopérez Losada, 2005). Respecto a estos indicadores de calidad es importante comprender qué engloba cada uno de ellos. El primero, *funcionalidad* hace referencia a una capacidad

de adaptación de los objetivos vinculados a los diferentes elementos que comprenden el cómputo sobre el que se está trabajando para ajustarlo a las funciones asignadas a priori (De la Orden, Asensio Muñoz, Biencinto López, González Barberá y Mafokozí Ndabishbije, 2007). Respecto a la *eficacia*, se entiende como la adecuación del producto-resultado a los objetivos establecidos (De la Orden, 2009; Boulmetis y Dutwin, 2005). Por último, la *eficiencia* guarda relación con los costos producidos para enlazar el producto final, valorando si la relación costos-logros es pertinente (De la Orden, 2009; Boulmetis y Dutwin, 2005). La importancia de los criterios radica en la mejora continua para la calidad, debido a que calidad y evaluación comprenden (Egido, 2005):

- Mayor conocimiento de la realidad evaluada
- Evidencia de aspectos negativos y positivos de la realidad en proceso
- Diagnóstico de situaciones mediante indicadores
- Favorece el cambio
- Posibilita la mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos
- Contribuye, directa o indirectamente, a la mejora

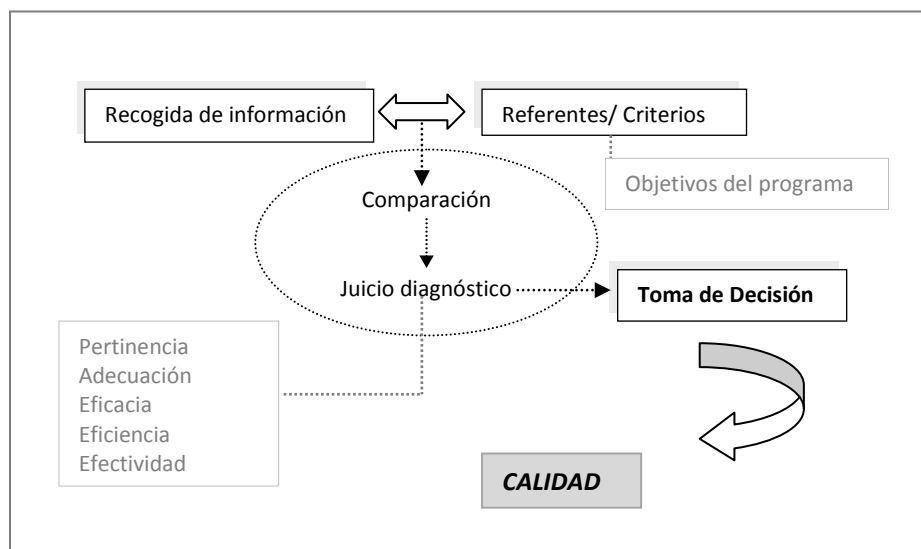
Ahora bien, situando la evaluación como disciplina y su vinculación con la calidad, *¿qué entendemos por evaluación?* Son numerosas las definiciones al respecto; en consecuencia, mostramos un análisis conceptual del término en base a criterios que guardan relación con la evolución histórica de la evaluación: (1) *proceso instructivo*, (2) *valor*, (3) *toma de decisiones* y (4) *disciplina integrada* (Tejada, 1999).



**Tabla 3. 1.** Definición del término evaluación, en base a criterios de su evolución histórica

Autor	Año	Definición
<b>Proceso instructivo</b>		
Pérez Gómez	1983	"Evaluación educativa como la medida o comprobación del grado de consecución de objetivos, lo que comporta una recogida de información para emitir un juicio de valor codificado en una calificación, con vistas a una toma de decisión" (p. 63).
Rodríguez Neira, et. al.	2000	"Proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, en base a las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del curriculum" (p. 431)
<b>Valor</b>		
Alvira	1991	"Evaluar es emitir un juicio de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente" (pp. 10-11).
Lukas y Santiago	2009	"Proceso sistemático de obtención y análisis de información significativa en que se basan juicios de valor sobre un fenómeno" (p. 76).
<b>Toma de decisiones</b>		
Ferrández	1993	"Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto" (p. 11).
<b>Disciplina integrada</b>		
Pérez Juste	1996	"La valoración, a partir de criterios y referencias preestablecidos, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones" (p. 484 )
Boulmetis y Dutwin	2005	"Evaluation is the systematic process of collecting and analyzing data in orden to determine whether and to what degree objetives have been or are being achieved. Evaluation is the systematic process of collecting and analyzing data in order to make a decision" (p.4)
Herrera y Olmos	2010	"Conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia nos permita llegar a una decisión optimizante" (p. 144)

En definitiva, la evaluación supone una valoración de la realidad evaluada (Pérez Juste y Martín Aragón, 1989) junto con un enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objetivo (Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation, 1981). Pudiendo, por lo tanto, definirla como un proceso sistemático de *recogida de información*, que implica una *valoración y análisis interpretativo* de la misma en relación a unos *criterios o estándares*, para la consiguiente *toma de decisiones* en aras de una mayor *calidad* (Figura 3.2).



**Figura 3. 2.** Definición de evaluación (Adaptado de Herrera y Olmos, 2010, p. 144)

### 3.1.2. Programas en educación

En este apartado hacemos referencia concretamente a los *programas en educación* que integran una mención a un plan sistemático de acción encaminado al logro de unos fines educativos (Pérez Juste, 2000, 2006). Esta definición, a su vez, es muy amplia, compilando, tanto una unidad didáctica de aula, un programa de formación docente como un centro educativo. En este sentido, cuando aludimos a *programas educativos* es importante conocer la esencia de los mismos, pudiendo así diferenciarlos y clasificarlos. En este sentido conviene considerar cinco características que permiten su delimitación (Saez Brezmes, 2002):

- a. Servicio que ofrece
- b. Énfasis conceptual
- c. Recursos humanos
- d. Contexto en el que se desarrolla
- e. Organización que lo patrocina

De acuerdo con los elementos anteriores se establece que todo programa educativo conlleva una planificación anterior a su puesta en práctica, lo que implica una serie de aspectos que han de ser considerados, teniendo en cuenta que el objetivo final es incrementar la calidad del mismo (Pérez Juste, 2000):

- a. Delimitación de *metas y objetivos educativos*: qué se pretende que los destinatarios alcancen.
- b. Definición de los *destinatarios*: para conferir coherencia entre las metas y objetivos con las características psicológicas y sociales del colectivo afectado.
- c. *Evaluabilidad*: supone una clara definición de las *variables independientes* del programa (actividades, destinatarios, tiempo, profesional implicado, etc.), para su posterior evaluación con la finalidad de comprobar la optimización como la posibilidad de mejora.
- d. Determinación de *medios y recursos educativos*: suficientes, adecuados y eficaces.
- e. *Sistema de seguimiento adecuado*: deben concretarse los instrumentos de evaluación formativa, sumativa, así como de satisfacción.

En definitiva, un programa educativo supone una planificación previa que afecta al diseño, la implementación, así como a su evaluación.

### 3.1.3. Evaluación de programas educativos

Como señalamos anteriormente, la evaluación de programas no comienza a implementarse hasta la década de los 70 coincidiendo con el establecimiento de la toma de decisiones en el proceso de evaluación. La importancia de este procedimiento radica en la comprobación de: (a) la satisfacción de necesidades, (b) la mejora del programa, (c) la toma de decisiones sobre el proceso implementado y (d) el traslado de la información a la comunidad educativa (Sanz, 1990).

Por otra parte, al hablar de evaluación de programas nos referimos a un proceso sistemático que permite recabar información sobre una innovación o intervención mediante un conjunto de principios y estrategias con el propósito de resolver un problema, valorar la calidad, los logros y mejorar una actuación (De la Orden, 2000; Martínez Mediano, 1998; Pérez Juste, 1997, 2000, 2006; Tejedor, 2000); todo ello, orientado a la búsqueda de la optimización del programa. Como se puede

comprobar, coincidimos de nuevo con los mismos elementos señalados como “clave” al referirnos al término “evaluación”: *recogida de información, interpretación, criterios y toma de decisiones*. De ahí, que la evaluación de programas se integre en el marco de la investigación educativa, y, en concreto, con la investigación evaluativa, referida en sí misma a la evaluación de programas. Por este motivo, podemos considerar ambos términos como sinónimos.

Los componentes que integran este proceso se resumen en tres; por un lado, está la *función del programa* que posibilitará la toma de decisiones posterior; en segundo lugar, la *metodología* que se implementará en la evaluación del programa y que facilitará la recogida de información, para su posterior valoración de acuerdo con los objetivos establecidos; y, por último, el *informe*, que no es más que el documento final en el que se recogen los resultados obtenidos en la evaluación del programa (Pérez Juste, 2000).

El desarrollo de este proceso se apoya a su vez en dos teorías: *descriptiva* y *prescriptiva*. La primera se fundamenta en la determinación de un suceso, en el propio método del programa y su vinculación con los resultados. Por su parte, las teorías *prescriptivas* se centran en la meta del programa, para ello buscan las variables que mejor potenciarán el resultado óptimo (Bonome, 2009; House y Howe, 2001; Martínez Mediano, 1998). Estos procesos guían la toma de decisiones en cualquier contexto, pudiendo potenciarse uno u otro, siendo ambos fundamentales en la investigación evaluativa.

La evaluación de programas, en su propia naturaleza, cumple una función social al suponer un beneficio para los participantes de la adquisición de una serie de objetivos (Anguera y Chacón, 2008; Casas, 1996); por lo tanto, se orientan hacia la mejora. Al actuar positivamente sobre terceros es indiscutible la clara necesidad de intervención constante con el objetivo de la calidad. Esta función social, debemos aclarar que no es vinculante con los ámbitos de la evaluación de programas, por lo que debemos clarificar la existencia de dos ámbitos fundamentales en evaluación de programas en educación, relativos al contenido en que se fundamentan (Herrera y Olmos, 2010):

- *Ámbito de la educación formal:* engloba las variables reguladas para acreditaciones normativas en la educación, destacándose los aprendizajes de estudiantes, centros educativos, universitarios y no universitarios, profesorado, programas educativos, etc.
- *Ámbito de la educación social:* en este caso las variables guardan relación con procesos regulados sin establecimiento de acreditaciones, pudiendo diferenciar entre proyectos socioeducativos, programas de formación, etc.

Por otra parte, es imprescindible la vinculación de la investigación evaluativa con una serie de criterios-estándares. Anguera y Chacon (2008) defienden los siguientes: (1) Aceptabilidad para las partes interesadas; (2) Adecuación; (3) Coherencia; (4) Continuidad; (5) Efectividad; (6) Equidad e inclusividad; (7) Evaluabilidad; (8) Factibilidad; (9) Pertinencia; (10) Probidad; (11) Progreso; (12) Usabilidad; (13) Utilidad; y (14) Viabilidad. A los que se pueden añadir los establecidos por Brown y Pickford (2013): (1) Fiabilidad; (2) Consistencia; (3) Autenticidad y; (4) Controlable; y el incorporado por Boulmetis y Dutwin (2005), referente al *impacto*, siendo este criterio el promotor principal de los cambios a integrar en el programa.

A su vez, la investigación evaluativa se encuentra con algunas dificultades relativas a la organización y didáctica del programa, en su puesta en marcha, que han de ser consideradas. Conocerlas y valorarlas, nos permitirá no sólo ser consciente de los mismas, sino también evitarlas en la medida de lo posible. En concreto, nos apoyamos en Méndez Garrido y Monescillo Palomo (2002), para comprender dichas limitaciones:

- a. *Dificultades organizativas:* (1) desvinculación de los agentes de la institución con la planificación, el diseño del programa y la falta de responsabilidades e implicación; (2) percepción de elemento aislado y ajeno a la institución; (3) agentes externos como observadores y evaluadores; (4) selección de los grupos; (5) formación del profesorado.
- b. *Dificultades didácticas:* (1) desvinculación de los objetivos del programa con los de la institución; (2) delimitación de objetivos, metas y criterios de evaluación,

que permitan comprobar la efectividad del programa; (3) interpretación de los resultados en la evaluación.

Muchos de estos peligros son difíciles de controlar. En el caso de los organizativos, la mayoría de los programas no se producen en las instituciones de recepción, sino que son externos a las mismas, aunque sí buscan la satisfacción de problemas internos. Una posibilidad se centra en hacer partícipes a los miembros de la institución de las necesidades propias para poder vincularlas con los objetivos del programa; a la vez que, hacerles partícipes en el desarrollo del mismo. Por otra parte, tanto los grupos con los que se trabaja, como los profesionales que lleven a la práctica el programa deben ser los que realmente necesitan cubrir esos objetivos y quienes realmente están preparados para ayudar a satisfacerlos.

En cuanto a las didácticas, es relevante una clara vinculación de los objetivos con los instrumentos de evaluación, a la vez que, con las propias técnicas de análisis. En definitiva, desarrollar la metodología de investigación más adecuada para medir lo que, realmente, se quiere medir, la *validez* (Bisquerra, 2009; Boulmetis y Dutwin, 2005; Kumar, 2011; Mateo y Martínez, 2008) de la evaluación, siendo uno de los criterios clave en la toma de decisiones, junto con la *fiabilidad*, precisión de los resultados obtenidos; *objetividad*, evitar sesgos que conlleven subjetividad; y *flexibilidad*, las decisiones no deben ser coactivas sino abiertas a posibles cambios o necesidades (Bisquerra, 2009; Mateo y Martínez, 2008).

En conclusión, una correcta investigación evaluativa conlleva un proceso de búsqueda de la mejora y la calidad para los sujetos integrados en el programa, lo que supone una clara importancia de la misma en el ámbito educativo.

### **3.2. Modelos de evaluación de programas**

La investigación evaluativa nos plantea un interrogante relativo a la vertiente en la cual se integra un programa. Esta coyuntura supone para el evaluador determinar a priori, cómo va a enfocar la evaluación. Aunque pueda parecer un elemento sencillo, ciertamente, implica pararse a pensar tanto en los diferentes tipos de evaluación educativa, teniendo en cuenta criterios diversos (Brown y Pickford, 2013; Herrera y

Olmos, 2010; Olmos, 2008); a la vez que, los modelos teóricos para la evaluación de programas (Lukas y Santiago, 2009; Pérez Juste, 2006; Rebollo, 1993; Tejada, 1999). Ante la realidad existente, el evaluador debe decidir qué se ajusta más a sus propósitos, teniendo en cuenta los principios teóricos que definen cada elemento, con la finalidad de obtener información realmente importante para él.

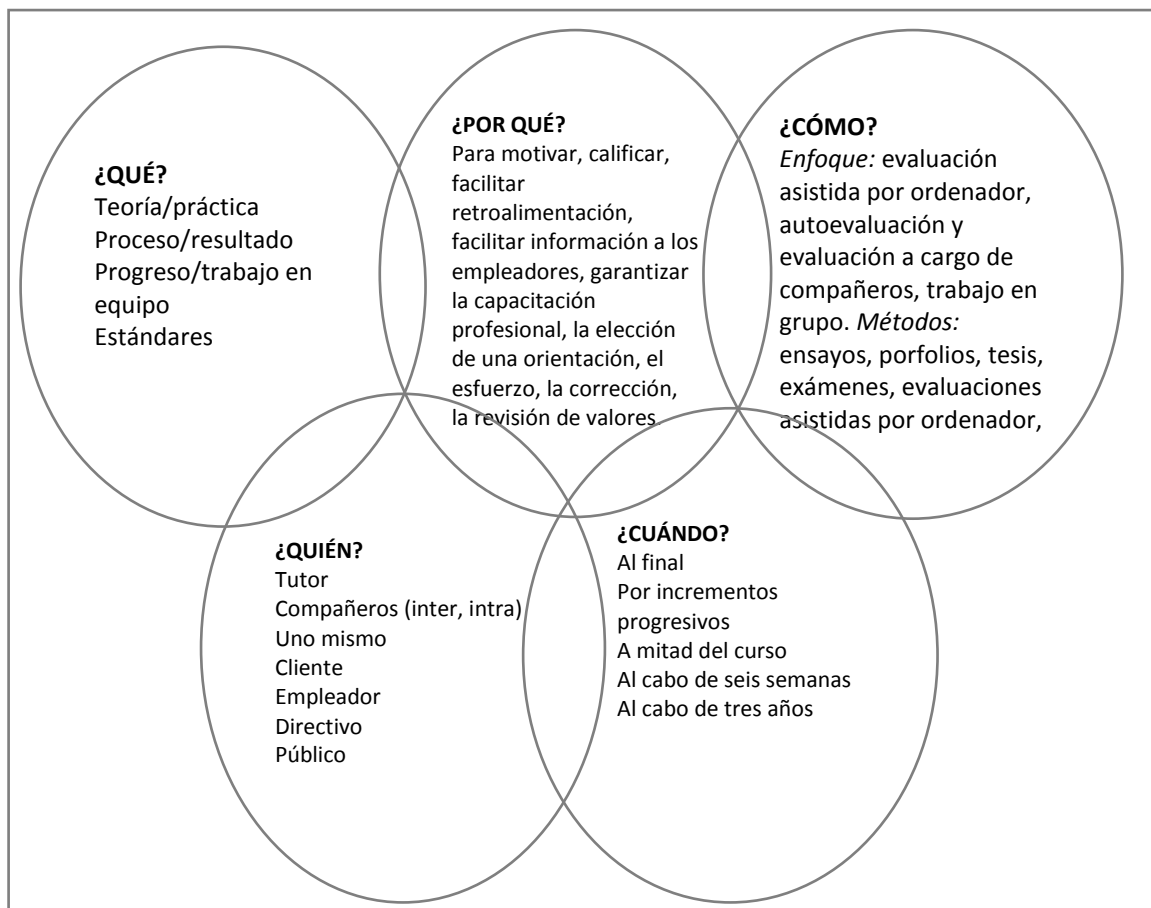
Analizamos, a continuación, los *tipos de evaluación*, así como los *modelos teóricos* para la evaluación de programas. Acercándonos al sentido real de los programas educativos desde un enfoque evaluador.

### 3.2.1. Tipos de evaluación

Anteriormente explicamos la evaluación como proceso sistemático de *recogida de información*, que implica una *valoración y análisis interpretativo* de la misma en relación a unos *criterios o estándares*, orientado a la *toma de decisiones* en búsqueda de una mayor *calidad*; no obstante, existen una serie de variables que determinan el diseño de la evaluación, en general, y, en educación, en particular. Aparentemente extremos opuestos de un mismo eje, en una delimitación teórica; sin embargo, en la práctica la diferenciación no es tan precisa combinando ambos polos durante el proceso de evaluación.

El punto de partida en los tipos de evaluación, lo podemos establecer de forma genérica apoyándonos en el siguiente esquema:

A la luz de la Figura 3.3 se establece un primer acercamiento a los tipos de evaluación. Partimos del *¿qué?*, en relación con la respuesta al elemento en evaluación; para, posteriormente, establecer el *¿por qué?*, centrado en el motivo de realización de la evaluación; el *¿cómo?*, específico de la necesidad de enfoques y métodos concretos para llevarla a cabo y, por último, *¿quién?* y *¿cuándo?*, en relación con las personas encargadas de la evaluación y el momento o momentos en los cuales se implementará la misma. Todos estos interrogantes constituyen un ente activo para el evaluador, quien los tiene presentes durante el diseño del proceso evaluativo.

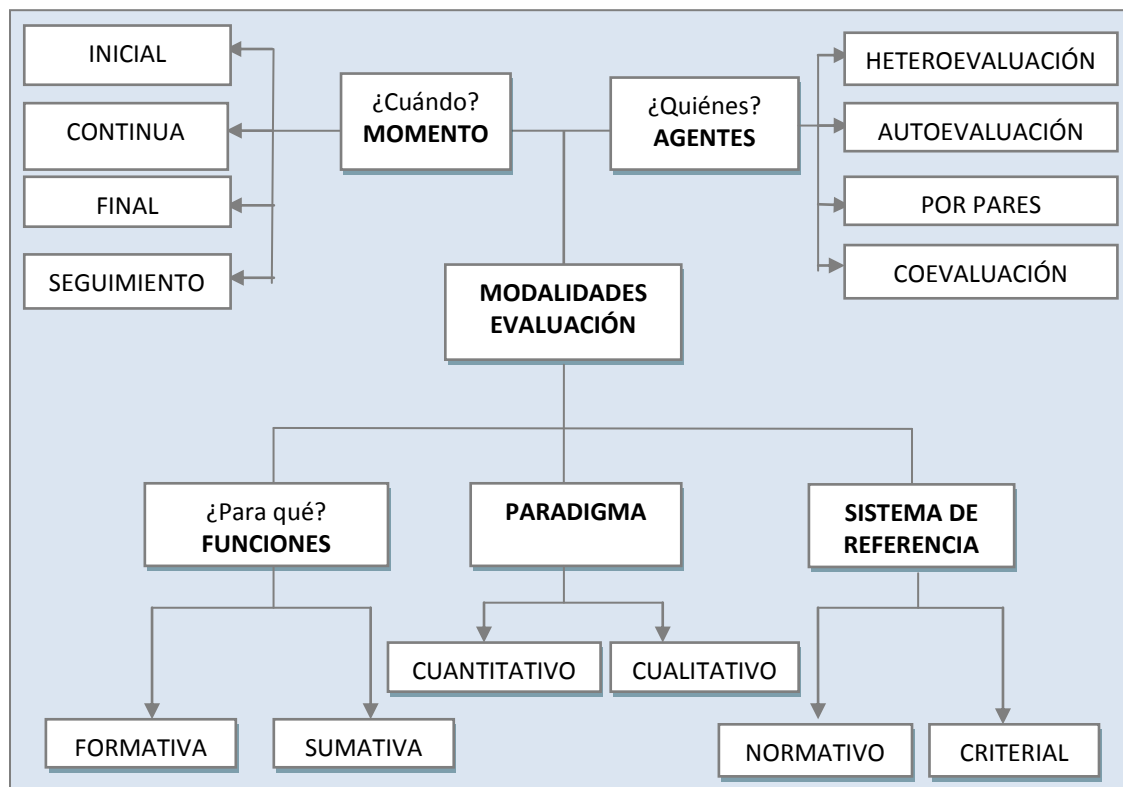


**Figura 3.3.** Cuestiones enlazadas que subyacen en el diseño de la evaluación (Brown y Pickford, 2013, p. 16)

Un paso más en la determinación de los tipos de evaluación lo podemos establecer con la clasificación de Olmos (2008), quién diferencia entre el *momento de la evaluación*, los *agentes involucrados*, las *funciones*, los *paradigmas* y los *sistemas de referencia* (Figura 3.4).

Teniendo en cuenta esta clasificación profundizamos en cada uno de ellos, delimitando los aspectos a considerar para la constitución del proceso evaluativo en evaluación de programas.





**Figura 3. 4.** Clasificación de las distintas modalidades de evaluación (Adaptado de Olmos, 2008, p. 85)

a. Partiendo de las Finalidades:

La motivación de la evaluación, el objetivo por el cual se pone en marcha, establece la diferenciación entre evaluación sumativa y formativa (Scriven, 1967).

La evaluación *sumativa* tiene un carácter final (Biggs, 2006; Boulmetis y Dutwin, 2005), al centrarse, únicamente en los resultados, con la intención de comprobar si, realmente, se han conseguido unos objetivos preestablecidos y la eficacia del objeto en evaluación; en nuestro caso, comprobar si al final del programa se consiguieron los objetivos de partida.

Por otra parte, la evaluación *formativa* es fundamental en una vertiente más global, al plantearse en la fase de desarrollo y no al final de la misma (Boulmetis y Dutwin, 2005; Rodríguez Conde y Jiménez Corrales, 2010), su objetivo es ir mejorando el desarrollo del programa, tomando como referencia los juicios de valor continuos que se van obteniendo.

b. Según el Momento:

La evaluación como proceso supone la interposición de diferentes fases, delimitando cuatro momentos clave (Herrera y Olmos, 2010; Pérez Juste, 2006). El primero, relativo a la *evaluación inicial*, mediante el cual se determinan las necesidades concretas de los sujetos para adaptar el proceso formativo integrado en el programa. En segundo lugar, se encuentra la *evaluación continua*, que permite comprobar durante el proceso cualquier incidente crítico con intención de subsanarlo y conseguir un resultado eficaz; otra de las potencialidades de este tipo de evaluación es la retroalimentación que reciben los participantes en la misma, y los agentes encargados del programa sobre su transcurso para poder tomar decisiones continuas y no solo al final. El tercero, engloba la *evaluación final* que permite obtener información en global del proceso, y conlleva la toma de decisiones última para el cambio, siendo un elemento de constatación del proceso. Por último, se establece una *evaluación de seguimiento*, permite comprobar el avance del programa en relación con los sujetos implicados en el mismo; es decir, la transferencia de competencias implementadas al contexto (Pérez Juste, 2006).

c. De acuerdo con los Agentes:

Los encargados de la evaluación del programa nos permiten diferenciar entre dos variantes: *evaluación interna y externa*. Desde otro punto de vista, también se estructura en tres, *heteroevaluación, autoevaluación, evaluación por pares y coevaluación* (Casanova, 1992; Chavarria, y Borrell, 2003; Fernández-Ballesteros, 1996a; Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2011), que fundamentan las características de la misma.

La evaluación *interna* hace referencia a la valoración llevada a cabo por los sujetos integrantes en el programa. Ellos mismos decidirán la amplitud que quieren otorgar al proceso evaluador, el diseño más apropiado, las técnicas e instrumentos que van a utilizar, las personas implicadas directamente en esta evaluación, sus fases, el modo de informar a los interesados, entre otros (Casanova, 1992).

Por ello, pueden combinarse diversos tipos de evaluación a lo largo de su desarrollo; es decir, en función de los componentes evaluados se producirán procesos de *autoevaluación*, el objeto en evaluación emite juicios de valor sobre los resultados obtenidos; *heteroevaluación*, la evaluación es realizada por sujetos externos al programa; *evaluación entre iguales*, supone la valoración y análisis del trabajo desarrollado por todo el grupo o un individuo concreto (Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2011) o *coevaluación*, conlleva una combinación de las anteriores, los estudiantes participan en el proceso de evaluación tanto en el diseño como en el desarrollo, pudiendo autoevaluarse o valorar a otros compañeros en base a los criterios consensuados con el docente (Ballester, Batalloso, Catalayud, Córdoba, et.al., 2004; Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2011; Sanmartí, 2007).

Por su parte, la evaluación *externa* es desarrollada por personas ajenas al diseño y desarrollo del programa educativo. Su importancia se centra en la *objetividad* o también *credibilidad* que tienen las valoraciones obtenidas a través de ella, ya que los agentes evaluadores son ajenos a las decisiones de funcionamiento tomadas por los diseñadores del objeto en evaluación y, por tanto, no se hallan implicados en los resultados (positivos o negativos) alcanzados (Fernández Ballesteros, 1996a).

En cualquier caso, ambos tipos de evaluación no conllevan un mero "control", sino mecanismo de mejora paulatina en los procesos educativos junto a otros elementos constituyentes del programa, desde una función formativa y no solo sumativa.

d. De acuerdo con el *Sistema de Referencia*:

Respecto al sistema de referencia aludimos al fundamento que dirige la evaluación. En consecuencia, la evaluación se fija ateniendo a un criterio, una norma, o estableciéndose como patrón el mismo (Pérez Juste, 2006). Cuando se plantea una *evaluación criterial* se alude a unos objetivos preestablecidos sobre el programa. Los evaluadores, intentan comprobar si, realmente, se consiguen y, por consiguiente, se producen cambios en los participantes; mientras que, en el caso de la *evaluación normativa* se valora de acuerdo con un patrón externo; por ende, se compara el programa con otros similares para encontrar semejanzas y diferencias entre ellos. Por

su parte, la *evaluación idiosincrática* hace referencia a programas que se implementan en varias ocasiones, siendo el patrón de comparación el mismo programa en contextos iguales, lo que permite no sólo caminar hacia la calidad mejorando el programa, sino comprobar la mediación de los sujetos en el mismo.

e. Según el Paradigma:

La delimitación teniendo en cuenta el paradigma es una de las más importantes en evaluación de programas, al incluir la evaluación *cuantitativa* y *cualitativa* (Bericat, 1998; Cook y Richard, 2005; Stake, 2006), dos modelos contrapuestos para la mayoría de los investigadores desde un planteamiento ontológico, epistemológico y metodológico; no obstante, dos paradigmas vinculados estrechamente para la constitución de evaluaciones completas en las que la información recogida es variada y permite una mayor objetividad.

El paradigma cualitativo se basa en la recopilación de datos descriptivos con intención de comprender una realidad desde los propios implicados. Supone una descripción e interpretación en situaciones que implican interacción entre los sujetos y el medio (Ruiz Ruiz, 2004), siendo una evaluación dinámica, centrada en los procesos, aunque con un claro valor subjetivo (Rodríguez Neira, Álvarez, Cadrecha, Hernández, Luengo, et.al., 2000).

Por su parte, la evaluación cuantitativa da valor a los datos aglutinados; es decir, cuantifica para la predicción de variables, integrando un valor numérico que ha de ser interpretado por el evaluador. Este paradigma es más estático y centrado en los resultados finales, aunque, claramente, más objetivo (Rodríguez Neira, Álvarez, Cadrecha, Hernández, Luengo, et.al, 2000).

La investigación evaluativa debe componerse de ambos paradigmas partiendo de una cuantificación de resultados junto una descripción de las situaciones, que facilitará no solo la comprensión del objeto en evaluación sino la variabilidad de interrelaciones entre las variables en estudio. En palabras de Stake (2006)

“En toda reflexión que hagamos, contaremos con la ayuda del pensamiento basado en criterios y del interpretativo. Cada vez que evaluemos, necesitaremos tanto una evaluación basada en estándares como una evaluación comprensiva. Juntas, rara vez se suman la una a la otra, pero gracias a las visiones separadas que nos proporcionan, podemos movernos con una mayor sensibilidad, pensar con mayor profundidad, informar con mayor cautela y comprometernos más a fondo con la tarea de representar la calidad” (p. 382).

Estos dos tipos de metodologías serán tratadas de forma detallada en el apartado de metodología en evaluación de programas de este mismo capítulo.

### **3.2.2. Modelos teóricos**

A la luz de estos enfoques relativos a la evaluación educativa, estamos en el punto de análisis de los modelos teóricos en evaluación de programas (Lukas y Santiago, 2009; Nevo, 1986). El sentido fundamental de los modelos teóricos y no prácticos se basa en que son propuestas de autores concretos, llevados al contexto de la investigación evaluativa.

La profundización en los mismos conlleva una recapitulación, teniendo en cuenta el criterio de la finalidad, que a su vez, supone considerar algunos de los aspectos valorativos que delimitaban las diversas definiciones de evaluación. Ante la realidad de la evaluación de programas diferenciamos cinco enfoques en los que englobamos los distintos modelos (Pérez Juste, 2006; Steacher y Davis, 1987): (1) Enfocados en los resultados; (2) Centrados en la eficacia; (3) Motivados por el proceso; (4) Mejora del programa en relación con la toma de decisiones; (5) Centrados en el usuario. Estos cinco bloques pueden ser divididos a su vez, en dos grandes apartados teniendo en cuenta la naturaleza de la información a recoger: cuantitativos y cualitativos.

Comenzamos con los cuantitativos, cuyos instrumentos de evaluación tienen un carácter claramente objetivo; por lo que, la información recopilada se cuantifica, utilizando como medios para la búsqueda y compilación de información principalmente los test y cuestionarios.

(1) *Enfocados en los resultados*: bajo esta perspectiva se enmarcan aquellos programas cuyo objeto de evaluación está centrado en la relación coste-beneficio (Anguera y Blanco, 2008; Lukas y Santiago, 2009). Los costos hacen referencia a la inversión económica en el programa (recursos materiales y humanos y de capital) o usuarios (directos: matrícula, materiales, etc.; e indirectos: pérdidas oportunidades, etc.) (Lukas y Santiago, 2009), los beneficios; por su parte, son las recompensas positivas que se obtienen del programa, estos pueden delimitarse en beneficios para: (1) la organización y funcionamiento; (2) actividades de los usuarios y los allegados; y (3) la calidad de vida (Drummond, O'Brien, Stoddart y Torrance, 2001). Ante esta realidad se implementa un estudio comparativo de diferentes programas para la elección de aquel cuyos beneficios son mayores a un menor costo. En definitiva, tiene en cuenta la "pedagogía de la economía".

(2) *Centrados en la eficacia*: el más característico de los modelos basados en la eficacia es el propuesto por Tyler en los años 40; que como ya señalamos en el capítulo dos se centra en los objetivos. La base conceptual de este modelo se establece en la determinación de la eficacia para la consecución o no de una serie de metas proactivas. La naturaleza del mismo se define como objetivista cuantitativo (Rebollo, 1993), aspecto que se comprueba en la comparación entre objetivos y resultados. Por otra parte, es importante resaltar que se constituye de acuerdo con una serie de fases (Pérez Juste, 2006):

- Definición de las metas y objetivos del programa
- Delimitación operativa de comportamientos observables
- Establecimiento de situaciones para la puesta en práctica de los objetivos
- Selección o elaboración de los instrumentos adecuados
- Comparación entre resultados y objetivos

Es importante conocer que la naturaleza del mismo viene mediada por el positivismo y la metodología cuantitativa, que tuvo su mayor auge en este momento histórico.

(3) *Motivados por el proceso*: observando algunas delimitaciones en el modelo de Tyler, al centrarse únicamente en los resultados finales, Cronbach a finales de los

años 40 plantea un modelo de evaluación, similar al de Tyler, pero centrado en el proceso (Rebollo, 1993). Esta concepción de la evaluación del programa es mucho más amplia al tratar, tanto los resultados como el proceso (Pérez Juste, 2006). En consecuencia, el evaluador realiza de manera combinada una evaluación formativa y sumativa.

En esta misma línea se establece el planteamiento de Suchman en 1967, quien incluye en el proceso la idea del método científico. En otras palabras, el proceso de investigación es un componente fundamental para la evaluación del programa. En este caso, nos encontramos con seis principios en la evaluación (Tejada, 1999):

- Establecimiento de la consecución de objetivos y el modo.
- Descripción del porqué de los éxitos y fracasos.
- Principio/s determinante/s del éxito del programa.
- Técnicas concretas para motivar y potenciar el éxito de los experimentos.
- Bases para una futura investigación sobre las razones del éxito de las técnicas alternativas.
- Redefinición de medios y metas para el éxito, teniendo en cuenta los resultados de la investigación.

Podemos determinar que este tipo de patrones para la evaluación se basa en el estudio concreto del proceso para la mejora en aplicaciones sucesivas.

(4) *Mejora del programa en relación con la toma de decisiones*: el criterio fundamental que diferencia los programas que se evalúan bajo este enfoque es la mejora del mismo para la toma de decisiones.

El modelo que caracteriza la perspectiva de toma de decisiones es el propuesto por Stufflebeam y Guba en 1970, conocido como "*Modelo CIPP*" (*Context, Input, Process and Product*). Sus elementos constituyentes se definen de acuerdo con Stufflebeam (2007) como

"Context evaluations assess needs, problems, assets, and opportunities to help decision makers define goals and priorities and to help the relevant users judge goals, priorities, and outcomes. Input evaluations assess alternative

approaches, competing action plans, staffing plans, and budgets for their feasibility and potential cost-effectiveness to meet targeted needs and achieve goals. Decision makers use input evaluations in choosing among competing plans, writing funding proposals, allocating resources, assigning staff, scheduling work, and ultimately helping others judge an effort's plans and budget. Process evaluations assess the implementation of plans to help staff carry out activities and, later, to help the broad group of users judge program implementation and interpret outcomes. Product evaluations identify and assess outcomes –intended and unintended, short term and long term- to help a staff keep an enterprise focused on achieving important outcomes and ultimately to help the broader group of users gauge the effort's success in meeting targeted needs" (p. 326).

Teniendo en cuenta los cuatro constructos el proceso de evaluación se fija en tres pasos fundamentales (Tejada, 1999):

1. *Delimitar*: identificación de la información entre evaluadores y responsables de la toma de decisiones.
2. *Obtener*: recopilación y tratamiento de la información.
3. *Aplicar*: transmisión de la información tratada a los responsables de la toma de decisiones.

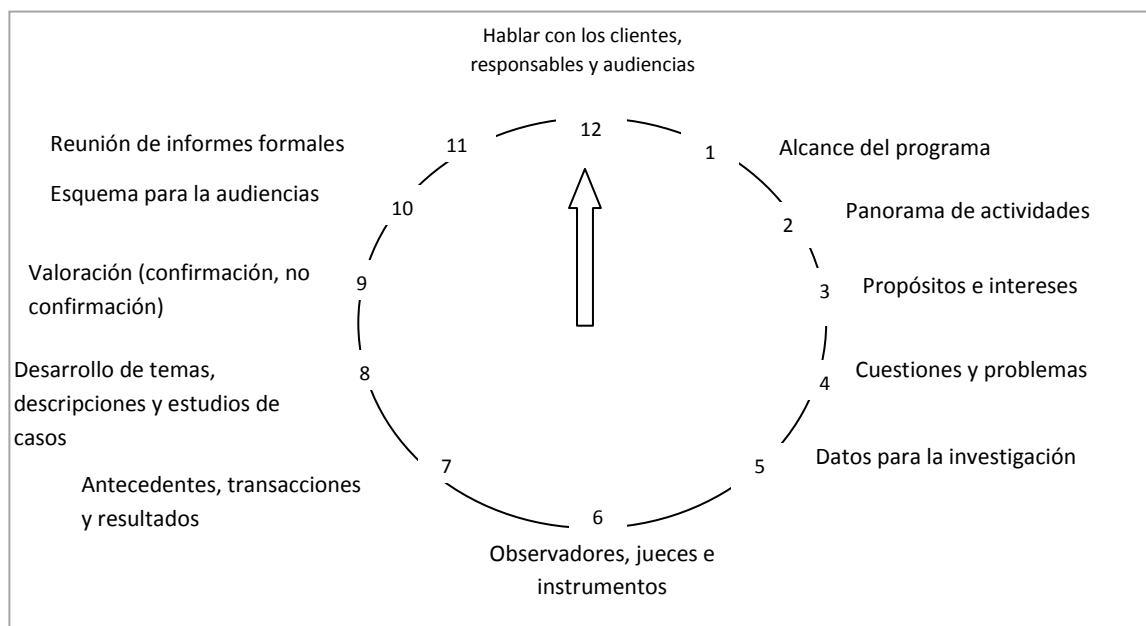
En definitiva, este modelo establece la mejora del programa mediante una toma de decisiones en relación con el contexto, el diseño, el producto y el proceso. En este caso no se busca la determinación de la eficacia del programa, sino el análisis de las partes que mejor y/o peor funcionan (Álvarez y López, 1999; Castillo y Gento, 1995). Para lo cual, los encargados de la toma de decisiones y los agentes de evaluación del programa son equipos diferentes.

En segundo lugar, nos detenemos en los cualitativos, en los cuales se concibe la evaluación desde una vertiente holística, incorporando la subjetividad en el proceso. En esta situación, la recopilación de información no es cuantificable, incorporando como técnicas los debates, las entrevistas y la observación.



(5) *Centrados en el usuario*: en esta clasificación encontramos una gran variedad de enfoques cuya preocupación principal para la valoración del programa se centra en la información que los propios usuarios pueden facilitar. La recopilación de la información tiene un cariz claramente cualitativo. En esta situación los más reseñados serían los siguientes:

- *Evaluación respondente (Stake, 1967)*: a finales de la década de los 60, principios de los 70 surge este nuevo modelo centrado en el cambio de información con el usuario para modificar objetivos y dar respuesta a necesidades (Castillo y Gento, 1995; Lukas y Santiago, 2009; Pérez Juste, 2006; Rebollo, 1993; Tejada, 1999). Aunque se sitúa en una vertiente cualitativa, con los años el autor va incorporando aspectos cuantitativos para la mejora del proceso evaluador al considerar que, ambos, son necesarios para una investigación completa de los modelos (Lukas y Santiago, 2009). Un elemento muy característico de este modelo es el diseño de las fases a seguir de acuerdo con un reloj, estableciendo un movimiento entre las mismas en sentido de las agujas del reloj (cuyo punto de arranque serían las 12 horas); aunque se destaca la posibilidad de establecer el sentido contrario, o incluso saltos de unas a otras (Castillo y Gento, 1995; Lukas y Santiago, 2009), en concreto la figura establecida por Stake en 1967, sería la siguiente:



**Figura 3. 5.** Fases de Evaluación del Stake (Elaborado a partir de Lukas y Santiago, 2009; Castillo y Gento, 1995)

- Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1972): el objetivo principal de este modelo de evaluación es el estudio integral del programa descubriendo problemas, cuestiones y características definitorias (Castillo y Gento, 1995; Lukas y Santiago, 2009; Tejada, 1999; Rebollo, 1993), por tanto, es necesario que el usuario participe, activamente, durante todo el proceso de evaluación. La intervención desde la vertiente iluminativa se centra en tres fases concretas (Lukas y Santiago, 2009):

1. *Fase de observación*: evaluador se familiariza con el programa, configurando una visión global del mismo y del contexto. Comprobando si el programa funciona.
2. *Fase de ampliación de la información*: se focaliza una búsqueda progresiva e intensiva para comprender el motivo por el cual el programa funciona.
3. *Fase de explicación*: se determinan los principios del programa y se explica la relación causa-efecto a los participantes.

- Evaluación democrática u holística (MacDonald, 1973): Al igual que los modelos anteriores, nace en la década de los 70. Su principio fundamental se asienta en el conocimiento de la realidad, estableciendo un rol activo de todos los implicados, incluso los agentes de autoridad, aunque no participen en el desarrollo del mismo (Castillo y Gento, 1995; Tejada, 1999; Rebollo, 1993). El constituyente fundamental de evaluación es la interpretación de opiniones que surgen en torno al programa; por lo que el evaluador ha de ser un negociador ante las diferentes opiniones recabadas desde una participación democrática (Castillo y Gento, 1995).

- Modelo sin referencia a objetivos de (Scriven, 1967): próximos a estas concepciones de usuarios y metodología cualitativa se encuentra este otro modelo cuyo relevancia en investigación evaluativa ha sido menor, pero que no por ello debe ser olvidado. Su fundamentación se basa en la delimitación de necesidades de los participantes por el evaluador, comprobando a su vez la medida en que los objetivos afectan a los individuos y contexto (Castillo y Gento, 1995; Rebollo, 1993; Tejada, 1999).

La gran variedad de modelos teóricos para la evaluación de programas conlleva una riqueza para el diseño del proceso metodológico que puede apoyarse en cada uno de los matices esenciales de las grandes naturalezas que los guían: cuantitativa y cualitativa. En el siguiente apartado nos detendremos en ambas, desde una vertiente de la evaluación.

### **3.3. Metodología para la evaluación de programas**

La evaluación de programas educativos conlleva un proceso lógico de estructuración para una correcta aplicación de procedimientos vinculados con la recogida de información y su posterior análisis. El diseño evaluativo integra su propia metodología, con unas fases diferenciadoras que permiten al investigador comprender qué debe realizar en cada momento para la comprobación de unos objetivos preestablecidos que le permitan valorar el programa ampliamente.

Por ello, es necesario conocer las diferentes metodologías vinculadas a una serie de técnicas y estrategias que facilitan la recogida de información con el objetivo final de elaborar el informe de evaluación (Herrera y Olmos, 2010; Pérez Juste, 2006; Tejedor, 2000), como elemento constituyente de las fases de valoración del programa. En el caso de programas para la formación docente, facilitará no solo información del programa, sino elementos para la mejora del mismo que puedan ser tenidos en cuenta para posteriores aplicaciones.

#### **3.3.1. Metodología aplicada a la evaluación de programas**

La disyuntiva entre metodología cualitativa y/o cuantitativa que planteamos ya en los diferentes tipos de evaluación es uno de los principales aspectos a tener en cuenta en evaluación de programas. Ante esta realidad debemos conocer cada una de ellas, junto con los instrumentos e información que nos facilitarán para poder valorar cuál de las dos incluimos en nuestro diseño.

La metodología cualitativa se fundamenta en la recopilación de información descriptiva que permita reconocer el programa en evaluación por los sujetos participantes (Bericat, 1998; Cook y Reichardt, 2005; MacDonald, 1973; Stake, 1967)

en el mismo con la finalidad de captar la realidad mediante un análisis de datos que permita la obtención de conocimiento válido con potencia explicativa.

Por su parte, la evaluación cuantitativa supone una transformación de la realidad en medidas cuantificables para el estudio de la relación o falta de relación entre diferentes variables (Alvira, 1983; Anguera, Chacón y Sánchez, 2008; Fernández-Ballesteros, 1996b) que son establecidas, normalmente, a priori.

Lo ideal es una metodología mixta; es decir, que reúna características de una y otra (Bericat, 1998; Cook and Richard, 2005; Stake, 2006), para englobar las ventajas de ambas y satisfacer las limitaciones existentes. No obstante, estas acepciones metodológicas delimitan diseños de investigación diferenciados, en esta delimitación nos apoyamos en la aportación de Tejedor (2000).

**Tabla 3. 2.** Características de los paradigmas cualitativo y cuantitativos (Reichardt y Cook, 1979; tomado de Alvira, 1983; p.62)

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
1. Aboga por el uso de técnicas cualitativas de análisis y recogida de datos.	1. Aboga por el uso de técnicas cuantitativas.
2. Fenomenologismo y verstehen: "Preocupación por la comprensión de la conducta humana desde el marco del propio actor".	2. Positivismo-lógico: "Buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales, con escasa atención a los estados subjetivos de los individuos".
3. Observación naturalista y no controlada.	3. Medición controlada y reactiva.
4. Subjetivo.	4. Objetivo.
5. Cercano a los datos; perspectiva desde dentro.	5. Lejos de los datos: perspectiva desde fuera.
6. Orientado hacia el descubrimiento, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	6. Orientado a la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo.
7. Orientado al proceso.	7. Orientado al producto.
8. Datos válidos, reales, ricos y profundos.	8. Datos fiables, objetivos y replicables.
9. Estudio de pocos casos no generalizables.	9. Estudio de muchos casos generalizables.
10. Holístico.	10. Individualista.
11. Presupone una realidad dinámica.	11. Presupone una realidad estable.

### 3.3.1.1. Diseños para la evaluación de programas

Los paradigmas anteriores estructuran diseños diferenciados en evaluación de programas, la concepción metodológica establece la opción más adecuada para el diseño a seguir, suponiendo que cuando se desarrolla una investigación relativa a un programa, podemos encontrarnos con diferentes modelos, que recogemos en el Tabla 3.3.

**Tabla 3. 3.** Diseños para evaluación de programas dependientes de la metodología (Tejedor, 2000, p. 329)

<p><b>A. Diseños para la investigación cuantitativa</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseños descriptivos-comparativos (estudios tipo survey)</li> <li>2. Diseños longitudinales             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Secuenciales (diacrónicos)</li> <li>- Transversales (sincrónicos)</li> </ul> </li> <li>3. Diseños correlacionales             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correlación y regresión</li> <li>- Técnicas de clasificación</li> </ul> </li> <li>4. Diseños causales</li> <li>5. Diseños experimentales             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preexperimentales</li> <li>- Cuasiexperimentales</li> <li>- Experimentales de campo (intergrupo e intragrupo)</li> </ul> </li> </ol> <p><b>B. Diseños para investigación cualitativa</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observaciones naturalistas             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de casos</li> <li>- Estudios del grupo</li> <li>- Estudios de comunidades (etnográficos)</li> <li>- Estudios de situaciones o contextos</li> </ul> </li> <li>2. Diseños participativos-críticos             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación-acción</li> </ul> </li> </ol>
---

En nuestro caso apoyamos el *diseño experimental* como el más adecuado para evaluación de programas. El punto clave para la comprensión de este tipo de diseños parte de la determinación de variable/s dependiente/s e independiente/s con el objetivo de comprobar la relación entre ellas (Gómez, 2006; Tejedor, 2000), lo que

supone la comprensión de la eficacia del programa en relación con una causa medida en un efecto, siendo necesario un control de las variables, aleatorización de los sujetos, grupo control y manipulación de variable independiente (Biquerra, 2009; Lukas y Santiago, 2009). Este diseño puede ser desarrollado mediante una sola medición (postest) o dos (pretest-postest) (Cólas, 1993). Dentro de esta tipo de diseño nos encontramos con un mayor o menor cumplimiento de los aspectos anteriores que determinan variantes de la misma, hablamos entonces de:

- *Diseños preexperimentales*: en el caso de no trabajarse con un grupo control en el programa se plantearía este diseño. Por otra parte, el grado de control sobre las variables es mínimo trabajando en grupos naturales (Gómez, 2006).

**Tabla 3. 4.** Diseño preexperimental<sup>14</sup>

<i>Una sola medición</i>	<i>Dos mediciones</i>
X---O	O <sub>1</sub> --- X--- O <sub>2</sub>

- *Diseños cuasiexperimentales*: si el programa dispone de un grupo control, pero sin embargo los sujetos no son aleatorios y el contexto en el que se trabaja es de difícil control, aunque las estrategias de intervención estén muy estructuradas (Lukas y Santiago, 2009; Tejedor, 2000), nos situaríamos en este tipo de diseño. En el que a su vez, los grupos de trabajo pueden no ser equivalentes.

**Tabla 3. 5.** Diseño cuaxiperimental<sup>12</sup>

<i>Grupo no equivalente</i>	<i>Diseños de series temporales</i>
Grupo1--- O <sub>1</sub> --- X--- O <sub>2</sub>	<i>Un solo grupo</i>
Grupo2--- O <sub>1</sub> --- ( )---O <sub>2</sub>	O <sub>(a)1,2,...</sub> ---X--- O <sub>(b)1,2,...</sub>
	<i>Grupo control equivalente</i>
	Grupo1--- O <sub>(a)1,2,...</sub> ---X--- O <sub>(b)1,2,...</sub>
	Grupo2--- O <sub>(a)1,2,...</sub> ---X--- O <sub>(b)1,2,...</sub>

- *Experimentales de campo*: cuando el programa se aplica en un contexto natural; es decir, sin influencia en el contexto, las situaciones sobre las que se desarrolla son reales e intervienen las variables del fenómeno produciendo fuertes efectos (Tejedor, 2000). La constitución de grupos control puede darse pero no es una

<sup>14</sup> Leyenda: X: tratamiento; O: observación; R: selección aleatoria de los sujetos a los tratamientos; ( ): sin tratamiento.

condición ecuánime para trabajar con este subdiseño experimental, a su vez, debe existir un fuerte control de las variables en estudio.

**Tabla 3. 6.** Diseño experimental<sup>12</sup>

<b>Comprobación pretest-postest</b>	<b>Comprobación postest</b>
R --- Grupo1 --- O <sub>1</sub> --- X--- O <sub>2</sub>	R--- Grupo1 --X---O
R --- Grupo2 --- O <sub>1</sub> --- ( )---O <sub>2</sub>	R--- Grupo2---( )---O

En cualquier caso, el diseño experimental debe cumplir las siguientes condiciones (Gómez, 2006):

1. Establecer el número de variables dependientes e independientes que serán necesarias para comprobar la hipótesis, preguntas de investigación y consecución de los objetivos. Sin obviar que cuantas más variables se incorporen, más complejo es el estudio.
2. Seleccionar los niveles de manipulación de la/s variable/s independiente/s, transformando en operaciones concretas.
3. Selección o diseño de instrumentos para la/s variable/s dependiente/s.
4. Selección de muestra representativa.
5. Contactar con los sujetos y facilitarles el desarrollo del mismo.
6. Dentro del diseño experimental establecer el subdiseño a desarrollar, teniendo en cuenta las características de la investigación.
7. Cronograma de actuaciones para los sujetos.
8. Aplicación de las pruebas.

### 3.3.1.2. Técnicas de recogida de información en evaluación de programas

Para establecer una diferenciación entre las diversas técnicas a utilizar en evaluación de programas relacionadas con la metodología utilizada nos apoyamos en Colas, González, García y Rebollo, 1993; Cook y Reichardt, 2005; Hernández López, 1996; Herrera y Olmos, 2010; Kumar, 2011; Pérez Juste, 2006.

#### a. Técnicas de evaluación cuantitativa

- *Entrevista estructurada*: un entrevistador se reúne con un sujeto o sujetos participante/s en el programa para dialogar de acuerdo a unas preguntas preestablecidas sin salirse de las pautas delimitadas de antemano para la obtención de información, relevante, para la valoración objeto de estudio.

- *Cuestionario*: se establecen un listado de preguntas organizadas por el investigador para la recopilación de información dirigida a la muestra del estudio. Se debe tener en cuenta el tipo de preguntas a elaborar: cerradas, dicotómicas o múltiples, de selección excluyente o acumulativa, etc.

- *Técnicas de autoinforme*: reflexiones personales de los sujetos participantes de acuerdo a una pautas preestablecidas que permiten recopilar información referente a unos criterios subjetivos en relación a unos tópicos marcados por el evaluador.

- *Test*: preguntas estructuradas y cerradas que utilizamos para comprobar el nivel de conocimientos adquiridos por los sujetos; se establecen diferentes opciones de respuesta siendo, únicamente, una la válida.

- *Escalas de actitudes y/o capacidades*: instrumentos estandarizados que permiten recopilar información idiosincrásica de los participantes y hacer juicios de valor de acuerdo con parámetros establecidos para la población general.

- *Observación estructurada*: registro de los sucesos, acontecimientos, actuaciones, etc. que se producen durante el desarrollo el programa, en este caso una persona ajena al programa, experta, y que no participa en el desarrollo del mismo,



recopila la información teniendo en cuenta las pautas de observación preestablecidas por el investigador.

- *Indicadores sociales, económicos y de salud*: recogen información objetiva, aunque en pequeña proporción sobre la realidad.

- *Datos de archivo sobre usuarios y/o programa*: documentación escrita sobre los propios participantes en el programa o sobre el programa en sí para su análisis y conocimiento profundo.

#### b. Técnicas de evaluación cualitativa

- *Entrevista abierta*: aunque la idea fundamental en la entrevista estructura y la abierta es la misma. La diferencia radica en que en esta última no existen una serie de preguntas cerradas que coarten la libertad de expresión del entrevistado, sino que debe hablar con libertad para captar la parte emocional; el entrevistador registra la información más relevante, a la vez que reconduce la conversación hacia los objetivos de la misma si fuera necesario. Este tipo de entrevistas requieren un alto grado de preparación por parte del entrevistador.

- *Grupo de discusión*: se parte de una reunión con un grupo participante en el programa con la pretensión de llegar a un consenso sobre temas diversos planteados por los evaluadores, pudiendo surgir otros temas durante el proceso.

- *Observación participante*: el observador se introduce en el programa como un miembro más. En aras de anotar sus apreciaciones sobre lo que está sucediendo. La idea es similar a la observación no participante, con la salvedad de que en este caso el observador debe integrarse en el grupo de evaluación.

- *Analizadores sociales*: se vincula con la investigación social, y su objetivo es conocer las relaciones entre los participantes para recabar información sobre los procesos que están influyendo.

- *Método Delphi*: un grupo de expertos realiza juicios de acuerdo con un problema concreto planteado por el investigador en relación al programa. Siendo

necesario el envío de cuestionarios sucesivos y el tratamiento de los individuos como un todo.

En definitiva, una vez delimitado el diseño que seguirá el proceso de evaluación del programa debemos tener claro que este condiciona la metodología concreta de evaluación; por ello, los instrumentos para la recopilación de información tendrán mayor o menor relación con la metodología cuantitativa o cualitativa, no teniendo que obviar una de ellas, ya que como indicamos, en repetidas ocasiones, ambas son complementarias y permiten subsanar los puntos débiles existentes en cada caso.

### **3.3.1.3. Técnicas de análisis de datos**

La evaluación de programas como disciplina aplicada, conlleva un análisis de la eficacia y/o impacto del objeto evaluado, relacionado tanto con el enfoque evaluativo, la elección entre un paradigma cuantitativo, cualitativo o mixto, este último es el elegido en la mayoría de los casos al suponer una complementariedad entre ambos paradigmas; como con los objetivos de la evaluación; las variables de análisis, la información e instrumentos para su recogida (Lizasoain y Joaristi, 2000).

En la fase de análisis de datos, es importante considerar cuatro objetivos principales: (1) exploración y descripción de los datos; (2) determinación de la significatividad o falta de la misma, en las relaciones estudiadas; (3) estimar magnitudes y diferencias; y, (4) comprobar la existencia real de efectos dependientes del objeto en evaluación (Botella y Barriopedro, 1996).

Ahora bien, hablar de análisis de datos en evaluación de programas, no supone seleccionar técnicas específicas en el proceso (Tejedor, García-Valcárcel y Rodríguez Conde, 1994), sino determinar aquellas que son más adecuadas para cada tipo de evaluación. En definitiva el análisis de datos a de "proporcionar evidencia suficiente o respuesta a las hipótesis y preguntas planteadas mediante técnicas analíticas (habitualmente estadísticas en el paradigma cuantitativo) transformando los datos en resultados" (Lizasoain y Joaristi, 2000, p. 358). Por ello, destacamos aquellas técnicas más idóneas, siguiendo la aportación de Lizasoain y Joaristi (2000).

En base al objetivo de la evaluación del programa e hipótesis planteadas para el mismo, el/los investigadores han de determinar la técnica que mejor se ajusta a sus propósitos. No debemos olvidar, que junto a las técnicas anteriores, se encuentran también otras de naturaleza cualitativa, que han de estar presentes para el análisis de datos cuya naturaleza sea la señalada, en este caso podemos destacar: (1) Análisis conversacional; (2) Análisis de contenido; y, (3) Análisis estadístico de datos textuales. En evaluación de programas el más utilizado es el análisis de contenidos.

**Tabla 3. 7.** Técnicas estadísticas para el análisis de datos en evaluación de programas

<p>a. <i>Análisis descriptivos</i>, exploratorios (gráfico y numérico), en función de la naturaleza de las variables (medidas de variabilidad, de tendencia central, de forma y de posición)</p> <p>b. <i>Análisis inferencial</i>: Contraste de medias, contraste de porcentajes, etc. en función, también de la naturaleza de las variables. Análisis experimental: Diseños de análisis de la varianza (univariable y multifactorial), Diseños de medidas repetidas y series temporales</p> <p>c. <i>Análisis multivariable</i>, por ejemplo:</p> <p style="padding-left: 40px;">c.1. Discriminante, regresión logística. Regresión y discriminación no paramétricas (técnicas de segmentación):</p> <p style="padding-left: 40px;">c.2 . Análisis factorial y tablas múltiples</p> <p style="padding-left: 40px;">c.3. Modelos de ecuaciones estructurales</p> <p style="padding-left: 40px;">c.4. Los modelos jerárquicos lineales</p> <p>d. <i>Meta-análisis</i></p>
---

#### **3.3.1.4. Fases para la implementación del proceso**

El proceso de evaluación de programas conlleva una toma constante de decisiones, partiendo de una reflexión personal y conjunta de los investigadores, con la finalidad de establecer una valoración del mismo que les permita conocer el programa en profundidad teniendo en cuenta los objetivos. Ante esta realidad, existen variedad de estructuraciones y denominaciones de fases (que engloban los elementos ya estudiados) dependiendo del autor de referencia, en nuestro caso optamos por un proceso constituido diferenciado en seis fases que sustentan todo el desarrollo de la

evaluación del programa; dichas fases fueron delimitadas por Fernández- Ballesteros (1996c):

Fase 1. Planteamiento de la evaluación

Fase 2. Selección de operaciones a observar

Fase 3. Selección del diseño

Fase 4. Recogida de información

Fase 5. Análisis de datos

Fase 6. El informe

Cada una de estas fases supone una serie de consideraciones concretas que permiten conocer mejor el programa y, sobre todo, el proceso de evaluación que le define. A continuación se muestra una breve descripción de cada una, apoyándonos en Fernández-Ballesteros (1996c).

Fase 1. Planteamiento de la evaluación: se parte de la demanda de evaluación del programa. Se debe desarrollar un proceso de recogida de información que configure la viabilidad de la evaluación antes del desarrollo y diseño de la misma. Para ello, es necesario conocer quién demanda la evaluación, la finalidad y la posibilidad de obstáculos que dificultarán el proceso. En definitiva, se plantea un conocimiento del programa en profundidad para delimitar si es posible desarrollar la evaluación del mismo, en el caso de evaluaciones desarrolladas por personas externas al diseño del mismo; en la circunstancia contraria el programa supone una primera clarificación de las posibilidades de evaluación del programa como punto de partida.

Fase 2. Selección de las operaciones a observar: en este segundo momento se establece una reflexión en torno a: *¿qué evaluar? ¿con qué evaluar? ¿qué fuentes de información utilizar?* Respuestas que aluden a la selección de las *variables dependientes* junto con los *instrumentos* para el estudio de las mismas (seleccionados o elaborados con tal fin), y por otro lado, la concreción de las *fuentes de información* que permitan dar respuesta a las variables dependientes en el estudio.

Fase 3. Selección del diseño: se alude a la toma de decisiones relativa al proceso de recopilación de información, desde su ordenación y análisis de datos (Herrera y

Olmos, 2010). En este caso es necesario recordar los diseños de investigación señalados por Tejedor (2000) ya que suponen el elemento clave para la constitución de esta fase. A su vez, es importante determinar tres dimensiones que sirven de pilar para la delimitación del diseño: (1) *usuarios*, los destinatarios del programa que facilitarán información sobre el proceso del mismo; (2) *variables de medida*, se integran tanto las dependientes como independientes, que guiarán a su vez la naturaleza de los datos que se recopilarán; son el propio objeto de evaluación; (3) *momento*, la temporalización de la evaluación, recordando para ello la posibilidad de una evaluación inicial, continua y/o final (Anguera, Chacón y Sánchez, 2008).

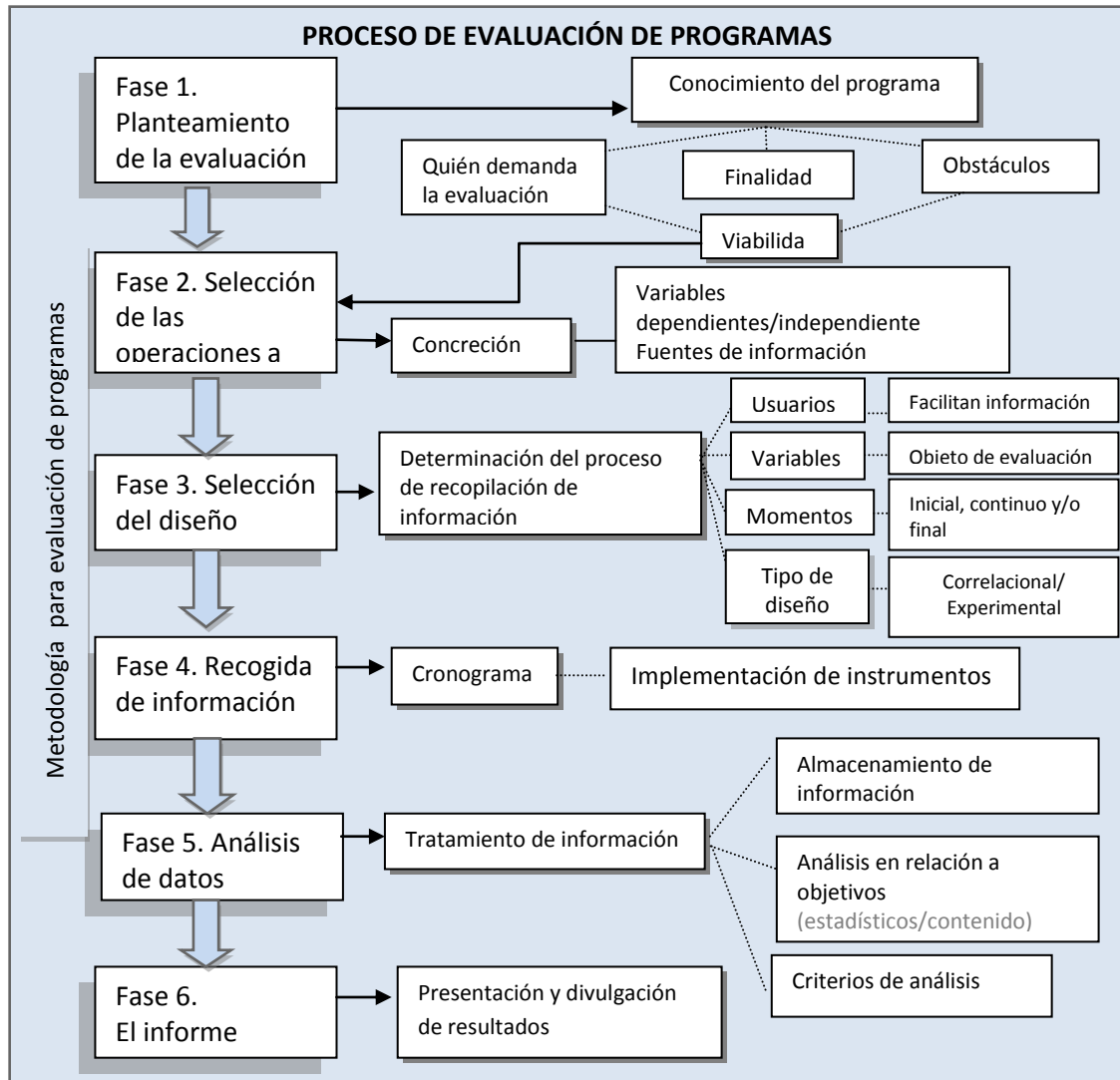
Fase 4. Recogida de información: la implementación de las técnicas, instrumentos y estrategias seleccionadas en el momento preciso de la evaluación que se determinó en la fase anterior. En esta situación es necesario establecer un cronograma para la ejecución; es decir, una planificación del proceso de recogida de información, sin obviar los posibles sesgos que puedan interferir en el desarrollo de la misma.

Fase 5. Análisis de datos: conlleva una reflexión en torno al tratamiento de la información; es decir, almacenamiento, análisis a realizar para dar respuesta a los objetivos planteados, criterios para el análisis, etc. Se plantea la posible informatización de datos para su posterior análisis estadístico, en función siempre del objeto y objetivos de la evaluación (Gil Flores, 1993; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1997; Tejedor y Etxeberria, 2006).

Fase 6. El informe: es la culminación del proceso de evaluación. Se define como el producto final (Pérez Juste, 2006) que se hará llegar a los interesados. En este caso, es necesario establecer la organización del contenido: "presentación, información del objeto a evaluar o programa, estudio valorativo propiamente dicho, resultados, conclusiones y recomendaciones" (Herrera y Olmos, 2010, p. 156). A su vez, ha de determinarse el formato de presentación de la información que facilite el acceso a los interesados.

Como se puede comprobar en el proceso anterior, todas las fases están claramente prefijadas y se relacionan entre sí; no obstante, se comprueba una clara

vinculación desde la segunda fase hasta la quinta con la metodología en evaluación de programas, configurando todo el proceso metodológico estas fases.



**Figura 3. 6.** Fases del proceso de evaluación de programas (adaptado a partir de Fernández-Ballesteros, 1996c)

### 3.3.2. Evaluación de programas y mejora de la formación docente

El interés por el desarrollo profesional de los docentes, aspecto en el que nos centramos en el capítulo dos, llega hasta el terreno de la evaluación. Recordamos que existen variedad de modelos para dar respuesta a la formación docente desde su objeto principal: (1) *Actividad formativa* (Barrio, 1998; OCDE-CERI, 1985); (2) *Proceso* (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998); (3) *Interacción de los implicados* (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007;

Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998); (4) *Contenidos* (Ferry, 1991); y (5) *Contexto formativo* (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998). Independientemente del modelo formativo en el que nos apoyemos, se plantea un propósito común a todos ellos, la búsqueda de la mejora docente motivando el posterior aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 2000; Marcelo y Vaillant, 2009).

Como hemos señalado anteriormente, cualquier procedimiento en pro de la mejora conlleva la comprobación del conocimiento adquirido por los participantes en relación con los *conocimientos, habilidades, actitudes y creencias* (Marcelo y Vaillant, 2009) que contribuyen, a su vez, a la propia evaluación del programa. Suponiendo un proceso de comprobación de la formación de los profesionales involucrados en el mismo.

La evaluación de la mejora del desarrollo profesional desde la formación docente, al igual que sucedía en la evaluación de los programas formativos, conlleva una serie de fases, en este caso hablamos de cinco niveles, apoyándonos para ellos en las aportaciones de Guskey (2000):

(1) *Participant Reaction*: reconocimiento de las reacciones de los participantes - respecto al contenido, proceso y/o contexto- en el proceso formativo.

(2) *Participant Learning*: determinación del aprendizaje adquirido por los docentes.

(3) *Organizational Support and Learning*: análisis de los apoyos organizativos recibidos. Como señalan Marcelo y Vaillant (2009) "un enfoque sistémico del desarrollo profesional nos fuerza a ver el proceso no sólo en términos de mejora individual, sino también en términos de mejora en la capacidad de la organización para resolver problemas y renovarse a sí misma" (p. 212).

(4) *Participant Use of New Knowledge and Skills*: valoración de la transferencia de las competencias adquiridas a su contexto profesional.

(5) *Student Learning Outcomes*: aunque de difícil comprobación es interesante reconocer el efecto que sobre los estudiantes tienen los procesos formativos en los que se integran los docentes; en definitiva, la transmisión de competencias a los estudiantes de acuerdo con el proceso formativo de mejora.

En conclusión la mejora del desarrollo profesional docente, desde modelos formativos concretos, implica un procedimiento de comprobación de los diferentes elementos integrados en su configuración y de las repercusiones futuras del aprendizaje adquirido.

## Resumen

En este capítulo hemos mostrado cómo la evaluación es un elemento fundamental en todo proceso o acción educativa. Para lo cual, nos hemos centrado en su proceso de cambio a través de la historia, desde una preocupación por el aprendizaje hasta su constitución como disciplina en la década de los 70, siendo este momento fundamental en la evaluación de programas ya que se conoce como el periodo de configuración de esta.

Por otra parte, nos encontramos con variedad de modalidades en el marco de la evaluación ya sea atendiendo a su propia naturaleza evaluativa, la evaluación sumativa-formativa, inicial-continua-final, interna-externa, cuantitativa-cualitativa, etc.; o, a los modelos teóricos en evaluación de programas que se agrupan atendiendo a diferentes perspectivas. Tanto la naturaleza de la evaluación como los modelos para la evaluación de programas establecen posibles líneas para su configuración, aunque ésta se complementa ampliamente con la metodología de la evaluación delimitando un marco con modelos de investigación que fundamentan el proceso de evaluación del programa, y, que, además, nos permitirá determinar las técnicas e instrumentos de recogida de información teniendo en cuenta los objetivos establecidos a priori, y la naturaleza cuantitativa o cualitativa en ambos casos.

Todo el proceso de evaluación de programas debe configurarse de acuerdo con una serie de fases, independientemente del diseño de la evaluación por el que hayamos optado. Estas fases pueden variar de acuerdo con el autor de referencia,



pero todas ellas deben partir de la propia viabilidad de la evaluación para finalizar con un análisis de la información que ha de plasmarse en el informe. En nuestro caso, consideramos muy adecuada la clasificación de Fernández-Ballesteros (1996c), diferenciando seis niveles concretos: (1) Planteamiento de la evaluación; (2) Selección de operaciones a observar; (3) Selección del diseño; (4) Recogida de información; (5) Análisis de datos; y (6) El informe.

Independientemente del diseño del proceso de evaluación, pero vinculado estrechamente a él, debemos considerar la mejora que el programa está produciendo en la formación de los propios docentes; para ello, es necesario evaluar a los sujetos participantes y comprobar, en la medida de lo posible, la transferencia del conocimiento a su contexto educativo, donde entra en juego la interacción con los estudiantes.

En definitiva, la evaluación de programas para la mejora de la función docente tiene una doble finalidad: comprobar la valía y adecuación de programa a los objetivos establecidos y valorar la mejora que se produce en los participantes en el mismo.



# **Estudio Empírico**



## **CAPÍTULO 4.**

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA "TALLER DE CONVIVENCIA.  
E-TALCO" EN FORMACIÓN INICIAL PARA EL  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN  
COMPETENCIAS EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.  
ESTUDIO I.**

## Capítulo 4.

### **Evaluación del programa "Taller de Convivencia. E-TALCO" en formación inicial para el profesorado de Educación Secundaria en competencias en resolución de conflictos. Estudio I.**

4.1. Planteamiento del problema en evaluación

4.2. Selección del diseño metodológico

4.3. Selección de operaciones a observar

4.4. Recogida de información

4.5 Muestra participante

4.6 Análisis de datos

4.7 Resultados del estudio piloto

Resumen

## **CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA "TALLER DE CONVIVENCIA. E-TALCO" EN FORMACIÓN INICIAL PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN COMPETENCIAS EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. ESTUDIO I.**

---

*"La formación del profesorado ha de orientarse a la construcción de culturas de mejora en los centros y de las aulas (Medina Rivilla, 2010, p. 139)*

Ante la necesidad de un programa de formación en competencias para la resolución de conflictos en docentes de Educación Secundaria, analizadas en el marco teórico, planteamos la investigación experimental que conforma el marco empírico de nuestro trabajo. En este capítulo presentamos un primer estudio piloto, configurado por el diseño, desarrollo y evaluación de un programa para la resolución de conflictos. Este primer estudio va dirigido a los estudiantes del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de Salamanca en el curso 2011-12<sup>15</sup>.

En el diseño del programa se tienen en cuenta las aportaciones de diferentes autores relevantes en la temática "Resolución de Conflictos" en el ámbito educativo, entre los que se destacan Funes, 2011; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Redorta, 2007; Torrego, 2006; Vinyamata, 2012, entre otros, que fueron presentados

---

<sup>15</sup> De aquí en adelante nos referiremos al mismo como Máster de Profesorado de Educación Secundaria.

en el *Capítulo 1* del marco teórico, resaltando aquellos autores cuyas investigaciones se han centrado en programas en pro de la prevención y gestión de conflictos.

Junto al diseño del programa, se plantea su evaluación; por ello, se construyen y/o seleccionan una serie de instrumentos que conforman dicho proceso, con el fin de comprobar el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos por los participantes en el mismo, en los tres componentes de la competencia *saber, saber hacer, saber ser/estar (HHSS)*. A su vez, desde una finalidad formativa, se proyectan instrumentos enfocados al nivel de satisfacción de los sujetos intervinientes. Junto con, instrumentos que facilitan la comprensión de la transferencia de las competencias a la vida, personal y futura profesional, de los participantes.

La validación de los instrumentos elaborados, se implementa mediante jueces expertos en la temática y en metodología. Finalmente, estos instrumentos configuran un modelo experimental pretest-postest con grupo control, que permite comprobar los cambios que el propio programa produce sobre los participantes, procedentes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, de la Universidad de Salamanca, durante el curso 2011/2012. A la vez que, la mediación de metodologías con procesos tecnológicos para la adquisición de la competencia "Resolución de Conflictos".

Para validar la eficacia del programa, la información que se recoge con los instrumentos diseñados y/o seleccionados, respecto al objeto de estudio, se analiza apoyándonos en una serie de técnicas inferenciales (Tejedor y Etxeberria, 2006) que nos permitirán comprobar la hipótesis del estudio piloto. Junto a análisis de contenidos (Tójar, 2006) para la información recopilada mediante técnicas cualitativas.

En los siguientes epígrafes profundizaremos en cada uno de los aspectos anteriores, siguiendo para ello el modelo de evaluación de programas propuesto por Fernández-Ballesteros (1996c), que presentamos en el *Capítulo 3* de este trabajo.



## 4.1. Planteamiento del problema en evaluación

El proceso de evaluación de un programa educativo, en cuanto investigación aplicada, debe adecuarse a la realidad evaluada lo más fielmente posible. La importancia del planteamiento inicial; y por tanto, de su planificación, radica en una reflexión sobre el modelo a utilizar y su adecuación, con la finalidad de responder a las expectativas de los colectivos implicados y, dada la anticipación con que se debe realizar, garantizar la validez del propio proyecto de evaluación (Fernández-Ballesteros, 1996c).

Ante esta realidad, debemos de ser consciente que la planificación afectará a todo el proceso: diseño, elaboración de indicadores e instrumentos, análisis de datos, elaboración de informes, etc.; incluyendo las propias estrategias de mejora para incrementar la calidad del proyecto.

La planificación debe partir del propio diseño del programa que afectará y determinará cada uno de los elementos posteriores.

### 4.1.1. Antecedentes del diseño del programa de evaluación

La importancia de este estudio se fundamenta en investigaciones previas, tanto a nivel internacional como nacional. Como ya explicamos en el *Capítulo 1*, a lo largo de los años, concretamente desde 1970 con Dan Olwen, la convivencia en los centros escolares ha sido un tema que ha preocupado tanto a los agentes del contexto educativo como del ámbito de la investigación. La casuística principal de los estudios en esta vertiente se ha centrado en la variable violencia y agresión, y en menor medida en los conflictos escolares.

A su vez, las investigaciones en este terreno, sobre todo en ámbito nacional y por comunidades autónomas, tienen un claro corte descriptivo (estudio de inventario de problemas de convivencia); es decir, se profundiza en los motivos, la tipología, los incidentes críticos, etc. Pero no se plantean en un número importante programas preventivos o de intervención. De igual modo, el núcleo de estudio son los propios estudiantes, algo lógico ya que son los receptores principales de estos problemas; no

obstante, los docentes como responsables del aula deben hacer frente a los mismos sin muchas veces competencias y/o recursos de intervención. Por otra parte, existe un grupo de autores que han avalado la intervención por programas (Johnson y Johnson, 2002; Garrard y Lipsey, 2007; Olweus, 199b; Smith, 1998) como metodología efectiva para el cambio.

Respecto a este segundo conjunto de investigadores, es reseñable el caso de Estados Unidos, país en el cual, la convivencia se trabaja desde el conflicto en las aulas y siendo muy importantes los estudios con programas, entre los que destacan: TSP, CRE y PBIS (Garrard y Lipsey, 2007; Johnson y Johnson, 2002; Jones, 2004; Lane-Garon, Yergat y Kralowec, 2012). Estas investigaciones motivan la importancia de trabajar en nuestro país en este ámbito.

Uno de los principales referentes que hemos seleccionado en nuestro país es "Estudio Estatal sobre convivencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria" (2007, 2009), en el cual, en el apartado tres, después de comprobar las perspectivas generales sobre la convivencia en los centros españoles, resaltan diversas propuestas educativas de intervención concreta, siendo una de ellas, de formación para y con los docentes.

Esta condición para la mejora del sistema educativo, apoya o justifica un primer estudio centrado en los futuros docentes de Educación Secundaria, para validarlo y, a continuación desarrollar un segundo estudio con docentes en ejercicio. Por otro lado, hemos revisado investigaciones e informes autonómicos que se ha preocupado por los docentes, aunque, desde una perspectiva descriptiva (Aramendi y Ayerbe, 2007; Ararketo e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2005; Campo, Fernández y Grisaleña, 2005; Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2006; Garaigordbil y Oñederra, 2009; Oñate y Piñuel, 2006; Rodríguez Jares, 2006;) en mayor número, y, en menor, con apoyo en programas formativos (Díaz-Aguado, 1998-1996; Pérez de Guzmán y Amador, 2011), siendo esta la casuística principal en la temática que nos ocupa.

Por ello, justificamos nuestro estudio desde la práctica investigadora que establece la "convivencia" como exploración de intereses en el ámbito educativo, con

la necesidad de mayor profundización en la variante "conflicto"; y desde el interés científico por ampliar la investigación sobre y con docentes, especialmente en niveles formativos iniciales, donde no encontramos esta variante. Planteándonos, si la incorporación al programa desarrollado producirá cambios a favor de una mejora de la competencia en "Resolución de Conflictos" en comparación con el nivel competencial de partida.

#### **4.1.2. Diseño del programa "Taller de Convivencia. E-TALCO"**

La necesidad de formación y adquisición de competencias para la prevención y gestión de conflictos en los centros educativos, principalmente en Educación Secundaria, nos lleva a dirigir nuestro programa a los docentes de este nivel educativo. En este primer estudio, "programa piloto", los destinatarios concretos del mismo son el futuro profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria; es decir, los estudiantes del Máster de Profesor de Educación Secundaria. En nuestro caso, nos centramos en los alumnos/as de la Universidad de Salamanca matriculados en dicho máster en el curso 2011/2012. Con la finalidad última de contribuir en la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos, consiguiendo así el incremento de la calidad en el sistema educativo medio español.

Formalmente se ha planteado como "Curso Extraordinario" de la Universidad de Salamanca (USAL), siguiendo la normativa que marca para tal fin el Servicio de Cursos extraordinarios y formación continua<sup>16</sup> para el curso 2011-12, a través del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE).

Por ello, el objeto de evaluación, en términos de Fernández-Ballesteros (1996c) es el propio programa que hemos diseñado. En este apartado, pretendemos presentar el diseño del objeto a evaluar.

---

<sup>16</sup>Página web, normativa cursos extraordinarios y formación continua:  
[http://campus.usal.es/web-usal/Estudios/CEXtraordinarios/docs/Normativa\\_Formacion\\_Permanente.pdf](http://campus.usal.es/web-usal/Estudios/CEXtraordinarios/docs/Normativa_Formacion_Permanente.pdf)

### 4.1.2.1. Elementos formales del diseño

Todo programa formativo está compuesto por dos tipos de elementos: *formales* y *didácticos* (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Martínez Clares, Romero Rodríguez y Rodríguez Santero, 2002). En un primer momento nos detenemos en los *formales*, que aluden aspectos que no determinan el propio diseño metodológico; sin embargo, dan consistencia al programa, constituyendo su propia identidad. No podemos considerarlos irrelevantes, ya que son la propia naturaleza del programa, gracias a ellos se diferencian unos programas de otros.

#### (a) Elección del nombre del programa

Identificar el objetivo a evaluar con un nombre, tanto para los usuarios del mismo como para el conjunto de investigadores que trabajan en él, es fundamental, dando una identidad propia al programa.

La elección del nombre, se establece desde el propio grupo de trabajo, llegando al acuerdo de denominarlo "Taller de Convivencia. E-TALCO".

*Taller*, por el carácter dinámico de trabajo para los destinatarios del mismo, quienes deben establecer grupos de trabajo colaborativos para poder conseguir el sentido nominal del programa.

*Convivencia*, la prevención y gestión de conflictos se traduce en una adecuada convivencia en el centro, por ello, la finalidad del mismo es la mejora de la convivencia desde la vertiente de trabajo del conflicto.

*E*, debido a la doble metodología de aplicación del programa, presencial y e-learning, queriendo representar con esta la opción virtual.

*TALCO*, siglas de las dos palabras primeras que configuran el nombre del programa:



Este nombre, resumen el sentido del programa, a la vez que el contenido que se trabaja en el mismo, aspectos que se presentarán posteriormente en este apartado.

*(b) Logo del programa*

La comunicación icónica tiene una gran valía, ya que con una simple imagen se puede transmitir cantidad de información valiosa a los sujetos, ante esta realidad, consideramos importante establecer un logo que represente la finalidad del programa, y que suponga una identificación para cualquier persona del mismo (Acaso, 2006; Hanks y Belliston, 1995; Ware, 2013).

En este caso, nos planteamos configurar un símbolo claro y de colores cálidos, que transmitiera cercanía y armonía (Ware, 2013) a cualquier sujeto. Constituyendo finalmente, el logo de nuestro programa el siguiente (Figura 4.1):



**Figura 4. 1**  
Logo. Estudio I

Los cuatro elementos que conforman la imagen, simbolizan a personas, el color diferente en cada caso, manifiesta la diferencia existente entre cada sujeto, que sin embargo, deben unirse (de ahí la cercanía entre cada uno de ellos), convivir entre ellos gestionando sus conflictos eficazmente. Los colores pastel transmiten la calidez y armonía que debe constituir la convivencia y el afrontamiento en situaciones conflictivas.

En aquellas ocasiones, en las que el nombre del programa no es visible en un documento o que se considera necesario integrar el mismo, este logo se incorpora desde la siguiente variante:



**Figura 4. 2.** Logo del programa con nombre. Estudio I

#### 4.1.2.2. Configuración didáctica del diseño

Los elementos didácticos del programa, son el programa en sí, configuran aspectos primordiales para su puesta en práctica, destacándose el conjunto de dimensiones formativas que se trabajaran, cómo se trabajara las dimensiones, los recursos necesarios para su implementación, etc. Diferenciando para ello entre competencias, contenidos, metodología y evaluación (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Martínez Clares, Romero Rodríguez y Rodríguez Santero, 2002).

##### *(a) Competencias*

El diseño del programa parte de la delimitación de las competencias que fundamentarán el mismo; para ello, tenemos en cuenta el Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, junto a las aportaciones de autores referentes en la temática (Bisquerra, 2000; Díaz Aguado, 2006; Fernández, 1998; Funes y Saint-MezardOpezzo, 2011; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011; Redorta, 2007; Torrego, 2006; Vinyamata, 2012) que resaltan los factores principales que han de plantearse para la "Resolución de Conflictos" y que fueron tratados en el *Capítulo 1*. Estas aportaciones nos permiten diferenciar entre cinco capacidades concretas: (1) Capacidad de comprensión e identificación de los elementos de un conflicto, (2) Capacidad de regulación de las emociones personales, (3) Capacidad de gestión de relaciones interpersonales, (4) Capacidad de potenciación de climas de trabajo colaborativos, (5) Capacidad de aplicación de estrategias de resolución en conflictos a situaciones concretas.

Respecto a las competencias referidas en el Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, y teniendo en cuenta que se aplican en el nivel de Máster, junto con las competencias generales señaladas en la Orden ECI/3858/2007; resaltando aquellas que configuran la misma filosofía del presente programa, podemos delimitar las siguientes:

- OG1: Que los estudiantes sepan aplicar, como profesionales docentes, los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o

multidisciplinares) relacionados con la especialidad cursada. Que correspondería con las competencias generales señaladas en la Orden ECI/3858/2007:

- CG5: Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible;
- CG7: Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

Teniendo en cuenta estos referentes; respecto al nivel de formación específico de Máster universitario y profesionalizante, requerido para el acceso al cuerpo de profesores de Educación Secundaria, diseñamos un proceso formativo delimitado por las siguientes competencias:

- *a. Competencias para gestionar la interacción en conflictos:* (1). Entender el conflicto como parte consustancial a la vida en sociedad; (2). Ser capaz de diferenciar conceptos como conflicto, agresividad, agresión y violencia; (3). Ser competente en el conocimiento y desarrollo de estrategias de solución de conflictos acordes con la educación para la convivencia.
- *b. Competencias para regular el autocontrol personal:* (1). Ser competente en la regulación de los propios sentimientos: conocimiento y control de los propios sentimientos, reconocer los sentimientos de los demás, responder adecuadamente a los sentimientos de los otros; (2). Adquirir destrezas para la dirección de situaciones de estrés y tensión.
- *c. Competencias para promover la mejora de la relación interpersonal:* (1). Desarrollar actitudes favorecedoras de la convivencia, como empatía y asertividad; (2). Ser competente en la comunicación verbal y no verbal,

desarrollando habilidades de relación interpersonal; (3). Adquirir competencias para el manejo de grupos.

- *d. Competencias basadas en decidir estrategias de resolución de conflictos adecuadas a situaciones reales:* (1). Ser competente para el impulso de estrategias de resolución de conflictos en el centro educativo; (2). Conocer técnicas concretas de resolución de conflictos (negociación y mediación en conflictos).

### *(b) Contenidos*

Los contenidos seleccionados y secuenciados se configuran en coherencia a las competencias a desarrollar. Se establecen cinco bloques temáticos que se subdividen, a su vez, en contenidos relacionados con el tema general. La definición concreta de los mismos se presenta en el Tabla 4.1:

**Tabla 4. 1.** Contenidos del programa “Taller de Convivencia. E-TALCO”

<b>Bloques</b>	<b>Contenidos</b>
<b>1. Conflicto</b>	1. Determinación del conflicto; 2. Profundización en el término; 3. Dirección de conflictos; 4. Profundización en el análisis de conflictos.
<b>2. Relaciones con uno mismo</b>	1. Conversaciones que requieren un alto grado de autocontrol y equilibrio emocional.
<b>3. Relaciones con los otros</b>	1. Habilidades básicas de comunicación y relación interpersonal; 2. Actitudes que favorezcan la convivencia (empatía, asertividad, etc.)
<b>4. Dirección de grupos</b>	1. Habilidades sociales para la dirección de grupos; 2. Metodologías de trabajo favorecedoras de convivencia en grupos.
<b>5. Estrategias de resolución de conflictos</b>	1. Negociación centrada en intereses; 2. Mediación.

### *(c) Metodología didáctica y actividades formativas*

El programa "Taller de Convivencia. E-TALCO", se estructura en 30 horas formativas, diferenciadas en dos modalidades del mismo, que delimitan dos metodologías en función del contacto en el mismo tiempo y espacio del moderador y del profesor con los participantes en el programa: *presencial* y *e-learning*. La



naturaleza del programa es la misma indiferentemente de la metodología utilizada, aunque comprende algunas variaciones.

- Modalidad presencial

La modalidad presencial supone la coincidencia en el mismo tiempo y espacio entre moderador y participantes. El planteamiento del curso en esta modalidad se establece en un formato intensivo, mediante dos días a la semana, con una duración de tres horas/día. El curso da comienzo el 16 de febrero y finaliza el 20 de marzo de 2012.

La metodología de trabajo se define principalmente como cooperativa, activa, experiencial y participativa (Imbernón y Medina, 2008), aunque, se combina con breves sesiones expositivas de los contenidos. Las actividades que configuran este planteamiento se delimitan en la Tabla 4.2.

Para complementar estas actividades con las que se desarrollan en la modalidad e-learning, se facilitan posteriormente a los estudiantes los bloques temáticos desarrollados y las actividades de evaluación final para su autocorrección (incluyen de leyenda para la corrección).

**Tabla 4. 2.** Estructura organizativa y temporal del curso "Taller de Convivencia. E-TALCO" en modalidad presencial

Bloque temático	Actividades	Temporalización
16 de marzo de 2012. Sesión de evaluación del programa		
<b>1. Conflicto</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del contenido del tema 1<sup>17</sup>.</li> <li>2. Visionado videos deporte diferenciación de conceptos (agresividad, agresión y violencia). Debate en pequeño grupo (3 integrantes) y posterior debate en gran grupo.</li> <li>3. Análisis de conflictos. Plantilla de análisis de Torrego (2006). Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común. Debate.</li> <li>4. Rol-playing. Posicionamiento en el conflicto ¿Qué ves?</li> <li>5. Análisis del video "Conflicto aula. Caso a". Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común. Debate.</li> </ol>	16 a 21 de febrero de 2012
<b>2. Relaciones con uno mismo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación contenidos del tema 2.</li> <li>2. Grupos de dos. Comentar una situación que te haya pasado una mala pasada a la otra persona. Identificar entre ambos emociones intensas que surgieron y potenciaron el conflicto.</li> <li>3. Actividad la escalera. Identificación de sensaciones personales en situación conflictiva. Individual.</li> <li>4. Volver sobre la actividad dos y vincularla con las sensaciones. ¿Cómo podrías haber evitado el conflicto? Grupo de dos.</li> <li>5. Visionado videos "Conflicto aula. Caso a, b y c". Anotación individual de diferencias. Reflexión en grupos de 5. Debate grupal.</li> <li>6. Visionado video "Conflicto profesora-padres. Notas alumno". Anotación de actitudes y control emocional. Reflexión en grupos de 5. Debate grupal.</li> </ol>	23 a 28 de febrero de 2012
<b>3. Relaciones con los otros</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación contenidos del tema 3.</li> <li>2. Utilización de las técnicas de escucha activa. Grupos de tres (receptor, emisor y observador). Cada miembro pasa por los tres roles.</li> <li>3. Visionado del video "Conflicto profesora-padres. Notas alumno". Empatía.</li> <li>4. Visionado del video "Reunión docente". Análisis de las respuestas que facilitan y dificultan la comunicación. Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común. Debate.</li> <li>5. Visionado del video "Conflicto profesora-padres. Notas alumno" y "Conflicto profesor-padres. Móvil en aula". Comparación de actuaciones. Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común. Debate.</li> <li>6. Rol-playing. Conflicto familia y docente, notas alumno.</li> </ol>	28 de febrero a 6 de marzo de 2012
<b>4. Dirección de grupos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación contenidos del tema 4.</li> <li>2. Elaboración de un Sociograma. Individual.</li> <li>3. Visionado de dos fragmentos de la película "La sonrisa de la Mona Lisa" (situaciones de aula). Análisis de actitudes en la comunicación. Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común. Debate.</li> <li>4. Visionado de un fragmento de la película "Entre los Muros". Análisis de roles de alumnos y actuación docente. Análisis individual. Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común. Debate.</li> <li>5. Caso práctico. Prevención del conflicto mediante metodología de aula. Grupos de acuerdo con áreas de conocimiento. Puesta en común.</li> </ol>	8 a 13 de marzo de 2012
<b>5. Estrategias de resolución de conflictos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación contenidos del tema 5.</li> <li>2. Análisis de casos de dos casos prácticos. Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común</li> <li>3. Rol-playing mediación y negociación.</li> </ol>	15 de marzo de 2012
20 de marzo de 2012. Sesión de evaluación del programa		

<sup>17</sup> El contenido se divide en todos los casos de acuerdo con las actividades que le anteceden.

- Modalidad e-learning:

La metodología e-learning (online) se basa en los mismos planteamientos de Imbernon y Medina (2008), pero mediado el aprendizaje por el uso de una plataforma de docencia (González, Rodríguez, Olmos, Borham y García, 2013). En este caso, las sesiones se diseñan teniendo en cuenta lo trabajado en la modalidad presencial. Es decir, se estructuran a través de la plataforma<sup>18</sup> Moodle 2.0, pero siempre condicionando el trabajo a lo desarrollado en la modalidad presencial, por lo cual, las sesiones son posteriores. Dando comienzo el curso el día 16 de febrero de 2012, con la finalidad de desarrollar la evaluación inicial de curso; no obstante, las actividades del mismo en esta modalidad, se inician el 23 de febrero de 2012, para condicionar todas las actuaciones de la presencial a la e-learning.

Para el correcto diseño del curso, se han elaborado una gran variedad de materiales que son facilitados a los estudiantes para el desarrollo adecuado de las sesiones (Anexo 1. Materiales del programa)<sup>19</sup>. El diseño del curso en la plataforma es intuitivo y visual para el usuario (Figura 4.3.), siguiendo los criterios de calidad exigibles a este tipo de modalidad de enseñanza-aprendizaje: interés, eficacia, versatilidad, sencillez, navegabilidad e interacción, originalidad, fiabilidad y seguridad, etc. (Marqués, 2001).

Con la finalidad de controlar la intervención de posibles variables extrañas que interfieran en los resultados, las actividades que configuran el programa formativo son semejantes a las implementadas en la modalidad presencial, la diferencia principal se presenta en el formato de desarrollo (Scrom para temas, foros, wikis, actividades en línea, etc.). En concreto, se estructuran ateniendo organización recogida en la Tabla 4.3.

---

<sup>18</sup> Plataforma Polis (<http://grial.usal.es/polis/>), del Grupo Grial de la Universidad de Salamanca.

<sup>19</sup> En este anexo se encuentra los documentos teóricos, actividades y videos, elaborados para el programa piloto y experimental, por lo cual, se integran los documentos finales.

The image displays the e-TALCO platform interface, which is organized into five thematic sections (TEMAS). At the top left is the e-TALCO logo with the tagline 'Taller de convivencia'. A navigation sidebar on the right includes options like 'Bandeja de entrada', 'Preguntas frecuentes', 'Personas', 'Actividades', 'Administración', and 'Usuarios en línea'. The main content area is divided into five numbered sections:

- TEMA 1.- EL CONFLICTO:** Includes 'Autoevaluación', 'Evaluación Final', 'Actividad', 'Análisis de conflictos', and 'Foro Organización Wiki'. Forums listed are 'Foro diferenciación de conceptos' and 'Foro "Conflicto en el aula"'. A 'Foro de Noticias' is also visible.
- TEMA 2.- RELACIONES CON UNO MISMO:** Includes 'Autoevaluación', 'Evaluación Final', 'La Escalera', and 'Reflexión personal'. Forums listed are 'Conversación difícil', 'Conflicto Alumna-docente', and 'Conflicto padres-profesora'.
- TEMA 3.- RELACIONES CON LOS OTROS:** Includes 'Autoevaluación', 'Evaluación Final', 'Reflexión personal escucha-activa', 'Conectar con los otros', and 'Profesora notas'. Forums listed are 'Reunión docente' and 'Comparación reuniones con padres'.
- TEMA 4.- DIRECCIÓN DE GRUPOS:** Includes 'Autoevaluación', 'Evaluación Final', 'Sociograma', 'Lectura Sociograma', 'Actitudes en la comunicación', 'Organización caso práctico', 'Roles de los estudiantes', and 'Caso práctico idiomas y lengua'. Additional case studies are listed for Mathematics, Arts, and various sciences.
- TEMA 5.- ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:** Includes 'Autoevaluación', 'Evaluación Final', 'Negociación plantilla', 'Texto casos prácticos', and 'Casos prácticos'. A forum for 'Preparación casos prácticos' is also shown.

Figura 4. 3. Plataforma de trabajo. Estudio I

**Tabla 4. 3.** Estructura organizativa y temporal del curso "Taller de Convivencia. E-TALCO" en modalidad online

Bloque temático	Actividades	Temporalización
16 de marzo de 2012. Sesión de evaluación del programa		
<b>1. Conflicto</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoevaluación inicial (opcional).</li> <li>2. Lectura bloque temático 1<sup>20</sup>.</li> <li>3. Visionado videos deporte diferenciación de conceptos (agresividad, agresión y violencia). Debate en Foro conjunto.</li> <li>4. Wiki<sup>21</sup> análisis de conflictos. Plantilla de análisis de Torrego (2006). Pequeño grupo.</li> <li>5. Análisis del video "Conflicto aula. Caso a". Foro conjunto.</li> <li>6. Evaluación final (opcional).</li> </ol>	23 de febrero a 2 de marzo de 2012
<b>2. Relaciones con uno mismo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoevaluación inicial (opcional).</li> <li>2. Lectura bloque temático 2.</li> <li>3. Actividad la escalera. Identificación de sensaciones personales en situación conflictiva. Individual.</li> <li>4. Reflexión personal. Situación en la cual tus emociones te hayan jugado una mala pasada. Individual.</li> <li>5. Reflexión en torno a una conversación difícil. Foro pequeño grupo.</li> <li>6. Visionado videos "Conflicto aula. Caso a, b y c". Foro conjunto.</li> <li>7. Visionado video "Conflicto profesora-padres. Notas alumno". Foro conjunto.</li> <li>8. Evaluación final (opcional).</li> </ol>	2 a 9 de marzo de 2012
<b>3. Relaciones con los otros</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoevaluación personal (opcional).</li> <li>2. Lectura bloque temático 3.</li> <li>3. Reflexión personal escucha activa. Utilización de las técnicas de escucha activa y reflexionar sobre las potencialidades de las mismas. Individual.</li> <li>4. Visionado del video "Conflicto profesora-padres. Notas alumno". Empatía. Foro conjunto.</li> <li>5. Visionado del video "Reunión docente". Análisis de las respuestas que facilitan y dificultan la comunicación. Foro grupo.</li> <li>5. Visionado del video "Conflicto profesora-padres. Notas alumno" y "Conflicto profesor-padres. Móvil en aula". Comparación de actuaciones. Foro conjunto.</li> <li>6. Evaluación final (opcional).</li> </ol>	9 a 16 de marzo de 2012
<b>4. Dirección de grupos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoevaluación personal (optativa).</li> <li>2. Lectura bloque temático 4.</li> <li>3. Elaboración de un Sociograma. Individual.</li> <li>4. Visionado de dos fragmentos de la película "La sonrisa de la Mona Lisa" -situaciones de aula-. Análisis de actitudes en la comunicación. Foro conjunto.</li> <li>5. Visionado de un fragmento de la película "Entre los Muros". Análisis de roles de alumnos y actuación docente. Wiki grupal.</li> <li>6. Caso práctico. Prevención del conflicto mediante metodología de aula. Wiki grupos por áreas de conocimiento.</li> <li>7. Evaluación final (opcional).</li> </ol>	16 a 23 de marzo de 2012
<b>5. Estrategias de resolución de conflictos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoevaluación personal (opcional).</li> <li>2. Lectura bloque temático 5.</li> <li>3. Análisis e intervención en dos casos prácticos. Wiki caso práctico en pequeños grupos.</li> <li>4. Evaluación final (opcional).</li> </ol>	23 a 30 de marzo de 2012
30 de marzo a 2 de abril de 2012. Periodo de recuperación de actividades no superadas		
3 de abril de 2012. Sesión de evaluación del programa		

<sup>20</sup> Los bloques temáticos se presentan intercalando las actividades entre los contenidos, para conseguir el sentido de la modalidad presencial y poder trabajar cada actividad en relación con los contenidos.

<sup>21</sup> Para facilitar el trabajo de los participantes en las wikis, se acompaña en cada caso de un foro de organización de la actividad para cada pequeño grupo.

#### (d) Evaluación

El estudio metodológico en sí, configura la propia evaluación del programa, por lo cual, nos detendremos en el mismo a posteriori. No obstante, es importante resaltar que se incluyen actividades de autoevaluación entre las actividades del programa con la finalidad de facilitar el feedback a los participantes, en relación con los conocimientos y las competencias que van adquiriendo. En la modalidad presencial se les facilita mediante correo electrónico, mientras que en la modalidad e-learning se incorporan en la plataforma Moodle de trabajo como una actividad opcional.

### 4.1.3. Objetivos de evaluación e hipótesis: Diseño de la investigación

El objetivo principal de este estudio, se fundamenta en *comprobar la eficacia de un programa en resolución de conflictos desde la formación inicial, que les permita adaptarse al clima del aula y general en ellos habilidades y estrategias para la toma de decisiones; y contribuir, con resultados procedentes de investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.*

Este objetivo se engloba en la siguiente **hipótesis de partida**: Un modelo de **evaluación y desarrollo de competencias en resolución de conflictos dentro del programa de formación inicial de profesorado de Educación Secundaria**, basado en el uso de las **TIC** y en el trabajo **cooperativo** entre futuros profesores, contribuirá a mejorar el nivel de competencia, medido en los componentes *saber, saber hacer y saber ser/estar*.

Derivado del objetivo general, consideramos importante destacar un objetivo secundario:

1. Comprobar el impacto de la utilización de las tecnologías sobre el nivel de competencia en el tratamiento de situaciones de conflicto en el aula, de los estudiantes del Máster Oficial en Educación Secundaria de la Universidad de Salamanca, a través de un diseño de proceso de aprendizaje cooperativo (diseño de programa piloto).

Para ello, los objetivos específicos y metodológicos, en esta fase del estudio, son los siguientes:

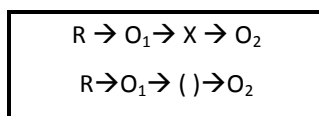
- 1.1. Determinar y seleccionar la muestra de estudiantes a incorporar al estudio experimental.
- 1.2. Diseñar un programa educativo basado en la integración de situaciones críticas.
- 1.3. Aplicar el programa en las unidades seleccionadas, realizando una evaluación del proceso.
- 1.4. Diseñar, seleccionar y aplicar pruebas pre-postest necesarias para establecer el control de la eficacia del programa, y plantear un seguimiento de la transferencia de competencias a la práctica educativa.
- 1.5. Informatizar y realizar dos tipos de análisis: cualitativo (análisis de contenido) y cuantitativo (estadístico), sobre los datos obtenidos.
- 1.6. Valorar los resultados obtenidos en función de las características de la muestra seleccionada y la posible generalización de resultados hacia la población establecida.
- 1.7. Diseñar un Programa formativo inicial para la adquisición de competencias en la gestión de situaciones de conflicto en el aula de educación secundaria, que sirva de prueba para la elaboración de un diseño de programa en formación permanente.

## 4.2. Selección del diseño metodológico

Como ya hemos mencionado el objeto de evaluación es el programa "Taller de Convivencia. C-TALCO" en sus dos modalidades: presencial y e-learning, sobre el que planteamos una doble perspectiva de evaluación: *sumativa*, contrastar su eficacia en base a los objetivos sobre los estudiantes; y, *formativa*, mejorar el propio programa, a partir de indicadores de satisfacción.

Partiendo de la hipótesis y objetivos planteados, para la evaluación del programa, seleccionamos un "diseño de intervención alta" (Chacón y López, 2008), de tipo experimental pre-postest con grupo control (Campbell y Stanley, 1970), al existir

aleatorización en la integración de los sujetos en ambos grupos de trabajo, con lo cual se intenta, a su vez, controlar las variables intervinientes existentes, cumpliendo las condiciones para los diseños experimentales señaladas por Gómez (2006)<sup>22</sup>.



**Figura 4. 4.** Modelo de diseño experimental pre-posttest con grupo control

En nuestra investigación ambas muestras son incorporadas a los grupos aleatoriamente (R), estableciéndose mediciones de los componentes de la competencia en resolución de conflicto antes ( $O_1$ ) y después ( $O_2$ ) de la aplicación del programa, siendo el elemento diferenciador el tratamiento de aplicación del mismo (X) mediante la metodología e-learning.

La metodología utilizada, de naturaleza empírica así como los diferentes análisis desarrollados, se encaminan a comprobar si realmente la implementación del programa en modalidad presencial o e-learning produce cambios sustanciales en los sujetos a los cuales se dirige, condicionado por dichas modalidades, a la vez que, se intenta comprobar la eficacia positiva del programa.

El objetivo general de la evaluación es diseñar un proceso que va a contribuir en la mejora del programa, a través de una doble estrategia *formativa*, valoración del proceso en alguno de sus componentes; y *sumativa*, valoración de la eficacia del proyecto y del impacto sobre la formación de competencias del futuro docente.

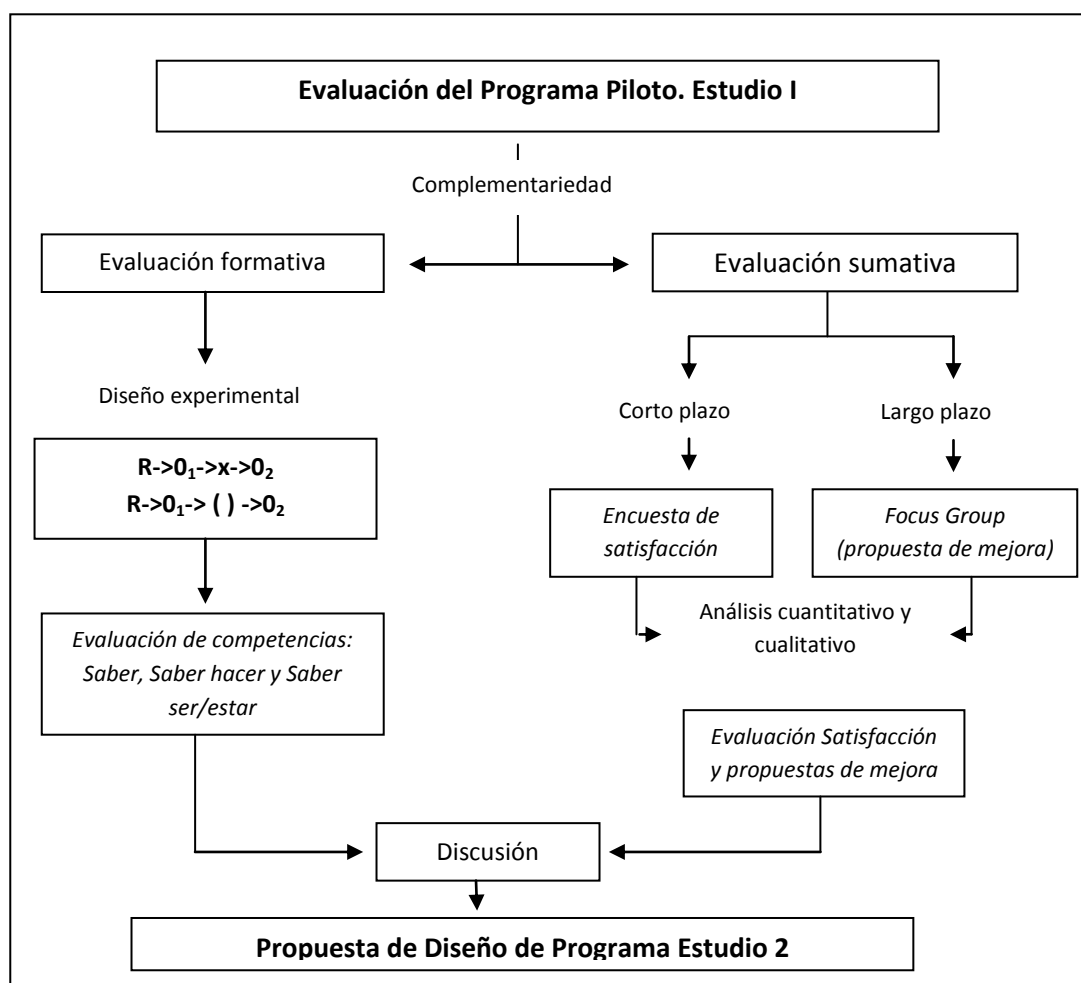
De ahí que se diseñe un modelo de evaluación que recoja dos objetivos:

- *Evaluación formativa*, dirigida hacia la mejora del programa en futuras ediciones; y
- *Evaluación sumativa*, final o de resultados (inmediatos) y de impacto (resultados diferidos).

<sup>22</sup> En el capítulo 3 de este trabajo se muestran las mismas, de la página 197 en adelante.



Figura 4. 5. Objetivos de la evaluación del programa y diseño metodológico. Estudio I



#### a) Evaluación sumativa. Diseño experimental

Con el fin de contrastar la eficacia del programa; es decir, hasta qué punto el programa ha servido para mejorar las competencias de futuros docentes en "Resolución de Conflictos" en centros de Educación Secundaria, se han planteado dos hipótesis de trabajo:

##### 1. Hipótesis de trabajo:

La eficacia del programa, medida a través de la adquisición de las competencias en "Resolución de Conflictos" en los potenciales docentes de Educación Secundaria, en su dimensión del *saber*, el *saber hacer* y del *saber ser/estar*; es independiente de la modalidad metodológica presencial o e-learning utilizada para desarrollarlas.

## 2. Hipótesis de trabajo:

La participación de los estudiantes en el programa "Taller de Convivencia. E-TALCO", es independiente para la mejora de las competencias en resolución de conflictos, en los tres componentes de la competencia (*saber*, el *saber hacer* y del *saber ser/estar*).

### b) Finalidad formativa

Con el fin de conocer las potencialidades y sugerencias de mejora del programa, para futuras intervenciones, se ha diseñado una estrategia metodológica mixta, cuantitativa y cualitativa, de tal manera que se plantean dos técnicas de recogida de información sobre los participantes en el programa, como fuentes de información para este objetivo, por un lado, una *técnica de encuesta* y, por otro, un *grupo de discusión (focus group)*.

Los instrumentos que compone la evaluación formativa, tienen como objetivo recoger información de la satisfacción de los estudiantes hacia el programa, en este caso disponemos de dos instrumentos: *Instrumento 4. Encuesta de satisfacción* e *Instrumento 5. Grupo de Discusión*.

## **4.3. Selección de operaciones a observar**

Siguiendo una metodología de corte experimental pretest-postest con grupo control (Campbell y Stanley, 1970), en la cual nos centraremos en el apartado siguiente, existe una serie de variables que debemos de atender en nuestro estudio. Por un lado, las *intervenientes o de control*, variables que afectan a las operaciones a observar pero no pueden medirse o manipularse; y por otro lado, las *independientes*, aquella que se manipula para que produzca un efecto sobre el fenómeno observado; y por último, las *dependientes*, constituyen aquellos elementos observables y medibles para comprobar los cambios que se han producido (Buendía, Colas y Hernández, 2001). Estos tres tipos de variables se definen en una serie de aspectos concretos que delimitamos a continuación:

#### A. Variables intervinientes o de control

La imposibilidad de control sobre las mismas, lleva a una aleatorización que permite una menor intervención de éstas sobre el propio estudio. Entre este tipo de variables se destacan las relativas a los sujetos participantes, al profesorado y al contexto, en concreto se resalta lo siguiente:

- *Características académicas y personales de los sujetos participantes:* las características propias de los mismos influyen sobre los resultados finales, entre ellas se encuentra la especialidad del máster, expectativas, edad, conocimientos previos, etc. A través de una encuesta inicial<sup>23</sup> para la prescripción en el curso, se intentan controlar algunas de dicha variables. A su vez, no se trabaja con toda la población, sino con aquellos que se sienten motivados para participar en el curso, por tanto, existe un control de partida sobre el grado de motivación de los participantes.
- *Profesorado:* Se mantiene constante. Las singularidades docentes influyen en los matices de la puesta en práctica de las tareas, por ello son dos profesores-tutores los que se ocupan del desarrollo del curso, dividiendo las tareas para que no existan diferencias motivadas por el sujeto que se encarga de la actividad. Los dos profesores imparten docencia en los dos grupos y son especialistas en Orientación Educativa.
- *Institución de formación:* en este caso, no existen diferencias notables entre los participantes, ya que todos ellos son estudiantes del Máster de profesorado de la Universidad de Salamanca durante el curso 2011/2012. Las únicas diferencias existentes se plantean en base al grupo al que pertenecen en dicho máster, en este caso, como se mostró antes, se aleatorizan las variables (posteriormente se presentará la aleatorización realizada con la muestra).

---

<sup>23</sup> Enlace a la encuesta inicial para la prescripción en el curso: [https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?usp=drive\\_web&formkey=dEZWQW03MGlaS0M0dUFtTVZzWUZsNGc6MQ#gid=0](https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?usp=drive_web&formkey=dEZWQW03MGlaS0M0dUFtTVZzWUZsNGc6MQ#gid=0)

### B. Variables independientes

Las variables manipuladas en este estudio, propiamente experimental, con intención de producir cambios sobre los propios participantes en el mismo, hacen referencia al correspondiente *programa formativo "Taller de Convivencia. E-TALCO"* diseñado a tal efecto, para mejorar las competencias relativas a la "Resolución de Conflictos" en los futuros docentes de Educación Secundaria. El cual, como se mostró en apartados anteriores, está compuesto por cinco bloques de contenidos: 1. Conflicto; 2. Relaciones con uno mismo; 3. Relaciones con los otros; 4. Dirección de grupos; 5. Estrategias de resolución de conflictos.

Junto a la variable independiente *programa formativo*, se integra otra variable de esta misma naturaleza, relativa a la *metodología de aplicación* del mismo (presencial y/o e-learning). La metodología de aplicación integra la puesta en práctica del programa bajo dos modalidades de aprendizaje. La *modalidad presencial* hace referencia al trabajo con los participantes en un tiempo y espacio concreto para tal finalidad; mientras que la *e-learning*, conlleva la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación para la puesta práctica del programa, siendo necesario para ello, la incorporación de un recurso que motiva su aplicación como es la plataforma virtual Moodle 2.0, en nuestro caso.

### C. Variables dependientes

Siguiendo el diseño empírico de la investigación en la evaluación sumativa, se idean tres instrumentos para la medición de los tres componentes de la competencia (Delors, 1996; Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009; Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2008):

- *Saber (componente 1)*: Conjunto de conocimientos, teóricos, prácticos y de aplicación. En este bloque está compuesto por una prueba objetiva estructura en 15 ítems. (Instrumento 1).
- *Saber hacer (componente 2)*: Habilidades y destrezas, en la gestión de grupos, fruto del aprendizaje y la experiencia. Este segundo componente se valorará a

través de la resolución de un caso práctico, en el cual el futuro docente deberá de establecer los pasos oportunos que desarrollaría en una situación similar (Instrumento 2).

→ *Saber ser/estar (componente 3)*: Valores y actitudes de la persona. Este último instrumento, se corresponde con un prueba baremada y diseñada por Caballo, 1987 (Instrumento 3).

## **4.4. Recogida de información**

En la fase de recogida de información, entran en juego, tanto los instrumentos de aplicación, la muestra de trabajo, como el cronograma establecido para la recogida de información. En los siguientes apartados nos detendremos en cada uno de ellos.

### **4.4.1. Diseño y/o selección de los instrumentos para la recogida de información**

Para la recogida de información, como se ha presentado a lo largo de este capítulo, ha sido necesario elaborar y/o seleccionado varios instrumentos, válidos y, por tanto, diferenciados para cada componente de la variable dependiente, nivel de competencia en la dimensión *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*, llevándonos a establecer una serie de indicadores relacionados con cada componente. Más concretamente, se vinculan a continuación los indicadores con sus correspondientes instrumentos y los momentos de aplicación necesarios para la resolución del diseño, recogido en la tabla 4.4.

Cada uno de estos instrumentos tiene unas características específicas que matizamos posteriormente (Anexo 2. Instrumentos para recoger información sobre el nivel de competencia en dos momentos, pretest-postest, en el Estudio I).

**Tabla 4. 4.** Indicadores e información de las pruebas. Estudio I

	Componentes de la competencia	Indicadores	Instrumentos
Evaluación sumativa: Pretest-postest <sup>24</sup>	Saber	Conceptos	I1.Prueba objetiva
	Saber hacer	Habilidades en la gestión de grupos	I2.Prueba abierta (supuesto práctico)
	Saber ser/estar	Actitudinales	I3.EMES-C (Caballo, 1987)
Evaluación formativa	Indicadores		Instrumentos
	Satisfacción de estudiantes		I4. Encuesta de satisfacción
	Seguimiento		I5. Grupo de discusión

*I1. Prueba Objetiva (saber):* Se diseñó y construyó una prueba objetiva de acuerdo con los conocimientos formales a enseñar en el curso (resolución de conflictos y convivencia). Para ello se parte de una *tabla de especificaciones* de objetivos y contenidos por bloques temáticos, el resultado quedó definido por un banco total de 100 ítems (20 por tema, en 5 temas) de elección múltiple (3 alternativas, con una sola respuesta correcta) (Anexo 3. Batería de ítems elaborados y tablas de especificación). Para atender a la validez del contenido, se distribuyó el total del banco de ítems entre los miembros del equipo de investigación implicados en este programa y se seleccionaron aquellos que resultaron con un mayor poder de discriminación, a juicio de estos expertos.

El total de ítems que constituye la prueba final es de 15 ítems, 3 por tema, atendiendo a la siguiente distribución:

<sup>24</sup> En postest se añade una escala tipo Likert para medir la satisfacción de los estudiantes hacia el programa.

**Tabla 4. 5.** Especificaciones de la prueba definitiva (Validez de contenido). Estudio I

Contenidos	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Total
<i>Bloque 1. Conflicto</i>	2	1	0	3
<i>Bloque 2. Relaciones con uno mismo</i>	1	1	1	3
<i>Bloque 3. Relaciones con los otros</i>	1	1	1	3
<i>Bloque 4. Dirección de grupos</i>	1	0	2	3
<i>Bloque 5. Estrategias de resolución de conflictos</i>	1	0	2	3
<i>Total</i>	6	3	6	<b>15</b>

12. Prueba abierta (supuesto práctico/saber hacer): La habilidad en resolución de conflictos del profesor, se debería recoger de la “observación de la conducta” en situación natural. Ante la dificultad metodológica de comprobar in situ en un aula de Educación Secundaria el *saber hacer* de los participantes en el curso, antes y después de la aplicación del mismo. Optamos por valorar este componente de la competencia mediante una prueba abierta que consistió en la presentación de dos supuestos prácticos a partir de un estudio de casos reales en centros. Para ello, se tuvo en cuenta las aportaciones de diferentes autores especialistas en el tema: Boqué (2007), Funes (2011), Ortega (2006) y Torrego (2000-2006), a través de los cuales se comprobó la casuística más habitual en los centros educativos de Educación Secundaria. A la vez que, se revisaron estos casos con docentes, para comprobar los conflictos que vivencian con asiduidad en el centro, con la finalidad de diseñar este segundo instrumento siendo coherentes con la realidad educativa. Finalmente, se constituye el instrumento mediante, dos supuestos prácticos, uno de ellos simulando un conflicto entre estudiantes en el que el docente se encuentra “en medio” del mismo haciéndole participe en el aula; el segundo, relativo a un conflicto vivenciado entre compañeros-docentes. En concreto se definen en los siguientes:

**Supuesto 1:**

*Imagina que eres profesor en 4º ESO (15-16 años). Tus alumnos están realizando un trabajo grupal. Al cabo de 15 minutos, Mateo se levanta dando voces a Paula. Mateo señala que está harto de que ella decida siempre por todos, mientras Paula dice que si ella no toma la iniciativa, ninguno es capaz de comenzar las tareas...*

**Preguntas:**

1. *Describe cuál crees que es exactamente el conflicto que aquí se presenta.*
2. *¿Sabrías decirnos cuáles son las necesidades, interés y posiciones de cada uno?*
3. *¿Cómo actuarías ante esta situación poniéndote en el papel del profesor?*

**Figura 4. 6.** Supuesto 1 prueba de evaluación "saber hacer". Estudio I

**Supuesto 2:**

*En la sesión de evaluación del tercer y último trimestre en 4º de ESO, el profesor de matemáticas presenta su acta con el 90% de suspensos en la clase. Tú eres el tutor del grupo y esta situación no te gusta nada, piensas que este profesor "se está pasando". Intentas indicarle que esto no puede ser, ya que se trata del último trimestre y está impidiendo que los estudiantes puedan finalizar sus estudios en junio obligándoles a presentarse en septiembre e impidiendo a algunos de ellos realizar los estudios que quieren. El profesor te argumenta contundentemente que los alumnos "no saben" y por ello "no pueden aprobar", diciéndote que en su asignatura "manda él". Notas que él está enfadado y tú empiezas a sentir que estás a punto de explotar.*

**Preguntas:**

1. *Describe cuál crees que es exactamente el conflicto que aquí se presenta.*
2. *¿Qué crees que está pasando para que el ambiente se haya puesto "tenso"?*
3. *¿Cómo reconducirías esta situación para llegar a una satisfacción del conflicto adecuada?*

**Figura 4. 7.** Supuesto 2 prueba de evaluación "saber hacer". Estudio I

a. Diseño de la rúbrica de evaluación

El instrumento que diseñamos para registrar el nivel de desarrollo adquirido ha sido la *rúbrica*, ya que "permite evaluar tanto los resultados del aprendizaje como el procedimiento y los procesos para llevarla a cabo durante el mismo" (Medina y Verdejo, 2008, p.130), permitiendo establecer diferentes niveles de desempeño y calidad en la adquisición de la competencia. La elaboración de una rúbrica como instrumento de evaluación viene motivada y fundamentada en las evaluaciones de



diagnóstico, ya que puede ser empleada como un instrumento de evaluación de diagnóstico, al constituir escalas graduadas en la adquisición de competencias (Moya y Luengo, 2011). Concretamente, una de las ventajas de las rúbricas es que “sirven para evaluar el grado de desarrollo de una capacidad o del dominio de una habilidad, cometidos que muy difícilmente se podrían conseguir con pruebas objetivas” (Nieto, 2005, p.58).

Cuando hablamos de competencias también debemos tener presente el establecimiento de indicadores de nivel de dominio, como paso previo a la elaboración de una rúbrica. Para posteriormente, desarrollar una matriz con los indicadores, incluyendo los criterios de cada competencia (Moya y Luengo, 2011). Este es uno de los aspectos que concretamos en primer lugar para la elaboración de las rúbricas, incluyendo como criterios los siguientes:

- Descripción del conflicto.
- Determinación de posiciones, necesidades e intereses (de cada uno de los implicados en el conflicto).
- Desencadenantes del conflicto.
- Actuación ante el conflicto o cómo reconducir la situación.

Estos indicadores determinan los elementos que deberían de incluir las rúbricas elaboradas. Teniendo en cuenta que, cada supuesto práctico integra una serie de preguntas, de acuerdo con los indicadores anteriores, planteamos una rúbrica de evaluación analítica, para cada uno de los supuestos, dividiendo cada uno de los indicadores en sus dimensiones posibles (Medina y Verdejo, 1999).

Una vez obtenida la respuesta de cada estudiante en la fase pre y en la fase postest, se diseñó dicho instrumento para la evaluación objetiva de las respuestas, en función de los criterios establecidos por el conjunto de jueces (tres jueces miembros del Grupo de Investigación de Evaluación Educativa y Orientación, GE20), diferenciando un especialista en orientación, un especialista en conflicto y, un especialista en metodología). Cada supuesto práctico fue vinculado con una rúbrica específica para él.

## CASO PRÁCTICO 1.

ITEM	Muy deficiente* (0-2)	Deficiente* (3-4)	Suficiente* (5-6)	Notable* (7-8)	Excelente* (9-10)	Puntuación (sobre 40)
Descripción del conflicto (1A)	No se presenta una descripción del conflicto (en blanco)	El conflicto no es percibido totalmente como tal	Se describe el conflicto sin tener en cuenta la clasificación establecida	Se describe el tipo de conflicto existente de acuerdo con la clasificación establecida	Se identifica el tipo de conflicto existente y a la vez se describe	De 0 a 10
Posición, intereses y necesidades de Paula (1B)	No se tiene en cuenta los constructos o no se realiza el análisis	La identificación de los constructos no es adecuada	Uno de los tres constructos no es identificado correctamente	Existen algunos matices no adecuados en la identificación	Se diferencia e identifica correctamente los tres constructos	De 0 a 10
Posición, intereses y necesidades de Mateo (1C)	No se tiene en cuenta los constructos o no se realiza el análisis	La identificación de los constructos no es adecuada	Uno de los tres constructos no es identificado correctamente	Existen algunos matices no adecuados en la identificación	Se diferencia e identifica correctamente los tres constructos	De 0 a 10
Actuación ante el conflicto (1D)	La resolución del conflicto no es una solución sino una incrementación del mismo. No se da solución	La resolución no tiene en cuenta las técnicas estudiadas	Se nombra una técnica para su resolución pero no se especifica la resolución	Se establece la resolución del conflicto mediante una técnica aunque se puede no nombrar	Se destaca alguna de las técnicas para la resolución de conflictos y se explica	De 0 a 10

## \*Concepción de las valoraciones:

- Muy deficiente (0-2): En blanco, o totalmente inadecuado.
- Deficiente (3-4): Intenta un análisis, pero no se corresponde con el caso.
- Suficiente (5-6): Descripción, pero algo no es correcto (no terminología adecuada)...
- Notable (7-8): Aporta más elementos de análisis, pero no llega a ser completamente correcto.
- Excelente (9-10): Sobresale por el análisis, sobre el resto de los estudiantes.

## CASO PRÁCTICO 2.

ITEM	Muy deficiente* (0-2)	Deficiente* (3-4)	Suficiente* (5-6)	Notable* (7-8)	Excelente* (9-10)	Puntuación (sobre 30)
Descripción del conflicto (2A)	No se presenta una descripción del conflicto (en blanco)	El conflicto no es percibido totalmente como tal	Se describe el conflicto sin tener en cuenta la clasificación establecida.	Se describe el tipo de conflicto existente de acuerdo con la clasificación establecida	Se identifica el tipo de conflicto existente y a la vez se describe	De 0 a 10
Aspectos que desencadenan la situación (2B)	Se olvida el conflicto señalando porque puede haber surgido el mismo o no se realiza	Se analiza el conflicto desde una perspectiva propia	Se destaca la falta de utilización de las actitudes que favorecen la convivencia	Se destacan únicamente como desencadenantes los constructos del conflicto	Se destacan los constructos del conflicto teniendo en cuenta además aspectos cruciales de las conversaciones difíciles	De 0 a 10
Reconducción de la situación (2C)	Se plantea una incrementación de la situación o no se realiza	Se da soluciones desde una perspectiva personal	Se da una explicación de actitudes o técnicas que deberían utilizarse, aunque no se mencionan	Se destacan actitudes o técnicas a considerar para la resolución	Se identifica la necesidad de evitar el bloqueo, destacando posibles técnicas o actitudes a considerar para la resolución	De 0 a 10

## \*Concepción de las valoraciones:

- Muy deficiente (0-2): En blanco, o totalmente inadecuado.
- Deficiente (3-4): Intenta un análisis, pero no se corresponde con el caso.
- Suficiente (5-6): Descripción, pero algo no es correcto (no terminología adecuada)...
- Notable (7-8): Aporta más elementos de análisis, pero no llega a ser completamente correcto.
- Excelente (9-10): Sobresale por el análisis, sobre el resto de los estudiantes.

Figura 4. 8. Rúbricas utilizadas en cada supuesto

b. Aplicación de la rúbrica de evaluación

Con el fin de conseguir mayor fiabilidad en la valoración del componente de *saber hacer* para cada estudiante en cada fase (pre-postest), seguimos un procedimiento de revisión por jueces. Se establece como revisores de los supuestos prácticos a tres investigadores del Grupo, mediante las rúbricas diseñadas, quienes calificaron cada una de las respuestas, transformándose finalmente las puntuaciones obtenidas sobre un baremo de 10 puntos como media de su respuesta en ambos

supuestos presentados. Los resultados concretos, en términos de media, desviación típica y correlación bivariada, obtenidos por evaluador se muestran en la Tabla 4.6.:

**Tabla 4. 6.** Resultados prueba "saber hacer" pre-postest diferenciados por evaluador y fiabilidad. Estudio I

Evaluador		Estadísticos Básicos			Fiabilidad		
		$\bar{X}^*$	$S_x$	N	$r_{xy}$		
Evaluador 1	Pretest	2.82	0.59	49	$r_{1-2}$	Pretest	.528
	Posttest	5.43	1.16			Posttest	.453
Evaluador 2	Pretest	4.33	1.33	49	$r_{1-3}$	Pretest	.156
	Posttest	5.57	1.47			Posttest	.473
Evaluador 3	Pretest	3.04	0.68	49	$r_{2-3}$	Pretest	.407
	Posttest	6.16	0.93			Posttest	.343

\*Medido en una escala de 0 a 10

La correlación bivariada es una de las técnicas utilizadas para comprobar la fiabilidad interjueces (Gwet, 2012) cuando trabajamos con variables cuantitativas al permitirnos establecer si existe una relación directa positiva entre las puntuaciones establecidas por un conjunto de jueces (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011). Por tanto, consideramos que es la medida más apropiada, aunque ciertamente, existen otro conjunto de técnicas que son utilizadas con el mismo fin, aunque en algunos casos la naturaleza de las variables no es cuantitativa, como son el coeficiente de Kappa (variables de naturaleza cualitativa) y la correlación intraclase (variables de cuantitativas) (Gwet, 2012).

Mediante la correlación bivariada, comprobamos como existe una tendencia positiva entre los tres evaluadores (recordamos que los valores de  $r_{xy}$ , trabajando con el coeficiente de correlación de Pearson, se establecen entre -1 y 1); es decir, las puntuaciones altas en un sujeto se repite para los tres evaluadores al igual que en el caso contrario.

13. EMES-C. Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (Caballo, 1987)(saber ser/estar. Habilidades Sociales): La elección de este tercer instrumento, se realizada mediante una revisión de diferentes escalas de actitudes, inclinándonos finalmente por la diseñada por Caballo (1987), al ajustarse mejor al objetivo del estudio, a la vez que, permite una aplicación grupal, su tiempo de desarrollo es breve, y fue baremada con estudiantes universitarios. Esta escala permite comprobar las diferencias existentes entre sujetos con alta y baja habilidad social, mediante 44 ítems que expresan pensamientos negativos. Estos ítems se dividen a su vez en doce dimensiones, que constituyen factores referentes en habilidades sociales: (1) Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores; (2) Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones; (3) Temo a hacer y recibir peticiones; (4) Temor a hacer y recibir cumplidos; (5) Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto; (6) Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas; (7) Temor a la conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas; (8) Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos; (9) Preocupación por la impresión causada en los demás; (10) Temor a expresar sentimientos positivos; (11) Temor a la defensa de los derechos; y (12) Asunción de posibles carencias propias (Anexo 4. Ítems que comprenden cada dimensión de la Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva). Dichos factores fueron hallados mediante un análisis factorial desarrollado por Caballo y Ortega (1989), medido sobre estudiantes universitarios del Colegio Universitario de Jaén. Los autores determinan, a su vez, la fiabilidad y consistencia interna de la prueba mediante una medición test-retest con un intervalo de un mes (la primera medición cuenta con una muestra de 138 sujetos, mientras que en la segunda participan 61). El valor de la fiabilidad que obtuvieron los autores fue de .83; es decir, una fiabilidad alta en la medición test-retest, la consistencia interna de la escala mediante el alfa de Cronbach, se determina en un valor total de .92, por lo que claramente, es una escala aceptada para su aplicación en la investigación.

En nuestro estudio, quisimos comprobar la consistencia interna de la escala, teniendo en cuenta la prueba pretest de los participantes en el curso “Taller de Convivencia. E-TALCO”, en este caso obtuvimos un alfa de Cronbach de .903 (como explicaremos en el apartado "muestra participante" el total de sujetos para la medición fue de 49) ; es decir, una fiabilidad muy alta.

14. Encuesta de satisfacción, ad hoc: Teniendo en cuenta cinco componentes de medición: (1) *didácticos*, contenidos, competencias, metodología, etc.; (2) *aspectos organizativos*; (3) *material del curso*; (4) *docente* y (5) *participación en el curso*; junto a dos ítems de *valoración global* del curso (satisfacción global), se elaboró el instrumento cuatro. Para el grupo experimental, metodología online, se incluye un componente diferencial relativo a la valoración de la propia plataforma de trabajo. A su vez, para facilitar la evaluación formativa, se incorpora una *pregunta abierta* para que puedan dar respuesta a todos los aspectos no recogidas en los ítems elaborados, pero que a su manera de entender son relevantes.

La escala fue configurada mediante una encuesta tipo Likert, con un total de 16 ítems más una pregunta abierta (para el grupo control) y 16 ítems junto a la pregunta abierta (iguales a los del grupo control) más 10 ítems relativos a la plataforma de trabajo y metodología online (para el grupo experimental). En escala de 1 a 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo (Anexo 5. Instrumento para recoger información sobre la satisfacción de los participantes en el Estudio I).

Tabla 4. 7. Distribución de los ítems de la Escala de Satisfacción. Estudio I

COMPONENTES ESCALA DE SATISFACCIÓN	ÍTEMS
<i>Didácticos</i>	00. He sido consciente de los objetivos de este curso 0.2. Los contenidos abordados son apropiados para mejorar la convivencia en los centros educativos 0.3. La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos. 0.5. Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos. 13. Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana. 10. El trabajo en grupos facilita la adquisición de los contenidos.
<i>Organizativos</i>	0.1. La organización (horarios del curso, duración de las sesiones, etc.) ha sido adecuada. 0.9. La modalidad (presencial u online) a la que he asistido, me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos
<i>Docente</i>	0.7. El profesor resuelve las dudas de los alumnos. 0.8. El profesor explica con claridad.
<i>Material del curso</i>	0.4. Los materiales que han aportado los profesores favorecen la comprensión del contenido 0.6. Los casos prácticos (videos) analizados son útiles y oportunos. 14. El programa me ha resultado interesante para mi formación.
<i>Participación en el curso</i>	11. He participado activamente en el curso 12. Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada.
<i>Plataforma online (solo grupo experimental)</i>	00. El acceso a la plataforma ha sido rápido y fácil de usar. 0.1. Conocía el programa del curso desde el principio. 0.2. Estoy satisfecho con la metodología didáctica utilizada en este curso formativo (lecturas, foros, envío de trabajos, correo electrónico y wiki) 0.3. He participado preguntando dudas. 0.4. Me cuesta intervenir online aportando ideas. 0.5. El profesor explica con claridad cuando interviene en los foros. 0.6. Hemos tenido suficiente tiempo para desarrollar las actividades. 0.7. Los cuestionarios de autoevaluación me han ayudado a comprender mejor el contenido. 0.8. A pesar de las limitaciones, me he sentido satisfecho realizando este curso en modalidad online. 0.9. Recomendaría este curso online, a otros compañeros.
<i>Satisfacción global</i>	15. A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso. 16. Recomendaría este curso a otros compañeros.

En esta encuesta se incluye una pregunta categórica sobre el aspecto motivacional que les impulso para la realización del Máster de profesorado, ligando la motivación también hacia la realización del curso "Taller de convivencia. E-TALCO".

15. Grupo de discusión: Con el objetivo de comprobar la utilidad del curso una vez que los participantes se enfrentan a los centros educativos (periodo de prácticas formativas en centros según las especialidades), se planteó la aplicación de una técnica grupal cualitativa "grupo de discusión".

El grupo de discusión, como técnica de cualitativa, nos permite corroborar o delimitar con mayor claridad la información obtenida con los instrumentos cuantitativos. Su relevancia radica en que es

"una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador " (Gil Flores, 1993, p.200-201).

Ante esta definición, se establece que son los propios participantes en el grupo quienes delimitan los aspectos claves de la formación recibida en el curso, ya que con esta técnica son los actores los que proporcionan información relativa a su actitud, opinión, vivencia, etc. (González, Sedeño y Gozávez, 2012; Marí, Climent y Cervera, 2009).

Para la consecución de los diversos testimonios, se han de tener en cuenta las fases que implican su puesta en marcha, en concreto, de acuerdo con Suárez Ortega (2005), se delimitan en seis:

1. *Fase exploratoria:* acercamiento al tema de estudio, en nuestro caso esta fase se cubre con la elaboración del programa aplicado.
2. *Fase preparatoria:* establecer cómo se desarrollara el grupo de discusión, tamaño del grupo, participantes, lugar, momento, etc.
3. *Fase de aplicación:* supone la fase de desarrollo del propio grupo de discusión.
4. *Análisis e interpretación de la información:* determinar cómo se analizará la información y desarrollar este análisis para posteriormente interpretar.
5. *Fase de elaboración del informe:* dar a conocer los resultados obtenidos.

6. *Fase de triangulación*: comparar los resultados obtenidos en el *focus group*, a nivel cualitativo, con otros datos recopilados con otras técnicas, cuya naturaleza puede ser cualitativa o cuantitativa.

En la fase preparatoria, la idea con la cual iniciamos esta técnica es que la implementación del *focus group* parte de la delimitación precisa del enfoque que se sigue, lo que supone una estructura delimitada (Flick, 2007; Llopis, 2004; Gil Flores, 1993), diferenciando para ello entre:

- *Enfoque psicoanalítico*: el moderador plantea el tema y escucha, no interviene en la discusión.
- *Enfoque conductivas-cognitivo*: el moderador estimula al grupo mediante preguntas, para que estos reflexionen y transmitan la información que se debatirá (Krueger, 1991).

Esta concreción, nos permite remarcar que un grupo de discusión no es una entrevista (Álvarez Rojo, 1990; Llopis, 2004; Watts y Ebbut, 1987) sino un proceso abierto, en el que los participantes son libres de expresar información diversa, en base a unos objetivos preestablecidos y de los cuales son conscientes a priori. Cuyo moderador no interviene sino que facilita el proceso de indagación de ideas relativas al tema de discusión (Álvarez Rojo, 1990; Flick, 2007). Mediante esta técnica cualitativa, no se explican hechos, sino fenómenos en base a las aportaciones de los participantes en el grupo (Marí, Climent y Cervera, 2009).

En nuestro caso, nos declinamos por el enfoque conductista-cognitivo; para lo cual elaboramos un guión conocido con anterioridad por los participantes el grupo (Anexo 6. Guión de temas a tratar en el grupo de discusión), en el que se incluyen los 6 ejes, ya nombrados y que recordamos: (1) utilidad de los contenidos, (2) puesta en práctica, (3) eficacia y eficiencia, (4) extensión/profundización, (5) metodología y (6) valoración general.

Teniendo en cuenta, los elementos resaltados por Gil Flores (1993), número de grupos de discusión, sujetos que conformarán el grupo de discusión, composición de los grupos, contacto con los grupos, duración y lugar de la reunión, y por último,



registro del producto, a tener en cuenta en la constitución de grupos de discusión. Llegamos a la conclusión de que, el grupo, configurado por un solo *focus group*; estará formado entre 5-8 estudiantes que participaron activamente en el desarrollo de curso, lo que implica un criterio de homogeneidad entre ellos; y de especialidades diferentes, conformar la heterogeneidad de los participantes en el curso.

El contacto se establece vía correo electrónico a toda la muestra (N=49) buscando la voluntariedad de los participantes. La información se registra en formato audio, mediante una grabadora, proporcionada por la Unidad de Producción Audiovisual del IUCE. La elección de este formato, en vez de video, se debe a evitar la inhibición de los participantes para expresarse libremente. Contando con la presencia de dos moderadores, que guiarán el proceso, no siendo participantes del mismo (Huertas y Vigier, 2010).

Una vez delimitados estos aspectos se implementa el grupo de discusión, el 21 de mayo de 2012; en el *seminario del departamento de didáctica, organización y métodos de investigación* (seminario 13), con 5 estudiantes voluntarias de diferentes especialidades (Biología y Geología, Idiomas, Plástica, Física y Química, y Lengua y Literatura), con una duración total de la sesión de 51 minutos y 15 segundos.

En resumen hemos presentado a lo largo de este apartado, las pruebas de evaluación constituidas por tres instrumentos para la *evaluación sumativa*, que se incorporan en pretest-postest; y, dos para la *evaluación formativa* incorporados únicamente en la prueba postest y fase de seguimiento.

#### **4.4.2. Cronograma de recogida de información**

La configuración del proceso de investigación, en el que se integra la fase de recogida de información, conlleva un orden lógico mediante un cronograma que integra todas las fases anteriores y posteriores al mismo. Estas etapas, que han sido presentadas a lo largo de este capítulo, pueden delimitarse para su vinculación con el cronograma de trabajo, en las siguientes 1. Preparatoria, 2. Pretest, 3. Desarrollo del programa, 4. Postest y 5. Elaboración del informe (modelo de Cohen y Manion, 1990). En la Figura 4.9 se recoge todo el proceso temporal vinculado con las fases de trabajo.

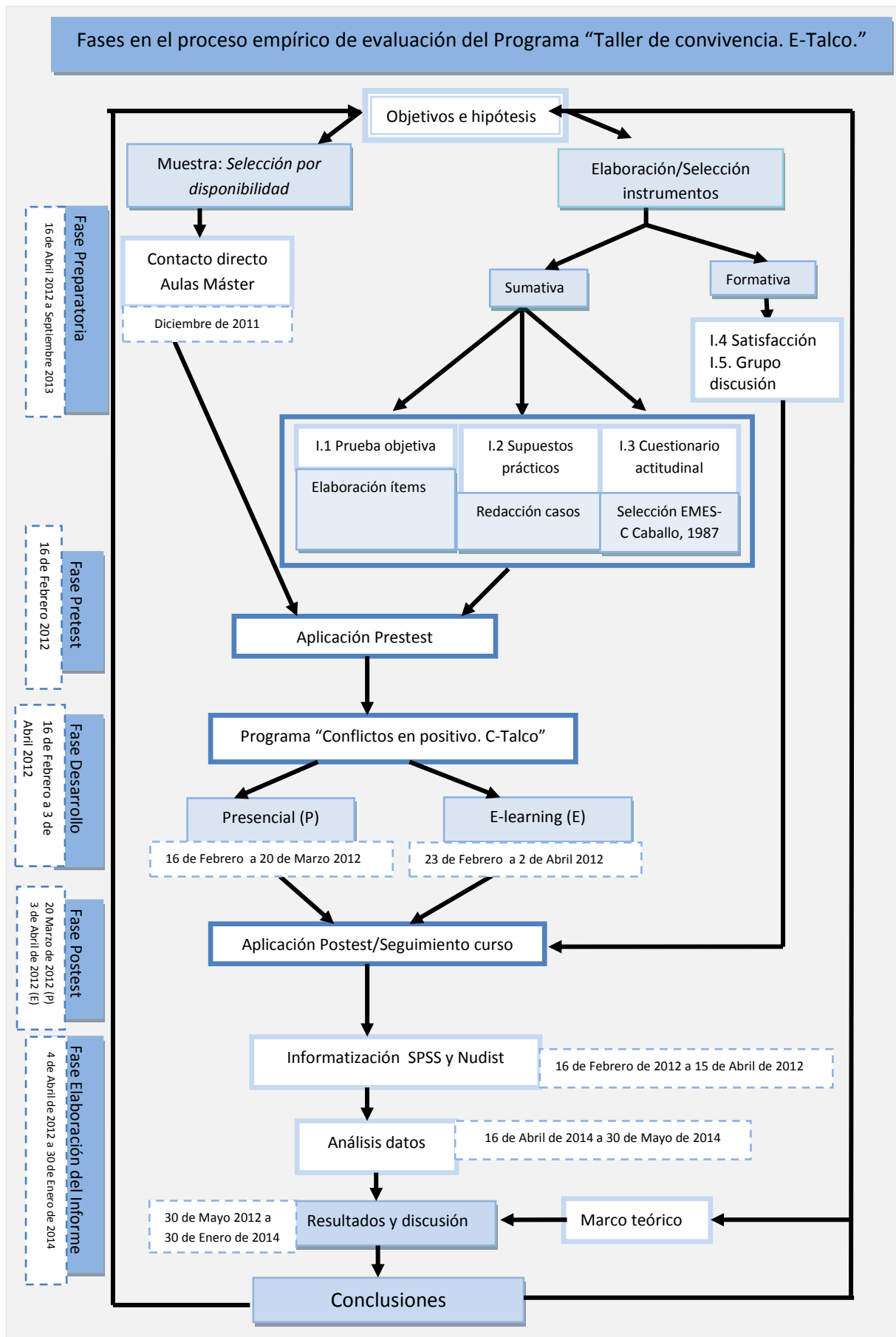


Figura 4. 9. Cronograma de aplicación y recogida de información de la investigación. Estudio I.

## 4.5. Muestra participante

Los participantes en el estudio, constituyen las fuentes de información para la evaluación del objeto, configurando la muestra de análisis procedente de la población del Máster de Profesorado de Educación de la Universidad de Salamanca en el curso 2011-12. La población de estudio está compuesta por un total de 244 estudiantes, a los cuales, se les invitó a participar en el programa de resolución de conflictos "Taller de Convivencia. E-TALCO" como exponemos a continuación. La muestra quedó constituida por n=49 estudiantes.

El acceso y selección de la muestra, se configuró en tres fases concretas, la primera de ellas de *información a los estudiantes*; la segunda, de *selección de la muestra*; y la última, de *adjudicación de plazas vacantes*.

Fase 1. Información a los estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria: El primer contacto con la población de estudio, se desarrolla durante el mes de diciembre de 2011, para lo cual, se presenta el programa en las diferentes aulas del Máster, facilitando información del mismo, junto a un folleto informativo (Anexo 7. Folleto informativo del curso "Taller de Convivencia. E-TALCO").

De igual modo, se explicó el procedimiento de selección (que se desarrolla en la fase 2) y la dirección web de prescripción<sup>25</sup> del curso, en la que se integran una serie de cuestiones que facilitan la aleatorización de la muestra.

Fase 2. Selección de la muestra: La selección de los estudiantes, se determina mediante dos criterios: (1) Orden de inscripción y (2) participación en el curso "Educar en el Siglo XXI. El desarrollo de competencias informacionales", desarrollado por el mismo grupo de investigación y diseñado para la misma población de estudio, los estudiantes que participan en uno de los cursos no participan en el otro, para poder atender el mayor número de respuestas posibles.

---

<sup>25</sup> Dirección web del inscripción en el curso:  
<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dEZWQW03MGlaS0M0dUFtTVZzWUZsNGc6MQ#gid=0>

En esta fase de selección, se plantea el estudio del tamaño de la muestra, comprobando si el tamaño muestral, diferenciado por especialidades, se ajusta a la población diana.

En primer lugar, teniendo en cuenta las características del estudio, se establece que el tamaño de la muestra quedará configurado por 50 estudiantes (20.5% de la población total). Lo que conlleva, la determinación de una ponderación por especialidades del Máster, para conseguir una representatividad mayor de la muestra, la ponderación efectuada fue la siguiente (Tabla 4.8):

**Tabla 4. 8.** Ponderación de la muestra del Estudio I

	<b>Población</b>	<b>% Población</b>	<b>Muestra<sub>(n=50)</sub></b>	<b>% Muestra</b>
<i>Física y química</i>	15	6%	3	6.13%
<i>Biología y geología</i>	25	10%	5	10.21%
<i>Idiomas</i>	59	24%	12	24.45%
<i>Lengua y literatura</i>	20	8%	4	8.16%
<i>Matemáticas</i>	12	5%	2	4.08%
<i>Orientación</i>	11	5%	2	4.08%
<i>Formación Profesional</i>	29	12%	6	12.26%
<i>Tecnología y Dibujo</i>	34	14%	7	14.29%
<i>Artes y Varios (Filosofía/Ed. Física/Música)</i>	17	7%	3	6.13%
<i>Geografía e Historia</i>	22	9%	5	10.21%
<b>TOTAL</b>	<b>244</b>	<b>100%</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>

Teniendo en cuenta la naturaleza experimental de estudio, y las limitaciones existentes en el establecimiento de un tamaño muestra amplio, calculamos la bondad de ajuste de la distribución de la muestra en referencia a la población total. Partimos para ello, de la ponderación por especialidades, dado que existe la pérdida de un sujeto en el estudio en la modalidad online, trabajando en los análisis con un tamaño muestra de n=49. La **hipótesis nula (H<sub>0</sub>)** se define en términos de "*no existen diferencias significativas entre la distribución teórica y la distribución empírica*", por su parte, la **hipótesis alternativa (H<sub>1</sub>)**, se delimita como "*existen diferencias significativas entre la distribución teórica y empírica de la muestra*".

**Tabla 4. 9.** Distribución de la muestra del Estudio I

<b>Especialidad</b>	<b>f<sub>t</sub></b>	<b>f<sub>e</sub></b>	<b><math>\frac{(f_e - f_t)^2}{f_t}</math></b>
Física y química	3.01	3	0.00
Biología y geología	5.02	5	0.00
Idiomas	11.85	12	0.00
Lengua y literatura	4.02	4	0.00
Matemáticas	2.41	2	0.07
Orientación	2.21	2	0.02
Formación Profesional	5.82	6	0.00
Tecnología y Dibujo	6.83	6	0.10
Artes y Varios	3.41	3	0.05
Geografía e Historia	4.42	5	0.08
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>49</b>	<b>0.32</b>

A la luz de los datos obtenidos en la Tabla 4.9., trabajamos con un valor estadístico de contraste de  $\chi^2_{9;.05}=\mathbf{16.919}$ , dado que el valor obtenido es de  $\chi^2=\mathbf{0.32}$ , nos permite afirmar que es menor que el tabular ( $\chi^2_{9;.05}=\mathbf{16.919} > \chi^2=\mathbf{0,32}$ ) y, por tanto, nos lleva a aceptar la  $H_0$ , que establece la dependencia entre la muestra y la población en estudio, a un n.s= .05.

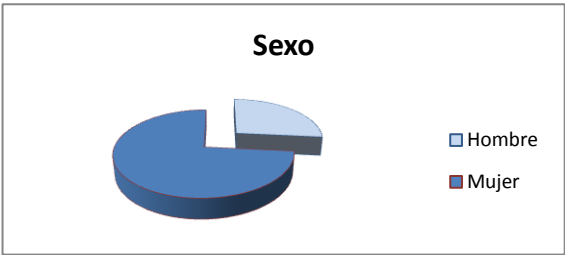
Una vez seleccionados los estudiantes del curso, de acuerdo con la distribución muestral, se les agrupa de forma aleatoria (partiendo de la especialidad a la que pertenecen) en una de las dos modalidades metodológicas, 25 presencial y 25 e-learning<sup>26</sup>, la distribución por metodología se lleva a cabo mediante un criterio de orden, los sujetos que se apuntaron al curso en primer lugar son designados a la metodología presencial y el resto a la e-learning.

Por otra parte, la muestra se configura por hombres y mujeres, conformando una mayor heterogeneidad y representatividad de la población.

<sup>26</sup> La falta de continuidad en la realización del curso en la modalidad online, por uno de los participantes de la especialidad de Artes y Varios supuso un total de 49 sujetos divididos en 25 presencial y 24 online - la representatividad no se vio afectada ya que en esta metodología existían dos sujetos de la misma especialidad frente a uno en la presencial.

**Tabla 4. 10.** Distribución de la muestra por sexo. Estudio I

Sexo	%	N
Hombre	26.5	13
Mujer	73.5	36
<i>Total</i>	100	49



Estas diferencias muestrales entre hombres y mujeres son normales, teniendo en cuenta que, según el estudio de Educación Superior Universitaria (2009), desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECyD)<sup>27</sup>, en el curso 2012/13, del total de 1.582.714 estudiantes universitarios de Máster, un 54.6 % eran mujeres, mientras que el 45.4 % restante correspondía a hombres.

Fase 3. Plazas vacantes: una vez informados los estudiantes de su selección en el curso, existen algunas renunciaciones a la plaza, lo que supone la incorporación de un nuevo sujeto en su lugar, sin olvidar los criterios anteriores: orden de inscripción y especialidad; y, en el caso de que se pueda cumplir, no formar parte del curso “Educar en el Siglo XXI. El desarrollo de competencias informacionales”.

<sup>27</sup>Fuente: Ministerio de Educación, cultura y Deporte. (2012) *Datos y cifras del sistema universitario español*. Curso 2012-2013. Madrid: Secretaria General del Estado.

## 4.7. Análisis de datos

La naturaleza experimental del estudio y las características de la información recogida con los instrumentos indicados anteriormente, nos lleva a resolver el análisis de la información bajo un enfoque cuantitativo, la herramienta de análisis utilizada es el SPSS v. 19, licencia de la Universidad de Salamanca; de técnicas inferenciales principalmente, aunque en ocasiones se combinen con análisis descriptivo, e incluso se integra el paradigma cualitativo, en este caso, con el apoyo en la herramienta de análisis Nudist Vivo 10, licencia del Grupo de Investigación en Orientación y Evaluación Educativa (GE2O), a la vez que, para comprender la información recabada, y las relaciones existentes nos apoyamos en el programa GEPHI (licencia libre). En concreto, el proceso que llevamos a cabo se delimita en las siguientes fases:

Fase 1. Definición operativa de las variables de estudio. El análisis de los resultados implica una preparación previa de la información recopilada, en relación con los componentes de la competencia "Resolución de Conflictos", que recordamos delimitamos en *saber, saber hacer, saber ser/estar (Habilidades Sociales. HHSS)*, para la evaluación sumativa; y la variable satisfacción para la evaluación formativa, en este caso únicamente en la escala de satisfacción, debido a que el grupo de discusión conlleva un estudio cualitativo. En concreto, la recodificación de la información se recoge en el Tabla 4.11.

**Tabla 4. 11.** Relación de variables con su definición operativa. Estudio I

VARIABLES	INSTRUMENTO DE MEDIDA	DEFINICIÓN OPERATIVA
Evaluación sumativa		
<i>Saber</i>	Prueba objetiva	Suma de ítems pre-postest (1=acierto; 0=error), sobre 10 (trasformar variable; totalx10/15).
<i>Saber hacer</i>	Casos prácticos: Rúbrica	Media de los 3 evaluadores sobre el total de ítems (trasformar variable, totalx10/70).
<i>HHSS</i>	EMES-C. Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (Caballo, 1987)	Escala de 1-6. Agrupación ítems en las 12 dimensiones de la escala. Calcular media de los ítems (Puntuaciones bajas, altas habilidades sociales).
Evaluación formativa		
<i>Satisfacción</i>	Escala de satisfacción	Respuesta a los ítems. Agrupación de ítems según los componentes de la escala.
<i>Seguimiento</i>	Grupo de discusión	Categorización y clasificación de unidades de análisis en base a un criterio temático.

Fase 2. Estudio exploratorio de las variables. Con intención de comprobar el comportamiento distribucional de las variables, se plantea el primer lugar un estudio exploratorio tanto en las variables del pretest (evaluación sumativa), como del postest (evaluación sumativa y formativa). Este análisis se desarrollará mediante un estudio gráfico con diagramas de cajas/bigotes, acompañado de los correspondientes análisis estadísticos para el estudio de la distribución muestral. Posteriormente, se presentará el ajuste a la normalidad de las variables mediante los test de Kolmogorov-Smirnova y Shapiro-Wilk (Siegel, 1983).

- El ajuste a la normalidad de las variables *saber hacer* y *saber ser/estar*, nos declina por pruebas paramétricas para el análisis inferencial, en el caso, de la variable *saber*, no existe ajuste a la normalidad, por tanto, los consiguientes análisis se desarrollan mediante pruebas no paramétricas (esta casuística para las tres variables, se repite tanto en el pretest como en el postest).



Fase 3. Homogeneidad de los grupos (pretest). Con la finalidad de comprobar que los grupos que componen la muestra, control y experimental, son similares estadísticamente ( $n.s = .05$ ) en los componentes de la competencia, antes de la aplicación del programa y; por tanto, no se introducirán sesgos en el análisis de los datos recopilados, se establece un primer estudio del contraste de hipótesis, para la prueba pretest, mediante la prueba t de Student para muestras independientes, bajo un nivel de significatividad ( $n.s$ ) del .05, que se acompañará de un estudio del tamaño del efecto (debido a que la muestra es relativamente pequeña) con la d de Cohen (Cohen, 1969), para las variables *saber hacer* y *HHSS*. Respecto al *saber*, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas de normalidad, nos apoyamos en pruebas no paramétricas, concretamente en la U de Mann-Whitney, U-test (Siegel, 1983), junto con el estudio del tamaño de efecto basado en la correlación (Corder y Foreman, 2009)<sup>28</sup>.

Fase 4. Contraste de hipótesis. Efectividad de la metodología (postest). Una vez, que se comprueba la homogeneidad entre el grupo control y experimental en: conocimientos (*saber*), en capacidad de resolución de conflictos (*saber hacer*) y en habilidades sociales autopercebidas (*habilidades sociales*), aplicamos el programa en sus dos modalidades, lo que nos lleva a comprobar posteriormente la independencia o no de la metodología didáctica en el desarrollo de la competencia en "Resolución de Conflictos". Nuevamente utilizaremos para ello la prueba t de Student para muestra independientes, a  $n.s = .05$ , y un estudio del tamaño del efecto mediante la d de Cohen (Cohen, 1969), en las variables *saber hacer* y *HHSS*; mientras que en *saber* las pruebas utilizadas son U de Mann-Whitney y el tamaño del efecto basado en la varianza explicada (Corder y Foreman, 2009).

Fase 5. Contraste de hipótesis. Diferencias intragrupos. Efectividad del objeto de estudio (pre-postest). Para comprobar la existencia de diferencias producidas por el tratamiento del programa con la muestras de estudio, se establece el análisis de ambos grupos diferenciados; es decir, comprobar la diferencias antes y después de programa en cada grupo. En este caso el análisis efectuado de plantea nuevamente como un

---

<sup>28</sup> La fórmula para este cálculo del efecto de acuerdo con los autores es:  $r \equiv |z|/\sqrt{N}$ . El valor de N depende de la prueba que utilizemos, para U-test se corresponde al total de sujetos de la muestra. Mientras que para Wilcoxon el total de datos apareados.

contraste de hipótesis mediante la t de Student, n.s .05, para muestras dependientes, junto al tamaño del efecto de la d de Cohen (Cohen, 1969), en *saber hacer* y *HHSS*; y por otra parte, el test de los signos con rangos de Wilcoxon, test-Wilcoxon, para *saber* junto con el estudio de la correlación para el tamaño del efecto (Corder y Foreman, 2009).

Fase 6. Análisis cuantitativo de la escala de satisfacción. Desde la evaluación formativa del programa, se establece la determinación de la calidad del mismo percibida por los propios participantes. En este caso, el estudio se apoya en dos tipos de análisis.

- Descriptivo de los ítems. Apoyándonos en la estadística descriptiva, se pretende describir los estadísticos básicos, para cada uno de los ítems como de los componentes de la escala, de medida central y dispersión.
- Diferencias intergrupos. Contraste de hipótesis. Conocidos las medidas básicas, planteamos la hipótesis de diferencias entre la satisfacción por metodología de trabajo en modalidad online y presencial. Teniendo en cuenta, los resultados obtenidos en la prueba de normalidad, los análisis a efectuar para cada una de las variables de la satisfacción, se miden con la prueba no paramétrica de los rangos sumados U de Mann-Whitney para muestras independientes, el tamaño del efecto será interpretado nuevamente mediante el estudio de la varianza explicada (Corder y Foreman, 2009).
- Relación entre la satisfacción global y el resto de ítems. Detectar las variables que mayor correlación presenta con la "satisfacción global" (dividida en dos ítems en la escala) en el programa formativo, es un elemento que nos permite establecer la dependencia entre la satisfacción y el resto de variables de aplicación, didácticas, organizativas, docentes, etc. Con el fin de comprender la relación existente entre la variable criterio "satisfacción global" (conformada por dos ítems, 15 y 16) y el resto de variables predictoras (compuestas por los diferentes ítems de la escala) planteamos el estudio con la regresión múltiple.

#### Fase 7. Análisis cualitativo para el discurso producido en el grupo de discusión.

Por último, comprobamos la calidad del programa desde la propia valoración de los participantes, una vez han llevado a la práctica educativa las competencias adquiridas; es decir, mediante el *seguimiento* de la puesta en práctica de las competencias adquiridas en el curso. En este caso, la información es tratada mediante análisis cualitativo o análisis de contenidos (Miles y Huberman, 1994). En conclusión, se establece la delimitación de categorías, peso de la información en el texto y, por último, relaciones entre las categorías cualitativas.

### 4.6. Resultados del estudio piloto

Los resultados que se presentan son consecuencia de los análisis señalados en el apartado anterior. Por ello, siguiendo la estructura llevada a cabo en esta investigación, partimos de un estudio del pretest, con su correspondiente análisis exploratorio y estudio de la normalidad de las variables para el *grupo control*, recordamos que el grupo control lo configura la metodología presencial; y, *experimental*, constituido por los participantes en la metodología online; motivado por la elección de pruebas paramétricas o no paramétricas. Posteriormente, se desarrolla un contraste de hipótesis entre ambos grupos, con intención de establecer si ambas muestras son homogéneas tomando como referencias las medias de los grupos. A continuación, nos centraremos en los datos que nos proporciona el análisis de las variables en el posttest; es decir, tras la aplicación del objeto de estudio, llevaremos a cabo un estudio exploratorio y de normalidad de la muestra. Con los resultados de este primer análisis determinaremos las siguientes pruebas cuantitativas, declinándonos por estadísticos paramétricos o no paramétricos, condicionados por el estudio de la normalidad, lo que nos permitirá desarrollar el contraste de hipótesis, en este caso, con intención de plantear la existencia o no de diferencias dependientes de la metodología de trabajo. Recordamos que la hipótesis planteada en el estudio se delimita en "Un modelo de **evaluación y desarrollo** de competencias en resolución de conflictos dentro del programa para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, basado en el uso de las **TIC** y en el trabajo **cooperativo** entre profesores, contribuirá a mejorar el nivel de competencia, medido en los componentes *saber, saber hacer y saber ser/estar*".

Para la comprobación de dicha hipótesis, establecemos las siguientes hipótesis nulas:

**Ho<sub>1</sub>:** *No existe diferencia estadísticamente significativa en conocimientos sobre temas de resolución de conflictos entre los estudiantes del grupo presencial y del grupo online.*

**Ho<sub>2</sub>:** *No existe diferencia estadísticamente significativa en habilidades para la resolución de conflictos entre los estudiantes del grupo presencial y del grupo online.*

**Ho<sub>3</sub>:** *No existe diferencia estadísticamente significativa en habilidades sociales entre los estudiantes del grupo presencial y del grupo online.*

Otro de los aspectos que queremos demostrar, son las diferencias existentes en cada una de las variables antes del objeto de estudio y después, para cada grupo individualmente, lo que es lo mismo, un contraste de hipótesis intragrupos, configurando para ello las siguientes hipótesis nulas:

**Ho<sub>1</sub>:** *No existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión "saber" entre la medida pretest y posttest mediada por la aplicación de programa "Taller de Convivencia. E-TALCO".*

**Ho<sub>2</sub>:** *No existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión "saber hacer" entre la medida pretest y posttest mediada por la aplicación de programa "Taller de Convivencia. E-TALCO".*

**Ho<sub>3</sub>:** *No existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión "saber ser estar/habilidades sociales" entre la medida pretest y posttest mediada por la aplicación de programa "Taller de Convivencia. E-TALCO".*

Por último, nos centraremos en los estudios de la escala de satisfacción, correspondiente a la evaluación formativa del curso; y, el grupo de discusión, que englobaría el seguimiento del programa en los centros formativos.

### 4.6.1. Resultados de la fase Pretest

Como ya señalamos comenzamos con el análisis de las variables de pretest, que nos permiten conocer estadísticamente mejor a los sujetos de la muestra con los cuales estamos trabajando, en cada una de las variables de estudio.

#### 4.6.1.1. Análisis exploratorio y normalidad

En la Tabla 4.12., se presenta los estadísticos básicos que nos permiten conocer la distribución de las variables dependientes para cada uno de los grupos en esta primera fase de estudio. A la luz de estos datos, podemos establecer que respecto a la simetría de las variables para cada uno de los grupos, para la variable *saber ser* la distribución es asimétrica negativa para el grupo control, mientras que en el experimental será positiva. Por su parte, el resto de variables (*saber hacer* y *saber ser/estar*) son asimétricas positivas para ambos grupos. Respecto al valor intercuartílico, es el mismo para la primera variable (*saber*), mientras que, en la variable *saber hacer* es mayor para el grupo experimental; es decir, la muestra parece ser más homogéneas para el grupo experimental, el caso contrario sucede en la variable *saber ser/estar*. Estos aspectos pueden ser observados mejor, a través de los gráficos de los diagramas de cajas 4.1., 4.2. y 4.3.

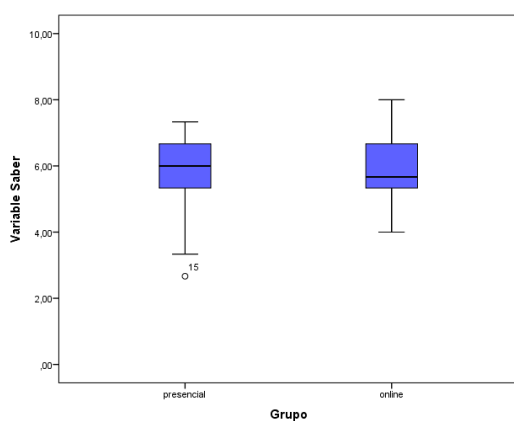
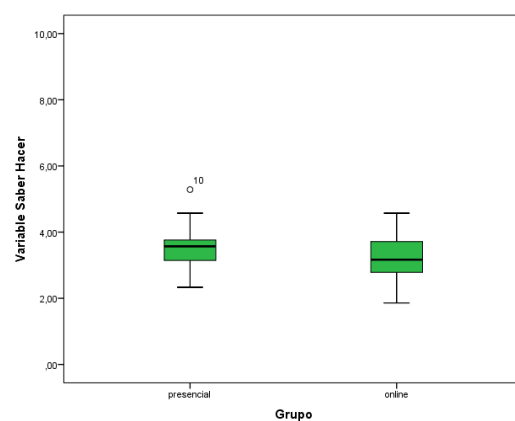
De acuerdo con lo señalado anteriormente, y con los diagramas de cajas para cada variable, podemos centrar más las características definitorias de la muestra en cada variable. En primer lugar, la variable *saber* presenta propiedades estadísticas similares, aunque la mediana es superior para el grupo control, la diferencia es mínima. Por otra parte, si nos fijamos en el Gráfico 4.1., contiene un valor atípico inferior al percentil 25, aunque el valor máximo es superior para el grupo experimental.

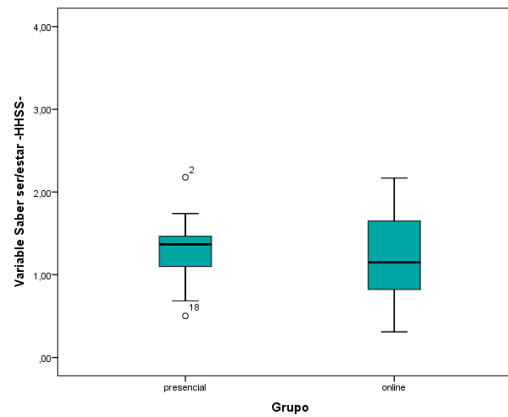
En la variable *saber hacer*, nuevamente aparece un caso atípico en el grupo control, con un valor superior al percentil 75, para este grupo observamos en el Gráfico 4.2. una mayor concentración de puntuación entorno al 50% de los sujetos, al establecerse un tamaño de la caja menor, a su vez, la mediana tiene un valor superior para el grupo con metodología presencial.

**Tabla 4. 12.** Análisis exploratorio para los estadísticos básicos de la prueba pretest, forma de la distribución. Estudio I

Pretest	Grupo Control						Grupo Experimental					
	Mdn	Amp. Interc	Asimetría		Curtosis		Mdn	Amp. Interc	Asimetría		Curtosis	
			Valor	E. típ.	Valor	E. típ.			Valor	E. típ.	Valor	E. típ.
<i>Saber</i>	6.00	1.33	-1.31	.46	2.04	.90	5.67	1.33	.22	.47	-.14	.92
<i>Saber hacer</i>	3.57	0.71	0.76	.46	1.19	.90	3.17	.94	.10	-.47	-.45	.92
<i>HHSS saber ser/estar</i>	1.37	0.44	0.07	.46	0.71	.90	1.15	.86	.16	.47	-.68	.92

Por último, en el Gráfico 4.3., se encuentra la variable *saber ser/estar*, con dos valores atípicos en el grupo control, uno superior al percentil 75 y otro superior al 25, la concentración de sujetos de acuerdo con el tamaño de la caja, es más homogénea para el grupo control, cuya mediana es superior a la del experimental; recordemos que en este caso es más positivo para los sujetos la obtención de puntuación bajas, con una amplitud intercuartilica inferior, lo que refunda que es más homogénea.

**Gráfico 4. 1.** Diagrama de cajas variable *saber*-pretest Estudio I**Gráfico 4. 2.** Diagrama de cajas variable *saber hacer*-pretest. Estudio I



**Gráfico 4. 3.** Diagrama de cajas variable saber ser/estar-pretest. Estudio I

Una vez desarrollado el estudio exploratorio, nos planteamos si las muestras se ajustan a la normalidad, lo que nos permite declinarnos por análisis paramétricos o no paramétricos, para el estudio de las diferencias entre las muestras mediante los análisis estadísticos más apropiado. Para ello, se implementan los test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (Siegel, 1983), cuyos resultados se recogen en la Tabla 4.13.

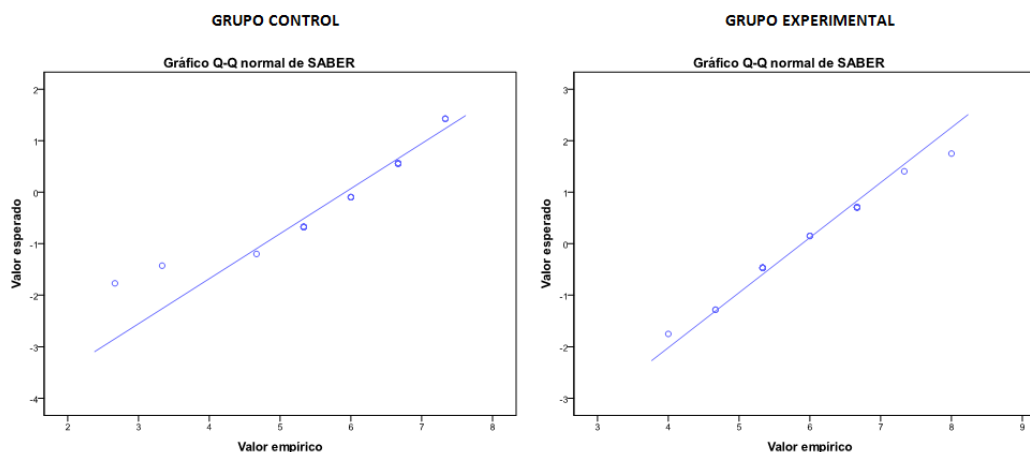
El estudio del ambos test nos muestran el ajuste a la normalidad de las variables *saber hacer* y *saber ser/estar*, para ambos grupos. Respecto a la variable *saber* no se ajusta a la normalidad en el grupo control, teniendo en cuenta ambos test, mientras que la experimental no existe un criterio uniforme entre Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (Siegel, 1983), ante el cual, apoyamos la idea de no normalidad en la distribución muestral.

**Tabla 4. 13.** Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para las variables del pretest. Estudio I

<i>Pretest</i>	Grupo control						Grupo experimental					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p	D	gl	p	W	gl	p
<i>Saber</i>	.184	25	.029	.864	25	.003	.225	24	.003	.930	24	.096
<i>Saber hacer</i>	.122	25	.440	.960	25	.408	.082	24	.936	.976	24	.803
<i>HHSS saber ser/estar</i>	.121	25	.448	.979	25	.873	.134	24	.317	.974	24	.763

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Los gráficos Q-Q<sup>29</sup> (Kelmansky, 2009), para cada una de las variables nos ayudan a declinarnos sobre la normalidad muestra, o la no normalidad muestral. La variable *saber*, en el Gráfico 4.4, representa valores que no se ajustan a la normalidad en ninguno de los grupos, aunque es más claro para el grupo control en el que los valores se alejan más del rango muestral esperado, no obstante, esta idea se repite para el grupo experimental.

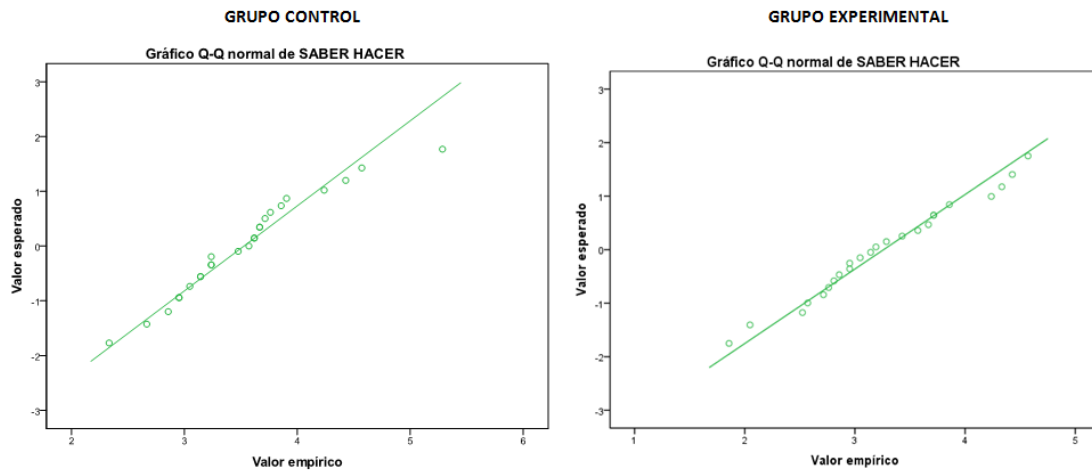


**Gráfico 4. 4.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable saber-pretest. Estudio I

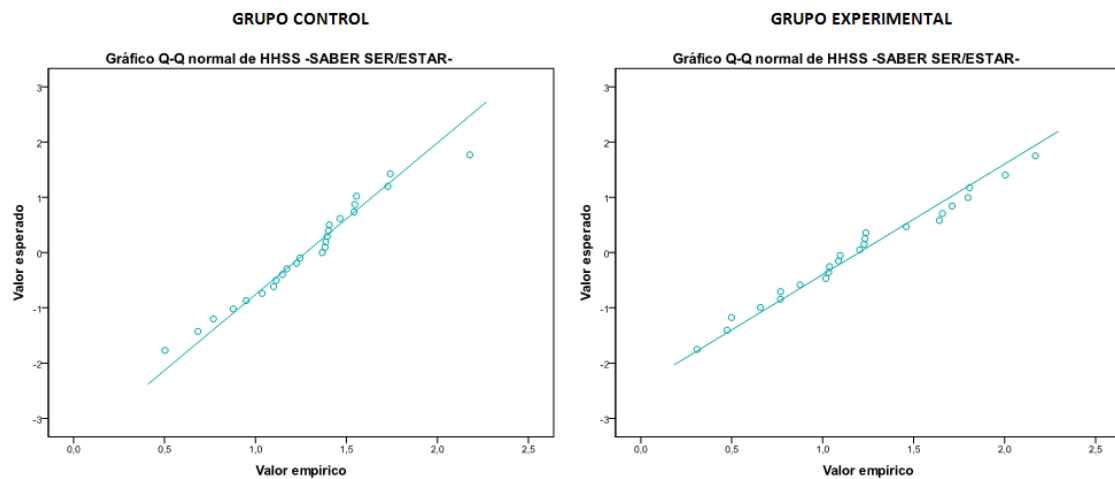
Respecto a los Gráficos 4.5. y 4.6., para las variables *saber hacer* y *saber ser/estar*, se observa como los ajustes de estas dimensiones de la competencia para ambos grupos tienden a la normalidad, pudiendo aceptar la hipótesis de normalidad en ambos casos. Aunque ciertamente, parece que el ajuste es más claro siempre para el grupo experimental, donde los valores se encuentran más cerca de la recta, no existiendo valores muy alejados de la misma.

<sup>29</sup> Integra la distribución de datos de acuerdo con los cuartiles. Es decir, distribución cuartil-cuartil.





**Gráfico 4. 5.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable saber hacer-pretest. Estudio I



**Gráfico 4. 6.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable saber ser/estar-pretest. Estudio I

Teniendo en cuenta el análisis previo para el pretest, que condiciona el resto de análisis que desarrollamos, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Dada la existencia de valores atípicos para el grupo control, en cada uno de los componentes de la competencia, podríamos trabajar con una media recortada al 5% (Vargas, 1995). No obstante, dado que se trata de pruebas de competencias y no sobre actitudes, y teniendo en cuenta que todos los sujetos de la muestra van a someterse al mismo objeto formativo, creemos más oportuno no obviar ninguno de los datos obtenidos. De igual modo, nos apoyamos en que ninguno

son casos tan extremos, alejados en más de 3 longitudes de la caja del percentil 75 (Pardo y Ruiz, 2005).

2. La prueba paramétrica *t* de Student, para el contraste de medias, será aplicada tanto en la variable *saber hacer* como *saber ser*, dado que el contraste de normalidad nos ha mostrado que en ambos casos la muestra se ajusta a la normalidad.
3. La prueba *U* de Mann-Whitney, prueba no paramétrica, para muestras que no se ajustan a la normalidad, es en este caso la que aplicaremos para el contraste de hipótesis con la variable *saber*, ya que como hemos mostrado no existe un ajuste de la misma a la normalidad en ninguno de los dos grupos.

#### 4.6.1.2. Contraste de hipótesis: homogeneidad

La efectividad de la metodología de trabajo utilizada puede verse condicionada por las características iniciales de los grupos en cada uno de los componentes de la variable: *saber*, *saber hacer*, y *saber ser/estar*. Este aspecto, nos lleva a comprobar la existencia o no de uniformidad en ambos grupos, antes de la aplicación del programa.

La hipótesis de trabajo que delimitamos, establece la no existencia de diferencias significativas ( $n.s .05$ ) entre el grupo control y experimental. Coincidiendo esta hipótesis con la del estudio que pretendemos confirmar.

Los resultados en esta primera diferencia de hipótesis, se obtienen mediante un contraste paramétrico de “diferencia de medias para muestras independientes” sobre las variables *saber hacer* y *saber ser/estar*. Al trabajar con una muestra de tamaño relativamente pequeño ( $n=49$ ), presentamos una prueba del tamaño del efecto, mediante la *d* de Cohen, lo que nos permitirá aceptar o rechazar con mayor certeza la existencia o no de diferencias entre grupos (Morales, 2000). Por otra parte, en el caso del componente *saber*, la prueba de estudio es de naturaleza no paramétrica, al no cumplirse en ella las pruebas de normalidad. El tamaño muestra, nos lleva a declinarnos, en este caso por el estudio de la correlación con la finalidad de analizar el tamaño del efecto (Corder y Foreman, 2009).

Para la comprensión de estos resultados, recordamos que los componentes *saber* y *saber hacer* se miden en un rango 1 a 10; mientras que *saber ser/estar*, comprende un rango de 0 a 4 (cuanto más cerca estén los sujetos del 4, sus habilidades sociales serán menores).

En primer lugar, para poder implementar dichos análisis, en el componente *saber ser/estar* estudiamos los estadísticos básicos del mismo, en las 12 dimensiones que componen la prueba.

**Tabla 4. 14.** Descriptiva de las 12 dimensiones en el pretest para *Habilidades sociales*. Estudio I

DIMENSIONES	$\bar{X}$	$S_x$	N
D1. Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores	1.45	0.50	49
D2. Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones	1.19	0.60	49
D3. Temor a hacer y recibir peticiones	1.60	0.63	49
D4. Temor a hacer y recibir cumplidos	1.55	0.75	49
D5. Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.	0.96	0.56	49
D6. Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas	1.32	0.61	49
D7. Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas	1.26	0.62	49
D8. Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos	0.84	0.70	49
D9. Preocupación por la impresión causada en los demás.	1.21	0.62	49
D10. Temor a expresar sentimientos positivos	0.78	0.56	49
D11. Temor a la defensa de los derechos	1.81	0.70	49
D12. Asunción de posibles carencias propias.	0.90	0.78	49
Total pretest	1.24	0.43	49

Los datos obtenidos en este primer análisis para el componente *saber ser/estar* parece establecer que en general, las habilidades sociales de la muestra de estudio, para el curso “Taller de convivencia. E-TALCO”, son adecuadas, ya que en ningún caso superan el valor de 1.5, e incluso la desviación típica es pequeña, pudiendo determinarse que existen similitudes entre los estudiantes en cada una de las dimensiones, e incluso en la medida global.

Posteriormente, en la Tabla 4.15. Estadísticos básicos en el Pretest, presentamos un análisis de cada uno de los componentes de la variable en el grupo control y experimental, como paso previo al contraste de hipótesis para la homogeneidad. Los primeros datos arrojados en este análisis, parecen indicar similitudes en las muestras, al no existir grandes diferencias entre ellos.

**Tabla 4. 15.** Estadísticos básicos en el pretest diferenciados en grupo control y experimental, para las tres variables que conforman la competencia (*saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*). Estudio I

Estadísticos básicos						
	$\bar{X}_{GC}$	$S_{x_{GC}}$	N	$\bar{X}_{GE}$	$S_{x_{GE}}$	N
<i>Pre-saber</i>	5.92	1.14	25	5.89	0.94	24
<i>Pre-saber hacer</i>	3.53	0.64		3.26	0.72	
<i>Pre-HHSS</i>	1.28	0.36		1.20	0.50	

Dado que los estadísticos básicos, sin un estudio de contraste de hipótesis, únicamente nos permiten divagar en torno a los resultados obtenidos, nos planteamos la prueba t de Student para los componentes *saber hacer* y *saber ser/estar* junto con la d de Cohen; y la prueba U de Mann-Whitney, junto con el tamaño del efecto mediante la varianza explicada para *saber*.

El tamaño del efecto tiene una valía importante en muestras pequeñas, donde comprobar la existencia de diferencias significativas no suele ser fácil (Morales, 2000). La d de Cohen, nos permite examinar el tamaño del efecto en muestras independientes, para pruebas paramétricas, clasificando en pequeño, moderado y grande, en valores concretos establecemos que el tamaño del efecto es pequeño cuando su valor es  $d = .20$ ; moderado  $d = .50$ ; y grande cuando  $d = .80$  (grande) (Cohen, 1969). En el caso de pruebas no paramétricas, el tamaño del efecto es más oportuno estudiarlo mediante la correlación, su interpretación es similar a la de d de Cohen, en este caso un efecto nulo se considera cuando  $r = .05$ ; efecto pequeño para  $r = .10$ ; moderado  $r = .24$ ; y un efecto alto para  $r = .37$  (Becker, 2000). Es decir existe una relación entre d y r (Figura 4.10.):

<i>Nulo</i>	d = .10; r = .05
<i>Pequeño</i>	d = .20; r = .10
<i>Moderado</i>	d = .50; r = .24
<i>Alto</i>	d = .80; r = .37

**Figura 4. 10.** Relación entre tamaño del efecto medido por d de Cohen y correlación

Una vez realizado el estudio estadístico de los datos obtenidos, se acepta la hipótesis de homogeneidad entre los grupos implicados en el programa “Taller de convivencia. E-TALCO”. En el estudio de la diferencia de medias entre ambos grupos, trabajando a un n.s de .05, en ninguna de las variables se muestra significatividad entre las medias de los grupos. Posteriormente, los contrastes realizados entre el grupo control y experimental mediante el tamaño del efecto, con la d de Cohen, *saber hacer* y *saber ser/estar*; y, varianza explicada, *saber*; se corrobora que los grupos implicados no muestran diferencias en las variables integrantes del pretest ya que la divergencia entre ambos es pequeña.

**Tabla 4. 16.** Contraste de hipótesis de homogeneidad. Estudio I

	<i>t de Student</i>			<i>U de Mann-Whitney</i>			
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d Cohen</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>Pre-saber</i>	---	---	---	270.00	-0.620	.536	.09
<i>Pre-saber hacer</i>	1.375	0.176	-0.416	---	---	---	---
<i>Pre-HHSS</i>	0.622	0.537	-0.212	---	---	---	---

Ante estos datos, podemos resaltar que antes de la aplicación del programa “Taller de Convivencia. E-TALCO”, los dos grupos poseen similares características en cuanto a las subvariables que constituyen la variable principal del estudio, que es el nivel de competencia para la gestión de conflictos en centros de Educación Secundaria, operativizada a través de sus tres dimensiones: *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*.

#### 4.6.2. Resultados de la fase Postest: Eficacia del programa

Una vez aplicado el objeto de evaluación, programa "Taller de Convivencia. E-TALCO", a los participantes del mismo en las dos metodologías, se aplica la prueba de

evaluación correspondiente al postest. El análisis de los datos obtenidos en la misma, se plantean en el mismo orden que para la prueba pretest, en primer lugar, estudiamos la normalidad de las muestras, para posteriormente comparar las medias en cada grupo con la prueba correspondiente.

#### 4.6.2.1. Análisis exploratorio y normalidad en el postest

Los estadísticos básicos, para cada uno de los grupos en la medición postest, se recogen en la Tabla 4.17. De acuerdo con estos parámetros, podemos establecer que en el grupo control la simetría de la muestra es positiva para las tres variables *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*, mientras que en el caso del grupo experimental, predomina la asimetría negativa, siendo la única variable con una asimetría positiva la variable *saber hacer*. A pesar de estas diferencias, la amplitud intercuartilica es la misma en las variables *saber* y *saber ser/estar*, aunque para la variable *saber hacer* es mayor en el grupo experimental la diferencia entre ambas es mínima de 1.17 para el grupo control a 1.26 para el grupo experimental. Ante estos datos, podemos señalar que parece que las muestras son bastante homogéneas, en cuanto a lo que los datos estadísticos se refiere. Incluso es más, para la variable *saber* la única diferencia es a nivel de la asimetría, dado que incluso la mediana coincide para ambos grupos. El estudio gráfico mediante los diagramas de cajas, nos permiten acotar más estas afirmaciones, en las que nos centramos a continuación.

En el Gráfico 4.7., referido a la variable *saber*, se establece como ciertamente la mediana es la misma para ambos grupos, parece que las muestras son bastantes similares en este componente de la variable, la diferencia mayor la encontramos en los valores máximos y mínimos. En valor máximo es mayor para el grupo presencial, mientras que valor mínimo es menor para el grupo online. A pesar de estas diferencias, las cajas parecen bastante similares.

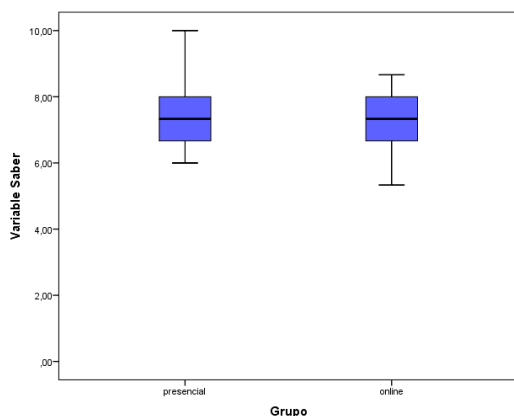
**Tabla 4. 17.** Exploratorio para los estadísticos básicos de las variables en el postest. Estudio I

<i>Pretest</i>	Grupo Control						Grupo Experimental					
	Mdn	Amp. Interc	Asimetría		Curtosis		Mdn	Amp. Interc	Asimetría		Curtosis	
			Valor	E. típ.	Valor	E. típ.			Valor	E. típ.	Valor	E. típ.
<i>Saber</i>	7.33	1.33	.54	.46	.62	.90	7.33	1.33	-0.32	.47	-1.06	.92
<i>Saber hacer</i>	5.81	1.17	.14	.46	.28	.90	5.45	1.26	0.39	.47	0.39	.92
<i>HHSS saber ser/estar</i>	1.20	.53	.72	.46	1.74	.90	1.14	.53	-0.18	.47	0.66	.92

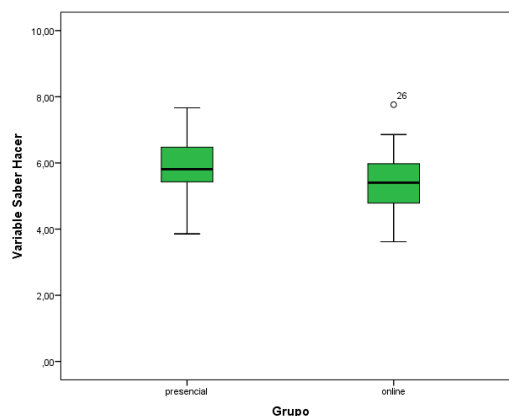
En lo que se refiere a la variable *saber hacer*, Gráfico 4.8., nos encontramos con la existencia de un valor atípico superior al percentil 75 para el grupo experimental, respecto al resto de información que nos da la caja de bigotes, existen bastantes similitudes, aunque la mediana es superior para el grupo control al igual que el valor máximo es mayor para este grupo, no parece existir diferencias muy notables entre ambos.

Por último, en el Gráfico 4.9., se encuentra la variable *saber ser/estar*, con un valor atípico para el grupo control superior al percentil 75, sujeto que se comporta de forma diferente en ambas pruebas para la variable *saber ser/estar*; la concentración de sujetos de acuerdo con el tamaño de la caja, es más homogénea para el grupo control, aunque la media es igual para ambos. Respecto a los valores máximos y mínimos, es el grupo experimental el que posee un valor máximo mayor y un valor mínimo menor.

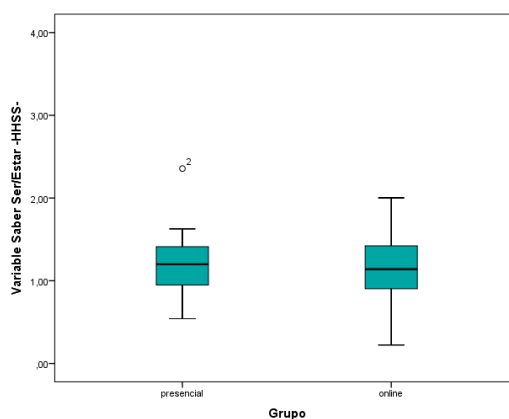
Ahora bien, teniendo en cuenta estas diferencias que parecen mostrar que realmente el programa ha tenido resultados similares independientemente de la metodología de aplicación, necesitamos determinar la normalidad de la muestra con la intención de poder comprobar este contraste de hipótesis.



**Gráfico 4. 7.** Diagrama de cajas variable *saber*-postest Estudio I



**Gráfico 4. 8.** Diagrama de cajas variable *saber hacer*-postest. Estudio I



**Gráfico 4. 9.** Diagrama de cajas variable *saber ser/estar*-postest. Estudio I

El estudio de ajuste a la normalidad se ha basado en los test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, cuyos resultados se recogen en la Tabla 4.18. Esta exploración de los datos, nos permite, al igual que en el pretest, declinarnos por la elección de pruebas paramétricas o no paramétricas.

El ajuste a la normalidad con los datos obtenidos en ambos test, de las variables *saber hacer* y *saber ser/estar*, para ambos grupos (control y experimental) comprobamos que para el grupo control existe un ajuste a la normalidad en todas sus variables, ratificados por el test de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Mientras que el caso del grupo experimental, la normalidad se cumple en la variable *saber hacer* y *saber ser/estar*, y no para la variable *saber*, por ello, consideramos que existe un ajuste de normalidad para todas las variables en ambos grupos, salvo para el componente de la competencia *saber* para el grupo experimental.

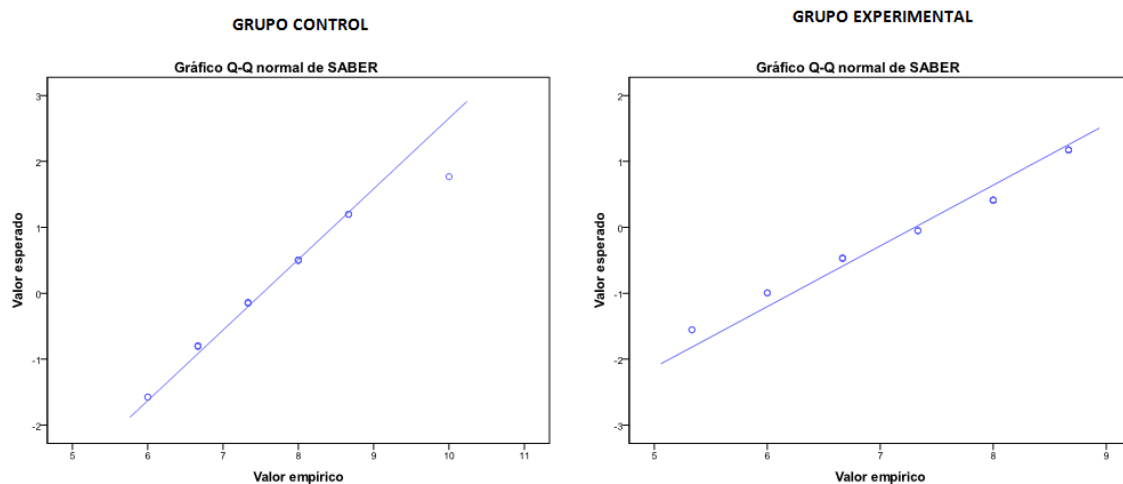


**Tabla 4. 18.** Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para las variables en el postest. Estudio I

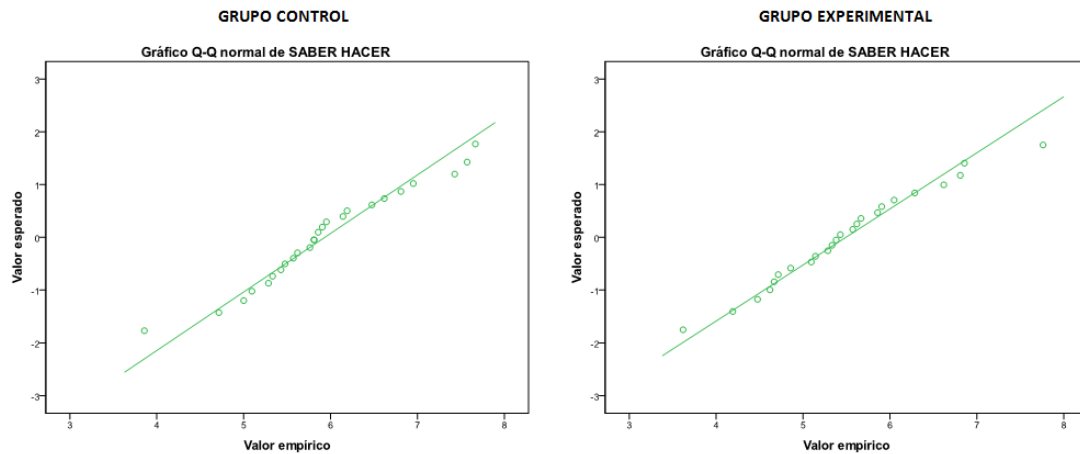
Pretest	Grupo control						Grupo experimental					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p	D	gl	p	W	gl	p
<i>Saber</i>	.144	25	.202	.934	25	.105	.197	24	.017	.909	24	.034
<i>Saber hacer</i>	.133	25	.307	.969	25	.622	.092	24	.864	.985	24	.967
<i>HHSS saber ser/estar</i>	.093	25	.837	.947	25	.217	.083	24	.938	.988	24	.988

a. Corrección de la significación de Lilliefors

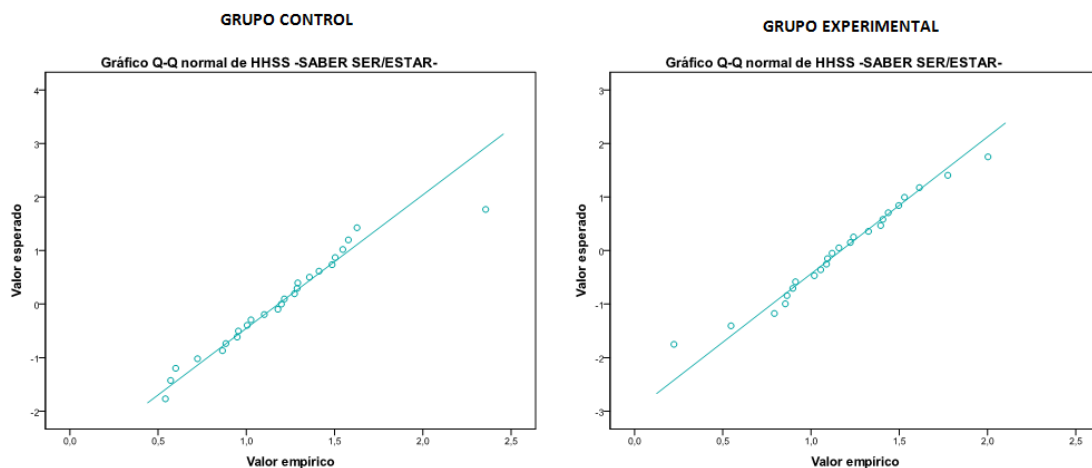
Los gráficos Q-Q para la variable *saber*, en cada uno de los grupos, Gráfico 4.10., representa valores que no se ajustan a la normalidad ( $n.s = .05$ ) en el grupo experimental, mientras que en grupo control, tienden más a la normalidad, por ello, teniendo en cuenta los datos de los test de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, consideramos más oportuno señalar el no ajuste a la normalidad para ambos grupos.

**Gráfico 4. 10.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable saber-postest. Estudio I

Respecto a los Gráficos 4.11. y 4.12., para las variables *saber hacer* y *saber ser/estar*, se observa un ajuste a la normalidad para ambos grupos en estas dimensiones de la competencia, pudiendo aceptar la hipótesis de normalidad.



**Gráfico 4. 11.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable saber hacer-postest. Estudio I



**Gráfico 4. 12.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable saber ser/estar-HHSS-Postest. Estudio I

De acuerdo con los resultados obtenidos en cada una de las pruebas anteriores para la medida postest, llegamos a las siguientes consideraciones:

1. La existencia de valores atípicos en la variable *saber hacer* para el grupo experimental y en la variable *saber ser/estar* para el grupo control, plantea la posibilidad de trabajar con una media recortada al 5% (Vargas, 1995). No obstante, nuevamente consideramos, que estos sujetos han sido participantes

activos del objeto de evaluación, lo que constituye su consideración en los análisis estadísticos que implementemos con el posttest, comprobando a su vez que no son casos tan extremos, alejados en más de 3 longitudes de la caja del percentil 75 (Pardo y Ruiz, 2005).

2. La prueba paramétrica t de Student, para el contraste de medias, será aplicada tanto en la variable *saber hacer* como *saber ser*, dado que el contraste de normalidad nos ha mostrado que en ambos casos la muestra se ajusta a la normalidad.
3. La prueba U de Mann-Whitney, prueba no paramétrica, para muestras que no se ajustan a la normalidad, la aplicaremos para el contraste de hipótesis con la variable *saber*, ya que no hemos encontrado un consenso entre el estudio gráfico y el estadístico en el grupo control, sobre el ajuste a la normalidad, y en el caso del grupo experimental se comprueba cómo no existe este ajuste a la normalidad.

#### **4.6.2.2. Contraste de hipótesis: Eficacia de las metodologías presencial vs online**

La eficacia de la metodología de trabajo utilizada, una vez determinado la homogeneidad inicial de las muestras, conlleva el estudio de la medida posttest en los tres componentes de la variable, recordemos que nos referimos a *conocimientos (saber)*, *en capacidad de resolución de conflictos (saber hacer)* y *en habilidades sociales autopercebidas (saber ser/estar-habilidades sociales)*.

La hipótesis de trabajo que delimitamos, se establece como la *no existencia de diferencias estadísticamente significativa (n.s= .05) en los tres componentes de la competencia; es decir, conocimientos, habilidades y destrezas sociales para resolución de conflictos entre los estudiantes del grupo presencial y del grupo online, después de aplicar el programa formativo.*

Nuevamente incluimos el estudio de diferencia de medias y tamaño del efecto, en aras de comprobar nuestra hipótesis; es decir, si realmente existen diferencias o no

en el nivel de competencia adquirido, medido en sus tres dimensiones, por efecto de la metodologías didáctica (presencial y online).

Al igual que en el estudio de la homogeneidad, inicialmente hayamos, en el componente *saber ser/estar*, los estadísticos básicos del mismo, en las 12 dimensiones que componen la prueba.

**Tabla 4. 19.** Descriptiva de las 12 dimensiones en el postest para *Habilidades Sociales*. Estudio I

<i>DIMENSIONES</i>	$\bar{X}$	$S_x$	<i>N</i>
D1. Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores	1.43	0.48	49
D2. Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones	1.13	0.56	49
D3. Temor a hacer y recibir peticiones	1.60	0.63	49
D4. Temor a hacer y recibir cumplidos	1.55	0.65	49
D5. Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.	0.88	0.48	49
D6. Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas	1.14	0.59	49
D7. Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas	1.24	0.55	49
D8. Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos	0.88	0.65	49
D9. Preocupación por la impresión causada en los demás.	1.25	0.63	49
D10. Temor a expresar sentimientos positivos	0.68	0.50	49
D11. Temor a la defensa de los derechos	1.53	0.66	49
D12. Asunción de posibles carencias propias.	0.81	0.67	49
Total HHSS postest	1.18	0.39	49

Nuevamente, comprobamos como en el componente *saber ser/estar*, el nivel de habilidades sociales de la muestra de estudio, una vez aplicado el curso “Taller de convivencia. E-TALCO”, es alto, ya que en ningún caso superan el valor de 1.5, y la desviación típica es pequeña, el grupo es homogéneo, pudiendo determinarse que existen similitudes entre los estudiantes en cada una de las dimensiones, e incluso en la medida global. Respecto a estos datos, comparados con los obtenidos en el pretest, parece existir una pequeña variación en favor hacia la aplicación del programa, ya que la media global ha disminuido (de 1.24 a 1.18) produciéndose una ligera mejora entre los participantes, a la vez que una menor dispersión entre los sujetos (de 0.43 a 0.40),

por tanto, se ha homogeneizado. A pesar de ello, debemos esperar a las pruebas de contraste de hipótesis para determinar si realmente existen efectos positivos en este componente.

Para una comprensión mayor de los resultados obtenidos, incorporamos un análisis de los estadísticos básicos del postest para cada uno de los grupos de la muestra, en la Tabla 4.20. Una primera impresión de los datos, establece cierto valor positivo hacia la metodología presencial en el componente del *saber* y *saber hacer*. No obstante, esta apreciación debe ser corroborada a nivel estadístico, mediante el contraste de hipótesis.

**Tabla 4. 20.** Estadísticos básicos en el postest diferenciados en grupo control y experimental, para las tres variables que conforman la competencia (*saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*). Estudio I

	Estadísticos básicos					
	$\bar{X}_{GC}$	$S_{x_{GC}}$	N	$\bar{X}_{GE}$	$S_{x_{GE}}$	N
<i>Pos-saber</i>	7.52	0.93	25	7.31	1.09	24
<i>Pos-saber hacer</i>	5.93	0.90		5.49	0.94	
<i>Pos-HHSS</i>	1.18	.402		1.17	0.39	

En la Tabla 4.21. se presentan los estadísticos de contraste de la media en cada uno de los componentes. Dado los resultados obtenidos en los estadísticos básicos, podríamos haber considerado, a priori, que la metodología presencial sería más favorecedora globalmente para la adquisición de las *competencias para la convivencia*. Sin embargo, tras el estudio desarrollado con las pruebas paramétricas y no paramétricas, para cada componente concreto, podemos concluir, de manera más concreta, que la metodología empleada no influye en la adquisición de la competencia *saber ser*, debido a que tanto el estudio realizado mediante la diferencia de medias (n.s .05) y la influencia del tamaño del efecto en los análisis, no muestran evidencias estadísticas que corroboren unos resultados mejores para los estudiantes de la metodología presencial. No obstante, el valor del tamaño del efecto de la variable *saber hacer*, puede ser considerado moderado al presentar un valor de 0.49; es decir, prácticamente tenemos un valor de 0.5 de acuerdo con la d de Cohen (1969), lo que implica que un aumento de la muestra podría producir cambios significativos a favor

del grupo presencial, estableciéndose, en ese caso, que la metodología presencial sería más favorable para la adquisición de la dimensión en la competencia *saber hacer*. Respecto a la variable *saber*, nos encontramos con un tamaño del efecto nulo con un valor  $r = .06$ , por consiguiente, el tratamiento no tiene efectos sobre la variable medida.

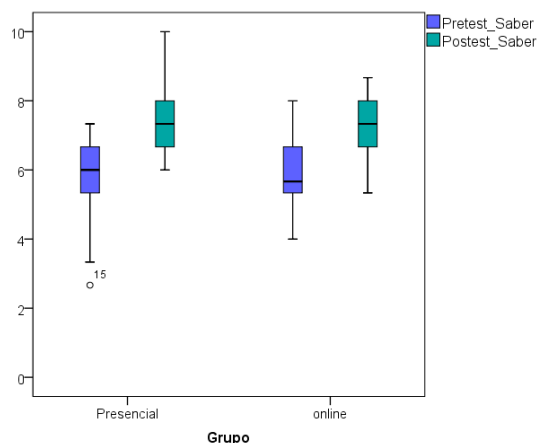
En definitiva, mediante los análisis realizados en las variables medidas en la prueba del postest, no podemos rechazar la hipótesis de trabajo planteada; no existen diferencias estadísticas (n.s. .05) en las tres dimensiones de competencia en "Resolución de Conflictos", entre la metodología online y la metodología presencial. Teniendo en cuenta la  $d$  de Cohen, con valores negativos, entendemos que a pesar de la falta de diferencias significativas y el tamaño del efecto pequeño, existen mejores puntuaciones para el grupo presencial, concretamente, se evidencia en el caso de la variable *saber hacer*, en la cual aparecen indicios de mejora para el grupo presencial al arrojar un valor del tamaño del efecto que podríamos considerar moderado; el signo negativo de la  $d$  de Cohen establece beneficios para el grupo control, cuando este valor se encuentra en puntuaciones positivas los resultados son a favor del grupo experimental. En cambio para *saber ser*, no existe prácticamente efecto de la metodología utilizada, este aspecto se repite en el caso de la variable *saber*, cuyo tamaño del efecto, medido por la correlación, ratifica la no relevancia entre el tamaño del grupo y los resultados obtenidos.

**Tabla 4. 21.** Contraste de hipótesis de efectividad de la metodología de aplicación. Estudio I

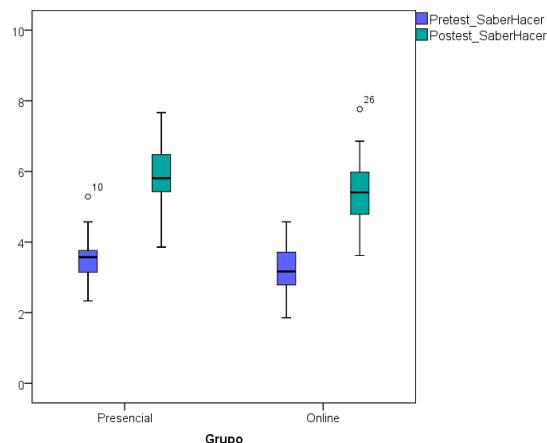
	<i>T de Student</i>			<i>U de Mann-Whitney</i>			
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d Cohen</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>Pos-saber</i>	---	---	---	278.50	-0.44	.66	.06
<i>Pos-saber hacer</i>	1.68	0.44	-0.489	---	---	---	---
<i>Pos-HHSS</i>	0.10	0.92	-0.029	---	---	---	---

Cada uno de estos aspectos puede comprobarse gráficamente en los diagramas de cajas posteriores, que nos muestran como claramente existen cambios en todas las variables por los efectos del programa, mayor media y menor dispersión, aunque a

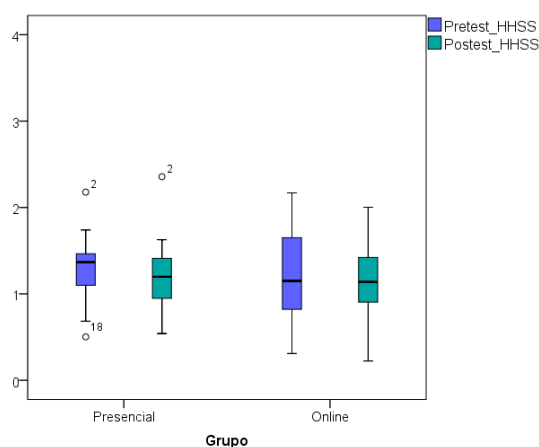
nivel general las medias entre los grupos no suponen diferencias notables, salvo en el Gráfico 4.14., para la variable *saber hacer* en el cual se comprueba, como el diagrama de cajas está en posición superior para el grupo control y la media es a la vez mayor para este grupo.



**Gráfico 4. 13.** Diagrama de cajas. Variable *saber* pre-postest . Estudio I



**Gráfico 4. 14.** Diagrama de cajas. Variable *saber hacer* pre-postest. Estudio I



**Gráfico 4. 15.** Diagrama de cajas. Variable *saber ser/estar*. Estudio I

### 4.6.3. Contraste pre-postest en el grupo control

A la luz de los datos, de la Tabla 4.22., que recuerda los ya presentados en la Tabla 4.15. y 4.20., nos encontramos con que todas las medias son superiores en los tres componentes de la competencia, una vez aplicado el programa; es decir, parece que los sujetos tienen un mayor dominio para la resolución de las tareas implementadas una vez han participado en el programa "Taller de Convivencia. E-

TALCO". Si tenemos en cuenta las diferencias entre la media de postest y el pretest, se corrobora la positividad, ya que los resultados plantean datos positivos y de incremento, para los componentes *saber* y *saber hacer*; en el caso de *saber ser/estar* a pesar de que la diferencia es negativa, se comprueba una mejora, ya que en este caso recordamos que cuanto menor es la puntuación mejores son las habilidades sociales, por ello, el cambio debía traducirse en una disminución de la media. Sin embargo, nuevamente debemos estudiar si el proceso formativo ha sido positivo para la adquisición de las competencias en "Resolución de Conflictos", con metodología presencial.

**Tabla 4. 22.** Estadísticos básicos grupo control. Estudio I

	Pretest						Postest					
	N	$\bar{x}$	$s_x$	E.típ.	Min.	Max.	$\bar{x}$	$s_x$	E.típ.	Min.	Max.	$\bar{x}_{\text{pos}} - \bar{x}_{\text{pre}}$
<i>saber</i>	25	5.92	1.14	.23	2.67	7.33	7.52	0.93	.19	6.00	10.00	1.6
<i>saber hacer</i>	25	3.53	0.64	.13	2.33	5.29	5.93	0.90	.18	3.86	7.67	2.4
<i>HHSS</i>	25	1.28	0.36	.07	.50	2.18	1.18	.402	.08	.54	2.36	-0.1

En la Tabla 4.23., se recogen las diferencias obtenidas en el contraste de hipótesis, lo que permitirá comprobar si existen diferencias significativas en el nivel de desempeño de los componentes de la variable, recordemos *conocimientos (saber)*, *en capacidad de resolución de conflictos (saber hacer)* y *en habilidades sociales autopercebidas (saber ser/estar-habilidades sociales)*, en el pretest y postest.

Los datos resultantes mediante estas pruebas, corroboran nuestra hipótesis de estudio, en la que apoyábamos la existencia de diferencias entre pretest y potest, motivadas por el tratamiento aplicado, correspondiente al programa "Taller de convivencia. E-TALCO". Como se puede observar a un nivel de significatividad del .05, encontramos en los componentes *saber* y *saber hacer* diferencias significativas a favor de la aplicación del programa. Respecto al componente *saber ser/estar* la afirmación no es tan clara, aunque ciertamente a nivel estadístico obtenemos una  $p = .051$ , que indica la no diferencia entre pre-postest, el tamaño del grupo es pequeño; por ello, para una interpretación mayor de los datos, calculamos el tamaño del efecto en cada uno de ellos. La medición del tamaño del efecto, de acuerdo con la clasificación de



Cohen (1969), es alta para la variable *saber hacer*, mientras que es pequeño para las habilidades sociales; por ello, parece que en la variable *habilidades sociales* no hay influencia del objeto de estudio para la mejora, debemos de tener en cuenta que las *habilidades sociales* se aprenden (Monjas, 2011; Segura, 2006), y al tratar con adultos estas están muy arraigadas a su personalidad, lo que conlleva una dificultad mayor para influir sobre las mismas. En relación con la variable *saber*, el tamaño del efecto medido por la varianza explicada, es alto, lo que conlleva aceptar con mayor fuerza la hipótesis de mejora tras la aplicación del programa en esta variable.

Ante estos datos podemos concluir, que tras la aplicación del programa en metodología presencial la competencia en "Resolución de Conflictos" se ve mejorada en las dimensiones *saber* y *saber hacer*, no produciéndose cambios en la relativas al *saber ser/estar* o lo que es lo mismo HHSS.

**Tabla 4. 23.** Contraste de hipótesis de efectividad del programa para grupo control. Estudio I

	<i>T de Student</i>				<i>Test de Wilcoxon</i>		
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Correl.</i>	<i>d Cohen</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>saber</i>	---	---	---	---	-4.042	.000	.808
<i>saber hacer</i>	-13.130	.000	.335	1.72	---	---	---
<i>HHSS</i>	2.05	.051	.820	-0.24	---	---	---

#### 4.6.4. Contraste pre-postest en el grupo experimental

Un primer acercamiento a los resultados recopilados con los estadísticos básicos del grupo experimental, tras la aplicación del programa "Taller de Convivencia. E-TALCO" en modalidad online. Podemos resaltar que se repite el incremento de la media para las variables *saber* y *saber hacer*, mientras que para *saber ser/estar* nuevamente baja la media, aunque en este caso la diferencia es mucho menor (-0.03), al igual que con el grupo control. Si comparamos los estadísticos básicos de ambos grupos (Tabla 4.15. y Tabla 4.20) es resaltable que el incremento es mayor en el grupo control, aspecto que parece corroborar los resultados del contraste de la media presentados y el estudio del tamaño del efecto en el caso de las variables *saber hacer* y *saber ser/estar*; aunque a priori si comparamos estos estadísticos en ambos grupos,

podríamos señalar que en la variable *saber* el incremento es mayor para el grupo control, sin embargo, el estudio no paramétrico con la prueba de rangos de signo de Wilcoxon, y el tamaño del efecto para dicho estadístico, nos ha mostrado que no se cumple esta relación, y por tanto, no existe diferencia significativa entre una modalidad de aplicación y otra, para la competencia en "Resolución de Conflictos". Ahora bien, el grupo experimental en cuanto a la mejora general tras la aplicación del programa podemos resaltar que ciertamente existe mejora si tenemos en cuenta los estadísticos básicos, sin embargo; a nivel estadístico debemos confirmar esta hipótesis con las pruebas paramétricas y no paramétricas requeridas en cada componente de la variable.

**Tabla 4. 24.** Estadísticos básicos grupo experimental. Estudio I

	Pretest						Postest					
	N	$\bar{X}$	$S_x$	E.típ.	Min.	Max.	$\bar{X}$	$S_x$	E.típ.	Min.	Max.	$\bar{X}_{pos} - \bar{X}_{pre}$
<i>saber</i>	24	5.89	0.94	.19	4.00	8.00	7.31	1.09	.22	5.33	8.67	1.42
<i>saber hacer</i>	24	3.26	0.72	.15	1.86	4.57	5.49	0.94	.19	3.62	7.76	2.23
<i>HHSS</i>	24	1.20	0.50	.10	.31	2.17	1.17	0.39	.08	.22	2.00	-0.03

La Tabla 4.25., presenta el estudio de la efectividad del programa mediante un contraste de hipótesis. Los resultados obtenidos, nos lleva a establecer que una vez comparados los resultados del pretest y postest, en los componentes del *saber hacer* y *saber ser/estar* con la t de Student y el tamaño del efecto con la d de Cohen, existe un cambio positivo a favor de la variable *saber hacer*, aunque ciertamente puede estar influyendo el trabajo con una muestra pequeña, el tamaño del efecto es grande  $d=2.37$  y la significatividad de  $p = .000$ , lo que nos lleva a confirmar la mejoría en dicha variable. Por su parte, la variable *saber ser/estar* no es mejora con este tipo de metodología, ya que no existen diferencias significativas a lo que podemos añadir que el tamaño del efecto es muy pequeño, apenas inexistente. Por último, respecto a el componente *saber*, nuevamente una significatividad de  $p= .000$ , en este caso el tamaño del efecto tiene un valor alto  $r= .832$ , por lo que la relación entre ambas variables es fuerte, por ello, se comprueba la relación positiva después de la aplicación del programa.

**Tabla 4. 25.** Contraste de hipótesis de efectividad del programa para grupo experimental. Estudio I

	<i>T de Student</i>				<i>Test de Wilcoxon</i>		
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Correl.</i>	<i>d Cohen</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>saber</i>	---	---	---	---	-4.070	.000	.832
<i>saber hacer</i>	-14.013	.000	.586	2.37	---	---	---
<i>HHSS</i>	.518	.609	.830	-0.07	---	---	---

Finalmente, podemos destacar que la aplicación del programa en la modalidad online, conlleva cambios significativos en las dimensiones del *saber* y *saber hacer*, apoyada la significatividad por un valor alto del tamaño del efecto.

#### 4.6.5. Resultados en la encuesta de Satisfacción

La escala de satisfacción que constituye la evaluación formativa, se elabora a partir de la propuesta por Martínez Abad (2013). Dicho instrumento de recogida de información consta como ya señalamos de 16 ítems más una pregunta abierta, incluyéndose 10 ítems más para el grupo experimental, relativos a la plataforma de trabajo y al propio proceso de trabajo en metodología online.

El análisis descriptivo de la escala, se presenta diferenciado por la variable independiente “metodología”, que define el grupo control y experimental, para posteriormente presentar un análisis de contraste de hipótesis de satisfacción hacia el programa motivado por la metodología de aplicación.

Antes de entrar en los resultados de la evaluación formativa del curso, nos centramos en la variable categórica que nos permite conocer mejor a los participantes del mismo, de acuerdo con su motivación para la realización del Máster de profesorado.

**Tabla 4. 26.** Motivación de los usuarios para la realización del Máster de profesorado. Estudio I

Motivación realización máster	%	N
Posibilidades de trabajo	38.8	19
Vocación	38.8	19
Periodos vacacionales	0.0	0
Mejorar mi Currículum	18.4	9
Otra	4.1	2
<b>Total</b>	100	49

A la luz de los datos de la Tabla 4.26., nos encontramos con un alto porcentaje de sujetos que realizan los estudios de Máster debido a que sienten *Vocación* por la profesión docente, en este mismo orden se encuentran aquellos que lo realizan por cuestiones laborales, considerando que estos estudios les permitirán acceder con mayor posibilidad al mundo laboral. En último orden de ideas, se observa un pequeño porcentaje de sujetos cuya intención es *Mejorar su Currículum*, frente a un 4.1 que indica que ninguna de las opciones propuestas es la les motivo a la realización de estos estudios, resaltándose las siguientes: "Para las oposiciones"; "Por no cerrarme puertas en la situación actual".

En definitiva, consideramos que los participantes en nuestro objeto de evaluación, son con personas concienciadas con la labor docente, y por tanto, con una motivación de partida similar para la realización del curso. En resumen, su nivel de partida para la realización del mismo era alto.

#### 4.6.5.1. Satisfacción en el grupo control

Los estudiantes que asisten al curso en modalidad presencial, valoran sobre todo, aquellas cuestiones referidas al profesor, como se puede comprobar en la Tabla 4.28, en los ítems 0.8 "*El profesor explica con claridad*" ( $\bar{X} = 4.6$ ) e ítem 0.7 "*El profesor resuelve las dudas de los alumnos*" ( $\bar{X} = 4.56$ ). El resto de ítems conllevan puntuaciones con medias altas (consideramos medias altas cuando se cumple la condición de  $4 < \bar{X} < 4.5$ ). Es decir; en general la satisfacción percibida por el grupo en modalidad presencial, es alta hacia los elementos didácticos, organizativos, materiales

del curso y satisfacción global. Sin embargo, en cuanto a su participación en el curso nos encontramos con el único ítem cuya media puede ser considerada baja ( $\bar{X} < 4$ ), correspondiente al ítem 12 "Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada" ( $\bar{X} = 3.92$ ), aunque el 11 "He participado activamente en el curso", que configura ítem adjunto al 12 sobre participación de los usuarios en el curso, tiene una media alta. Aunque es cierto, que a pesar de considerar esta puntuación como baja está muy cerca de 4, lo que nos lleva a resaltar que existe una satisfacción hacia la formación recibida.

Para poder corroborar mejor estos datos, establecemos el estudio por dimensiones-agrupaciones de los ítems, que se presenta en la Tabla 4.28.

A la luz de los resultados obtenidos por dimensiones, podemos ratificar que la mayor satisfacción se establece con la labor docente desarrollada en el curso, con una satisfacción alta ( $\bar{x} = 4.58$ ), que superar al resto de variables en más de 20 centésimas. La categoría con menor media se establece, nuevamente, para la participación hacia el curso, aunque ciertamente podemos volver a remarcar que esta categoría puede ser definida como una satisfacción media-alta. Respecto a la segunda dimensión más valorada, que dista de la docente en 22 centésimas es la satisfacción global hacia el curso, con una media de  $\bar{x} = 4.36$ ; por ello se confirma la satisfacción con el programa formativo desarrollado.

**Tabla 4. 27.** Resultados descriptivos por dimensiones de la escala de *satisfacción* grupo presencial (rango 1-5). Estudio I

	$\bar{x}$	$s_x$	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
<i>Docente</i>	4.58	.534	0.0	4.0	40.0	44.0	12.0	25
<i>Satisfacción global</i>	4.36	.621	0.0	0.0	20.0	36.0	44.0	25
<i>Didácticos</i>	4.30	.583	0.0	4.0	16.0	64.0	16.0	25
<i>Material del curso</i>	4.28	.458	0.0	0.0	20.0	52.0	8.0	25
<i>Organizativos</i>	4.24	.709	0.0	4.0	16.0	52.0	28.0	25
<i>Participación en el curso</i>	3.96	.644	0.0	4.0	40.0	44.0	12.0	25

\*Dimensiones ordenadas por el valor de la media

**Tabla 4. 28.** Resultados descriptivos de la escala de *satisfacción* grupo presencial (rango 1-5). Estudio I

	$\bar{X}$	$S_x$	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
0.8. El profesor explica con claridad.	4.60	0.58	0.0	0.0	4.0	32.0	64.0	25
0.7. El profesor resuelve las dudas de los alumnos.	4.56	0.65	0.0	0.0	8.0	28.0	64.0	25
0.9. La modalidad (presencial u online) a la que he asistido, me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos	4.48	0.51	0.0	0.0	0.0	52.0	48.0	25
13. Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana.	4.44	0.71	0.0	0.0	12.0	32.0	56.0	25
0.5. Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos.	4.40	0.82	0.0	4.0	8.0	32.0	56.0	25
10. El trabajo en grupos facilita la adquisición de los contenidos.	4.40	0.65	0.0	0.0	8.0	44.0	48.0	25
15. A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso.	4.36	0.64	0.0	0.0	8.0	48.0	44.0	25
16. Recomendaría el curso a otros compañeros	4.36	0.7	0.0	0.0	12.0	40.0	48.0	25
0.6. Los casos prácticos (videos) analizados son útiles y oportunos.	4.36	0.64	0.0	0.0	8.0	48.0	44.0	25
00. He sido consciente de los objetivos de este curso	4.36	0.64	0.0	0.0	8.0	48.0	44.0	25
14. El programa me ha resultado interesante para mi formación.	4.28	0.74	0.0	0.0	16.0	40.0	44.0	25
0.2. Los contenidos abordados son apropiados para mejorar la convivencia en los centros educativos.	4.20	0.65	0.0	0.0	12.0	56.0	32.0	25
0.4. Los materiales que han aportado los profesores favorecen la comprensión del contenido	4.20	0.65	0.0	0.0	12.0	56.0	32.0	25
0.3. La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos.	4.12	0.97	4.0	0.0	16.0	40.0	40.0	25
11. He participado activamente en el curso	4.12	0.88	0.0	4.0	20.0	36.0	40.0	25
0.1. La organización (horarios del curso, duración de las sesiones, etc.) ha sido adecuada.	4.00	1.08	4.0	8.0	8.0	44.0	36.0	25
12. Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada.	3.92	0.81	0.0	0.0	36.0	36.0	28.0	25

\* Items ordenados por el valor de la media

En cuanto a la valoraciones-sugerencias que los participantes de la modalidad presencial, señalan en la pregunta abierta, se destaca como principal punto de mejora la *organización temporal del curso*; apostando por una organización diferente, en la cual indican sesiones más cortas, incluso algunos destacan la necesidad de un mayor

número de sesiones, y la distribución diferentes de los "descansos". Los comentarios concretos se sintetizan en los siguientes:

*"(...) Aunque lo idóneo sería que lo hicierais más extenso, así quizás se podría notar más la repercusión y utilizad de este curso en la vida real" (Código 06).*

*"Cambiaría la duración más horas por día o días más seguidos" (Código 17).*

*"El horario, yo lo pondría de 9 a 12 pues salir a la 1 y luego tener clase a las 4 de la tarde es un tiempo muy justo para ir a casa y volver" (Código 24).*

*"El tiempo 3 horas me parece muchísimo tiempo, y respetaría el tiempo del descanso, no me parece lógico estar dos horas seguidas luego media hora y después apurar pasándose 5-10' del tiempo establecido (...)" (Código 15).*

*"La única pega que veo es que tres horas son muchas en un mismo día. Creo que habría que reducir el trabajo por día (...)" (Código 23).*

*"Lo alargaría porque me ha parecido no solo interesante, sino también enriquecedor. Digamos que "me ha sabido a poco" y "me quedo con ganas de más". Pautaría un poco más los descansos; en ocasiones las sesiones se hacían un poco largas y mi mente desconectaba. (...)" (Código 09).*

*"Los horarios: probablemente habría sido mejor tener menos horas y más días. Los días: estaría bien que hubiéramos dispuesto de más días para poder desarrollar mejor los contenidos y tener más tiempo para el debate (aunque reconozco que hemos sido un grupo bastante peculiar y nos ha gustado mucho debatir)" (Código 13).*

*"Más horas para poder dedicar más horas a cada tema, y sobre todo para poder hacer más casos prácticos en los que pudieran intervenir todos los alumnos/as. Que no se solape con el practicum." (Código 22).*

*"Quizás pondría sesiones más cortas." (Código 03).*

*"Quizás sería interesante aumentar el número de horas, porque el temario era amplio (se compensa bien mandando el material a los alumnos (...)" (Código 02).*

Otro aspecto de los resaltados para la mejora del curso es la inclusión de *mayor número de actividades prácticas y más casos ligados al ámbito escolar*. En este aspecto, se recogen los siguientes comentarios:

*"(...) El resto: actividades, textos, ejercicios... son muy útiles para el día a día. También igual, no estaría mal poner videos más reales de situaciones cotidianas" (Código 23).*

*"En algunas ocasiones, los trabajos en pequeños grupos no dejan muy claros cuáles son los objetivos a conseguir y la gente se distrae mucho" (Código 05)*

*"Fomentar el trabajo con distintos compañeros del grupo (no siempre trabajar con los mismos, para que todos los asistentes se encuentren más cómodos al conocerse mejor) e incluir más ejemplos de casos reales vividos en los IES y posible solución sobre cómo actuar" (Código 04).*

*"Aunque sé que es difícil porque no hay tiempo, intentaría que hubiera más práctica: debates en grupo, etc." (Código 19).*

*"Casos más prácticos (menos teoría)" (Código 16).*

*"Desde mi punto de vista, se podría hacer la dinámica de la clase un poco más variada. Durante el desarrollo del curso llegó un momento en que el ritmo se convirtió en algo repetitivo y monótono" (Código 25).*

*"(...) A lo mejor haría más casos prácticos ("teatrillos") aunque tampoco veo muy coherente esta recomendación por el tiempo" (Código 06).*

*"También igual, no estaría mal poner videos más reales de situaciones cotidianas" (Código 23).*

*"Más casos prácticos que teoría. La proporción aplicada en este caso ha sido 50% teoría y 0% práctica creo que sería más útil aplicar un mayor porcentaje de situaciones reales" (Código 07).*

Nos encontramos, con que los estudiantes señalan la necesidad de incorporar más materiales audiovisuales centrados en la enseñanza, lo que nos lleva a declinar que este recurso que valorado satisfactoriamente, a su vez, plantean que un mayor número enriquecería el proceso de adquisición de competencias en el curso. Resaltando esta idea de la siguiente forma:

*"Añadiría más documentos audiovisuales, más ejemplos de casos reales, de conflictos y cómo se ha llegado a una solución" (Código 08).*



*"Pienso que sería necesario observar y analizar más videos sobre posibles conflictos y no siempre los mismos (por ejemplo, entre alumnos)" (Código 20).*

*"Visualizar más videos pero que fueran más enfocados a la enseñanza, situaciones más habituales en los centros, como por ejemplo, relación entre profesor y alumnos. Como se desenvolvería, por ejemplo, un profesor en clase durante un conflicto entre los alumnos o contra él (...)" (Código 10).*

Por último, en cuanto a comentarios generales de mejora, se establece una mayor vinculación con la realidad educativa y el impulso de la participación de todos los estudiantes:

*"(...) Creo que haría falta un poco más de participación de los alumnos para contar casos personales y centrarlo un poco más en la educación (se habló mucho de otros conflictos)" (Código 02).*

*"Personalmente, adaptaría los contenidos más a la realidad, y trataría de comprobar "si funcionan". Quiero decir que no sabemos lo que nos vamos a encontrar en un centro educativo, por lo que es muchos casos no podemos/sabremos solucionar los conflictos con estas herramientas" (Código 21).*

*"Pienso que para comprender conceptos es práctico llevar los ejemplos a situaciones personales pero, quizás, debería estar un poco más centrado en el ámbito académico-escolar" (Código 01).*

Junto a estas valoraciones críticas, se incorporan valoraciones positivas en relación con el curso, en el que se resaltan diferentes aspectos del mismo, como son la documentación y materiales, su valor formativo e incluso apreciaciones generales sobre el mismo:

*"(...) Aunque ha sido corto, en mi opinión, entre las clases, los casos prácticos y la información y documentación que nos hacéis llegar vía correo me parece una buena mezcla, la cual si sabes exprimir, puedes sacarle provecho" (Código 06).*

*"(...) El curso me ha gustado mucho, he aprendido cosas útiles para la vida cotidiana y además me ha ido pasando bien. En general no cambiaría nada" (Código 13).*

*"(...) Pondría un apartado de "aspectos positivos del curso" en esta evaluación, puesto que hay muchos" (Código 09).*

"(...) actividades, textos, ejercicios... son muy útiles para el día a día" (Código 23)

"(...) Por lo demás, me ha parecido un curso muy interesante y se han visto cosas muy útiles" (Código 24).

#### 4.6.5.2. Satisfacción en el grupo experimental

El análisis descriptivo, presentado en la Tabla 4.29., para el grupo online, nos lleva a resaltar que la satisfacción medida a través de cada ítem tiene una tendencia, en general, menor que para el grupo presencial, aunque en este caso no podemos señalar un solo ítem como el más valorado, es decir; con una media muy alta ( $\bar{x} > 4.5$ ), sino que encontramos cuatro ítems con la misma media ( $\bar{x} = 4.58$ ), nuevamente uno de los ítems más valorados es el 0.7 "El profesor resuelve las dudas de los alumnos"; junto con el 16 de satisfacción general hacia el curso "Recomendaría el curso a otros compañeros". A estos dos ítems, se añaden otros dos relativos a la plataforma online y metodología de trabajo, el 0.0 "El acceso a la plataforma ha sido rápido y fácil de usar"; y el 0.9 "Recomendaría este curso online, a otros compañeros". Una media alta, aunque menor que en los anteriores, se presenta en el 0.8. "A pesar de las limitaciones, me he sentido satisfecho realizando este curso en modalidad online", que se engloba en el conjunto de ítems referentes a la plataforma y metodología de trabajo, lo que nos hace intuir que la satisfacción hacia dicha metodología para el curso de competencias en "Resolución de Conflictos" es positiva.

En el polo opuesto, referente a ítems con medias bajas ( $\bar{X} < 4$ ), se resaltan siete en concreto. El 0.3. "La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos", el cual puede parecer inconcluyente con la afirmación anterior, a pesar de ello es reseñable que se encuentra muy cercano a 4 al tener un valor de  $\bar{X} = 3.92$ , que nos lleva a afirmar que es un ítem con una puntuación media-alta; aspecto que se repite en el ítem 0.5 "Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos"; 12. "Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada"; y 0.7. "Los cuestionarios de autoevaluación me han ayudado a comprender mejor el contenido" (plataforma y metodología de trabajo). No obstante, existen un conjunto de ítems con medias bajas, estos hacen referencia principalmente a aspectos didácticos 10. "El trabajo en grupos facilita la adquisición de los contenidos", el trabajo en grupo no es valorado

positivamente en la metodología online, quizá por la menor supervisión docente y menor relación de los estudiantes; y, de participación 0.3. "He participado preguntando dudas", plataforma y metodología de trabajo. Ciertamente, se resalta un ítem con una media bastante baja ( $\bar{X} < 3$ ) 0.4. "Me cuesta intervenir online aportando ideas", no obstante hemos de tener en cuenta que dicho ítem está formulado en negativo, lo que se traduce a que "cuanto menor puntuación mayor satisfacción", para el estudio por dimensiones recodificamos este ítem, para que no influya negativamente en la media global de la dimensión.

En este primer análisis, independiente de las dimensiones de la escala de satisfacción, parece que existe una tendencia menor en aspectos relativos a la didáctica del curso. Esta apreciación, nos lleva, al igual que hicimos con el grupo presencial, a un estudio descriptivo por dimensiones-agrupaciones de los ítems de la escala de satisfacción.

**Tabla 4. 29.** Resultados descriptivos de la escala de *satisfacción* grupo online (rango 1-5). Estudio I

	$\bar{X}$	$S_x$	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
16. Recomendaría el curso a otros compañeros	4.58	0.655	0.0	0.0	8.3	25.0	66.7	24
0.7. El profesor resuelve las dudas de los alumnos.	4.58	0.58	0.0	0.0	4.2	33.3	62.5	24
13. Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana.	4.46	0.66	0.0	0.0	8.3	37.5	54.2	24
14. El programa me ha resultado interesante para mi formación.	4.42	0.73	0.0	0.0	12.5	33.3	54.2	24
15. A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso.	4.42	0.65	0.0	0.0	8.3	41.7	50.0	24
00. He sido consciente de los objetivos de este curso	4.37	0.65	0.0	0.0	8.3	45.8	45.8	24
0.6. Los casos prácticos (videos) analizados son útiles y oportunos.	4.35	0.65	0.0	0.0	8.3	47.8	43.5	23
0.4. Los materiales que han aportado los profesores favorecen la comprensión del contenido	4.33	0.64	0.0	0.0	8.3	50.0	41.7	24
0.8. El profesor explica con claridad.	4.29	0.75	0.0	0.0	16.7	37.5	45.8	24
0.2. Los contenidos abordados son apropiados para mejorar la convivencia en los centros educativos.	4.21	0.83	0.0	0.0	25.0	29.2	45.8	24

11. He participado activamente en el curso	4.13	0.74	0.0	0.0	20.8	45.8	33.3	24
0.1. La organización (horarios del curso, duración de las sesiones, etc.) ha sido adecuada.	4.08	0.83	0.0	0.0	29.2	33.3	37.5	24
0.9. La modalidad (presencial u online) a la que he asistido, me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos	4.04	0.86	0.0	4.2	20.8	41.7	33.3	24
12. Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada.	3.96	0.75	0.0	4.2	16.7	58.3	20.8	24
0.5. Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos.	3.96	0.81	0.0	0.0	33.3	37.5	29.2	24
0.3. La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos.	3.92	0.97	0.0	8.3	25.0	33.3	33.3	24
10. El trabajo en grupos facilita la adquisición de los contenidos.	3.75	0.85	0.0	8.2	25.0	50.0	16.7	24
<i>Ítems plataforma</i>								
00. El acceso a la plataforma ha sido rápido y fácil de usar.	4.58	0.72	0.0	0.0	12.5	16.7	70.8	24
0.9. Recomendaría este curso online, a otros compañeros.	4.58	0.63	0.0	0.0	8.3	25.0	66.7	24
0.8. A pesar de las limitaciones, me he sentido satisfecho realizando este curso en modalidad online.	4.54	0.59	0.0	0.0	4.2	37.5	58.3	24
0.6. Hemos tenido suficiente tiempo para desarrollar las actividades.	4.33	0.87	0.0	4.2	12.5	29.2	54.2	24
0.5. El profesor explica con claridad cuando interviene en los foros.	4.29	0.55	0.0	0.0	4.2	62.5	33.3	24
0.2. Estoy satisfecho con la metodología didáctica utilizada en este curso formativo (lecturas, foros, envío de trabajos, correo electrónico y wiki)	4.21	0.78	0.0	4.2	8.3	50.0	37.5	24
0.1. Conocía el programa del curso desde el principio.	4.04	1.20	4.2	8.3	16.7	20.8	50.0	24
0.7. Los cuestionarios de autoevaluación me han ayudado a comprender mejor el contenido.	3.96	0.75	0.0	4.2	16.7	58.3	20.8	24
0.3. He participado preguntando dudas.	3.50	1.02	0.0	16.7	33.3	29.2	20.8	24
0.4. Me cuesta intervenir online aportando ideas.	2.63	1.35	25.0	29.2	12.5	25.0	8.3	24

\* Ítems ordenados por el valor de la media

El estudio desarrollado por dimensiones, nos lleva a resaltar que la satisfacción con el curso es alta. Existiendo una *satisfacción global* del curso bastante alta ( $\bar{x}$  =4.50), aunque no existe una gran diferencia entre esta agrupación y el resto. La mayor

diferencia se establece en la *participación en el curso, plataforma de trabajo y aspectos organizativos*, en los que la diferencia es mayor de 30 centésimas. El resto de valores son muy similares a los de la *satisfacción global*. Ante estos datos, podemos resaltar que, en general los estudiantes se encuentran menos satisfechos con las tres dimensiones ya señaladas, a pesar que, el estudio de los ítems individuales parecía indicar que una de las dimensiones más valoradas era la plataforma de trabajo.

**Tabla 4. 30.** Resultados descriptivos por dimensiones de la escala de *satisfacción* grupo online (rango 1-5). Estudio I

	$\bar{x}$	$s_x$	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
<i>Satisfacción global</i>	4.50	.626	0.0	0.0	8.3	21.7	50.0	24
<i>Docente</i>	4.44	.577	0.0	0.0	8.4	50.0	41.7	24
<i>Material del curso</i>	4.36	.491	0.0	0.0	16.7	62.5	20.8	23
<i>Didácticos</i>	4.18	.595	0.0	0.0	37.5	50.0	12.5	24
<i>Organizativos</i>	4.06	.756	0.0	4.2	20.9	50.0	25.0	24
<i>Plataforma de trabajo</i>	4.05	.313	0.0	0.0	26.9	73.1	0.0	22
<i>Participación en el curso</i>	4.02	.580	0.0	0.0	29.2	62.5	8.3	24

\* Dimensiones ordenadas por el valor de la media

En relación con la pregunta abierta, para el grupo en modalidad online, nos encontramos con un alto porcentaje de sujetos que señalan como aspecto principal de mejora la *disminución de trabajo en grupo*, por la falta de implicación de algunos de sus compañeros. Este aspecto podría guardar relación con el ítem 12 *“Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada”*, uno de los que menor media tiene, que puede ser fruto del inadecuado seguimiento de curso, respecto al trabajo grupal, por algunos estudiantes. Las aportaciones de los estudiantes en esta línea son las siguientes:

*“El único inconveniente es que en las actividades grupales hay gente que contesta el último día a última hora, por lo que no se puede completar la actividad. Por esto, en esas actividades pondría una fecha, a la mitad del tiempo dado para la actividad, en el que si alguien no ha intervenido queda fuera del grupo para esta actividad” (Código 27).*

*“Quizás cambiaría los grupos de trabajo en cada tema para así conocer más puntos de vista. (...)” (Código 46).*

*“Buscar otra forma de participar en los grupos de trabajo. Muchas veces trabajan 1 ó 2 y los demás simplemente asienten” (Código 48).*

*“Cambiaría la parte de las wikis. Realmente el trabajo de grupo on-line supone una implicación que creo que no hemos tenido” (Código 33).*

*“(...) no haría tantas actividades grupales ya que, aunque son enriquecedoras, en mi caso prácticamente hemos hecho el trabajo 3 miembros del grupo, cuando en realidad éramos 5 en el grupo” (Código 34).*

*“(...) El único problema con el que me he encontrado es en las actividades grupales, en las cuales algunos compañeros que o intervienen el último día o incluso no llegan a participar ni realizar su parte del trabajo, siendo los demás los que realmente realizan todo. Por ello "obligaría" más a todos, por ejemplo poniendo primero una fecha para comentar y organizar la tarea en el foro y otra fecha para entregar la tarea” (Código 27).*

*“Intentaría que ciertas actividades no dependiesen del resto de compañeros (Ej. Para hacer wiki necesitábamos aportaciones de todos los miembros y algunos no lo hacían dentro del plazo, lo que estropea y ralentiza mi trabajo)” (Código 34).*

*“Quizás pondría más actividades individuales, y menos grupales, porque a veces son un poco caóticas, hay gente que hace buenas aportaciones pero otros que no hacen nada” (Código 33).*

*“Reduciría el excesivo trabajo/intervención en actividades grupales. El retraso de algunos compañeros lastra al conjunto del grupo” (Código 44).*

Por otra parte, se plantea la mejora de aspectos organizativos como son el tiempo para las actividades y la estructura del propio curso en la plataforma:

*“Intentaría facilitar los links de las actividades y los foros dentro del temario, porque alguna vez "me he perdido" o no encontraba alguna actividad” (Código 26).*

*“Lo único que cambiaría sería la estructura; es decir, dónde insertar las actividades. Lo único que me ha entorpecido un poco a la hora de comprender los temas es que en mitad después de los apartados estuvieran insertas las actividades. Estaba intentando entender el tema y de repente tenía que empezar a pensar en actividades. Podías dejarlas para el*

*final pero creo que rompían la intención de comprender/entender. En vez de hacer, un tema entero se podía dividir en apartados y al final de los que convergen las actividades” (Código 35).*

*“Quizás las fechas del curso para que no coincidan con el periodo de prácticas. A lo mejor, algo más de tiempo para hacer las actividades vendría bien” (Código 45).*

*“Tal vez para gente que no anda muy puesta en temas informáticos explicaría brevemente, antes del curso el funcionamiento de las wikis” (Código 40).*

*“Dejaría más tiempo para realizar algunas tareas (...)” (Código 34).*

Respecto a las propias actividades del curso, nos plantean ciertos aspectos críticos como son *mayor número de material audiovisual* y *mayor número de casos prácticos*, elementos que ya se detectaron en la modalidad presencial; incluso algún estudiante crítica la actividad en foros, aunque este último aspecto solo es reseñado por un sujeto.

*“(...) Quizá algún video más diferente de películas” (Código 49).*

*“Propondría más análisis de videos, por ejemplo, porque la lectura de los comentarios de mis compañeros creo que puede resultar enriquecedora” (Código 30).*

*“Le añadiría más casos prácticos que ya estén resueltos para ver que se hace en dichas situaciones” (Código 37).*

*“(...) Asimismo, la participación en los foros no me ha resultado del todo grata, puesto que muchas veces eran repeticiones de ideas” (Código 33).*

A la *aportación de los foros*, nos encontramos con otra opuesta, que resalta su utilidad, en esta modalidad, para poder compensar la no presencialidad:

*“En general no cambiaría nada pero creo que si hubiera podido realizarlo presencial todavía hubiera disfrutado más, aunque la comunicación a través de los foros ha hecho que resultara más dinámico” (Código 32).*

Por último, a través de esta pregunta abierta, nos encontramos con que se confirma lo señalado cuantitativamente, la satisfacción global hacia el curso es muy positiva, ya que los participantes en la modalidad online, señalan su agrado por haber

participado en el curso y por la transferencia del mismo para su vida profesional. Los comentarios que se engloban en este apartado son los siguientes:

*“El curso es muy interesante y novedoso, y además la plataforma virtual está muy bien, siendo de fácil acceso y fácil utilización” (Código 27).*

*“La verdad es que el curso me ha servido para aprender muchas técnicas y conceptos que me vendrán bien no solo para mi futuro como docente sino también para mi día a día. Por ello, lo considero muy interesante, el único problema que he tenido ha sido la falta de tiempo, pero los profesores habéis sido muy flexibles y os habéis adaptado también a nuestras necesidades” (Código 31).*

*“Me ha parecido muy interesante y útil, por lo que apenas modificaría nada(…)” (Código 28).*

*“Nada lo considero perfecto. (...)” (Código 49).*

*“(…) en general, estoy contenta con el desarrollo del curso” (Código 46).*

#### **4.6.5.3. Contraste entre grupos**

Una vez determinado el grado de satisfacción de los estudiantes del curso en ambas modalidades, nos planteamos la posibilidad de existencia de diferencias significativas ( $n.s= .05$ ) en el nivel de satisfacción inducido por la metodología de aplicación. En este caso, consideramos como hipótesis de trabajo la no diferencia en el nivel de satisfacción de los estudiantes motivado por la metodología; esta hipótesis que apoyamos en nuestra investigación, difiere con los resultados obtenidos en algunas de las dimensiones que estudiamos, con el estudio de Johnson, Aragon, Shaik y Palma Rivas (2000) quienes sí encuentran diferencias a favor del docente en modalidad presencial y apoya la idea de García-Pérez, Barragán Sánchez, Buzón García y Rebollo Catalán (2011), quienes por su parte comprobaron que en la dimensión relativa a las actividades (incluido en nuestra dimensión didáctico) no existen diferencias en satisfacción entre modalidad online y presencial.

Para la determinación de la prueba estadística más apropiada en cada una de las dimensiones, para el estudio de contraste de la media, analizamos la normalidad de las muestras con los test de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. De acuerdo con los



datos recogidos en la Tabla 4.31, llegamos a la conclusión de que las muestras no se ajustan a la normalidad para ninguna de las dimensiones de estudio. Algunas de las variables presentan controversia en esta afirmación, como son *didáctico* que para la prueba de Kolmogorov-Smirnov, parece que existe ajuste a la normalidad, mientras que para Shapiro-Wilk no, tanto para control como experimental; *material*, en este caso tanto para control como experimental parece que existe un ajuste a la normalidad, pero para el grupo control el test de Kolmogorov-Smirnov, plantea la no existencia de ajuste a la normalidad; por último, las variables *material* y *participación*, nos muestra nuevamente una falta de consenso entre ambos test. La falta de consenso entre ambas pruebas en las cuatro variables señaladas nos lleva a declinarnos por la afirmación anterior "la muestra no se ajusta a la normalidad para las dimensiones de la prueba satisfacción", por tanto, estudiamos las diferencias entre control y experimental con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

**Tabla 4. 31.** Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Variable *satisfacción*. Estudio I

<i>Satisfacción</i>	Grupo control						Grupo experimental					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p.	W	gl	p.	D	gl	p.	W	gl	p.
<i>Didáctico</i>	.134	25	.293	.908	25	.027	.156	23	.138	.874	23	.008
<i>Organizativo</i>	.203	25	.009	.881	25	.007	.224	23	.004	.886	23	.013
<i>Docente</i>	.386	25	.000	.680	25	.000	.262	23	.000	.801	23	.000
<i>Material</i>	.202	25	.001	.923	25	.060	.170	23	.085	.921	23	.070
<i>Participación</i>	.202	25	.001	.920	25	.050	.194	23	.020	.908	23	.036
<i>Satisfacción global</i>	.289	25	.001	.781	25	.000	.288	23	.017	.782	23	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Una vez determinada la prueba de contraste de hipótesis, en primer lugar, comparamos los estadísticos básicos de las dimensiones elaboradas en la escala, en cada grupo (control y experimental). Como se puede observar en la Tabla 4.32., las medias son ligeramente superiores para el grupo presencial en los aspectos *didácticos*, *organizativos* y *docentes*; mientras que para el grupo online las medias son superiores en *material*, *participación* y *satisfacción global*. En la dimensión *docente*, consideramos

que ciertamente si pudiera haber una diferencia significativa favorable para el grupo presencial, al ser mayor el contacto que se establece con los docentes en este tipo de metodología, a pesar de que, se ha intentado equiparar mediante actividades mediada en la modalidad online. Ante esta realidad, es pertinente comparar si realmente la diferencia, que a priori se observa con las medias de cada grupo es las dimensiones anteriormente mencionadas, es significativa a nivel estadístico ( $n.s .05$ ).

**Tabla 4. 32.** Estadísticos básicos de las dimensiones de satisfacción para el grupo control y experimental. Estudio I

	Estadísticos básicos					
	$\bar{X}_{GC}$	$S_{x_{GC}}$	N	$\bar{X}_{GE}$	$S_{x_{GE}}$	N
<i>Didáctico</i>	4.30	.583	25	4.18	.595	24
<i>Organizativo</i>	4.24	.709		4.11	.738	
<i>Docente</i>	4.58	.534		4.48	.553	
<i>Material</i>	4.27	.458		4.36	.491	23
<i>Participación</i>	3.96	.644		4.02	.580	24
<i>Satisfacción global</i>	4.36	.621		4.50	.625	

Dado que el estudio de la normalidad en cada una de las dimensiones, para cada grupo del curso, establecía que este parámetro no se cumplía, nos apoyamos en un estudio no paramétrico con la U de Mann-Whitney, que se presenta en la Tabla 4.33. Los resultados de este estudio por dimensiones, nos muestran que aunque parecía que la media era superior en algunos casos para el grupo presencial y en otro para el grupo online, la comparación de las mismas mediante el contraste de hipótesis afirma que no existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de satisfacción estudiadas a nivel estadístico. Para poder dar mayor fuerza a esta afirmación, planteamos un estudio del tamaño del efecto con la correlación, lo cual nos permite establecer que el tamaño del efecto en las variables de satisfacción estudiadas corroboran la idea de no significatividad, a nivel estadístico, entre la satisfacción medida en las dimensiones de la escala para el grupo control y

experimental, dado que el tamaño del efecto es pequeño en todas ellos, e incluso nulo para la dimensión *participación*.

**Tabla 4. 33.** Contraste de hipótesis satisfacción del programa para grupo online y presencial. Estudio I

	<i>U de Mann-Whitney</i>			
	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>Didáctico</i>	258.00	-0.846	.398	.12
<i>Organizativo</i>	257.00	-0.886	.376	.13
<i>Docente</i>	257.50	-0.892	.373	.13
<i>Material</i>	259.00	-0.590	.555	.08
<i>Participación</i>	281.50	-0.381	.703	.05
<i>Satisfacción global</i>	258.00	-0.900	.368	.13

En las cajas de bigotes posteriores, Gráficos 4.16., 4.17., 4.18., 4.19., 4.20. y 4.21., se comprueba visualmente como las diferencias entre los grupos no parecen notables para cada una de las variables de la escala de satisfacción, aunque en lo que respecta a las medianas encontramos diferencias entre control y experimental para las dimensiones *organizativo* y *docente* con mayor valor estadístico para el grupo control, y en el caso de *satisfacción global* al contrario. No obstante, se comprueba como las puntuaciones tienden a valores superiores de la escala en ambos grupos. Aunque en el caso de la variable *didáctico* presenta con un valor atípico para el grupo control inferior al percentil 75, pero no un valor extremo.

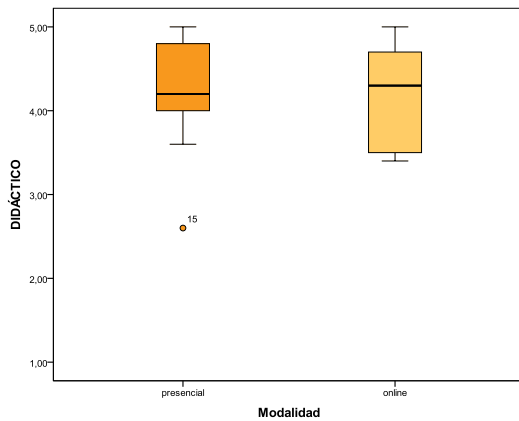


Gráfico 4. 16. Diagrama de cajas *didáctico*

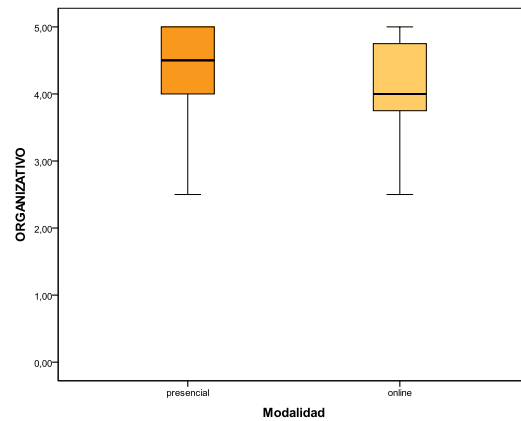


Gráfico 4. 17. Diagrama de cajas *organizativo*

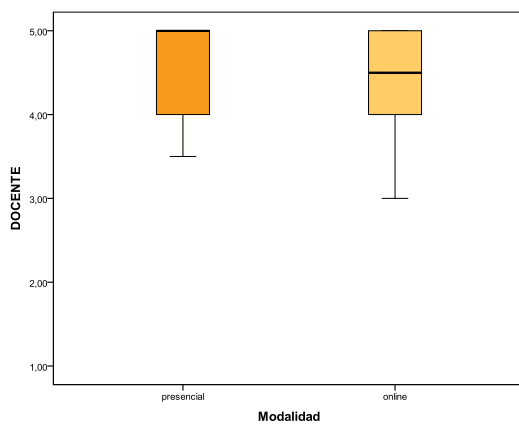


Gráfico 4. 18. Diagrama de cajas *docente*

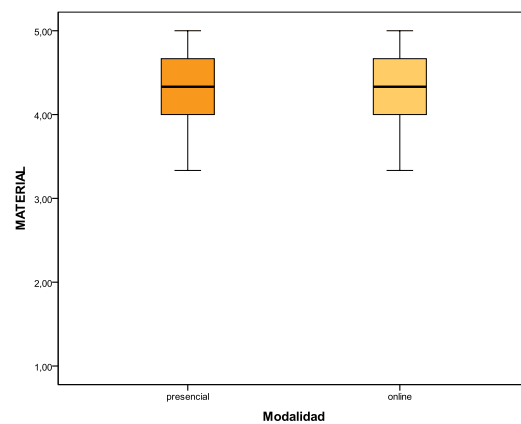


Gráfico 4. 19. Diagrama de cajas *material*

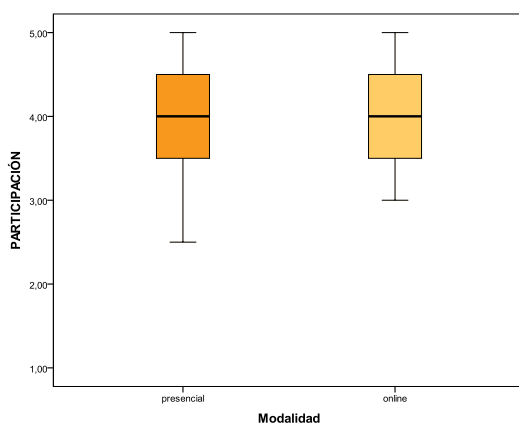


Gráfico 4. 20. Diagrama de cajas *participación*

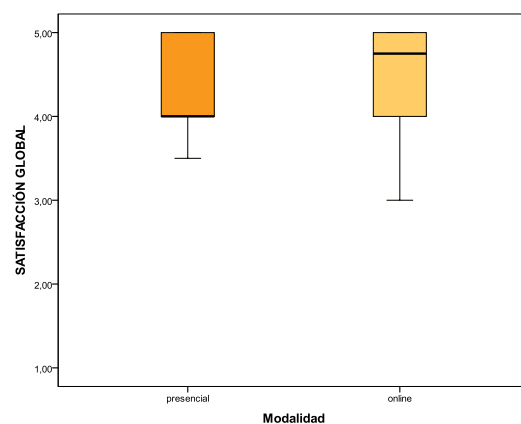


Gráfico 4. 21. Diagrama de cajas *satisfacción global*

En lo que se refiere a la pregunta abierta para ambos grupos, también encontramos semejanzas, como es que en ambos casos se resalta la idea de incorporar *más actividades prácticas* y la *organización temporal*, en el caso del control mayor número de horas y en experimental más tiempo para las actividades, lo que puede

traducirse en un incremento de horas. El punto de encuentro más notable, sin embargo, es la inclusión de *más materiales audiovisuales*.

Por otra parte, existe una clara diferencia en el principal punto de preocupación entre el grupo control y experimental. Para el grupo control, la mayor preocupación versa sobre la “organización temporal”, mientras que para el grupo experimental se centra en los “trabajos grupales”, señalando en esta modalidad, una disminución de los mismos, por la involucración igualitaria de todos los miembros en las tareas planteadas.

En conclusión, nos encontramos con que en el nivel de satisfacción en las diferentes dimensiones de la escala de satisfacción, no se encuentra mediado por la metodología de aplicación del programa, aunque las discrepancias de los participantes, en cuanto a los aspectos de mejora, son notables respecto a la preocupación principal en cada caso. Se resalta que la participación de los compañeros en las actividades mediadas por la plataforma es un aspecto de discrepancia, al no existir una participación igualitaria por parte de todos los miembros del grupo. Mientras que para el grupo presencial, la mayor preocupación versa sobre la organización temporal, incluyéndose aspectos como mayor número de horas, distribución del tiempo diferente a la establecida desde el curso, etc.

#### **4.6.5.4. Análisis de regresión para los ítems de satisfacción**

Una vez hemos comprobado que el programa formativo “Taller de Convivencia. E-TALCO” es satisfactorio para los participantes en el mismo, en ambos grupos (control y experimental). Consideramos oportuno determinar, que ítems influyen en la satisfacción general del curso. Para ello, estudiamos la relación existente entre los ítems 15 “*A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso*” e ítem 16 “*Recomendaría el curso a otros compañeros*”, recordamos que ambos se corresponden con la dimensión satisfacción global; es decir, la relación entre la “variable criterio” (Y) *satisfacción general (dividida en dos  $Y_1$  ítem 16 e  $Y_2$  ítem 15)* y el resto de variables de satisfacción planteadas ( $X_n$ ). En este caso, trabajamos con los participantes como si se tratara de un solo grupo (n= 49).

La técnica en la que nos apoyamos se define como estadística multivariante, permite relacionar una variable dependiente con otro conjunto de variables; por tanto, hablamos de “regresión múltiple”.

Mediante un proceso en cuatro fases determinamos el modelo explicativo de la *satisfacción global*: (a) construcción del modelo; (b) selección de variables predictoras mediante el procedimiento “paso a paso”; (c) cálculo del coeficiente de correlación múltiple (R) y coeficiente de determinación ( $R^2$ ); y (d) ecuación de predicción.

#### a. Construcción del modelo

En la fase de construcción el modelo se parte de la selección de las variables de estudio. En el caso que planteamos, establecemos como variables predictoras todos los ítems que no forman parte de la *satisfacción global*, ya que nuestro objetivo es comprobar que variables son las que mayor influencia tienen sobre la satisfacción alta hacia el curso.

**Tabla 4. 34.** Variables predictoras con su definición operativa en el Estudio I

Símbolo	Ítem	Definición	Dimensión
X1	0.0	He sido consciente de los objetivos de este curso	Didáctico
X2	0.1	La organización (horarios del curso, duración de las sesiones, etc.) ha sido adecuada	Organizativo
X3	0.2	Los contenidos abordados son apropiados para mejorar la convivencia en los centros educativos	Didáctico
X4	0.3	La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos	Didáctico
X5	0.4	Los materiales que han aportado los profesores favorecen la comprensión del contenido	Materiales
X6	0.5	Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos	Didáctico
X7	0.6	Los casos prácticos (videos) analizados son útiles y oportunos.	Materiales
X8	0.7	El profesor resuelve las dudas de los alumnos	Docente
X9	0.8	El profesor explica con claridad	Docente
X10	0.9	La modalidad (presencial u online) a la que he asistido, me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos	Organizativo
X11	0.10	El trabajo en grupos facilita la adquisición de los contenidos	Didáctico
X12	0.11	He participado activamente en el curso	Participación en el curso
X13	0.12	Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada.	Participación en el curso
X14	0.13	Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana	Didáctico
X15	0.14	El programa me ha resultado interesante para mi formación	Material del curso

Con el análisis de regresión múltiple, tenemos como pretensión determinar si existe una serie de ítems que planteen una correlación alta hacia la satisfacción. Por ello, el modelo del cual partimos es el que se recoge en la Figura 4.11:

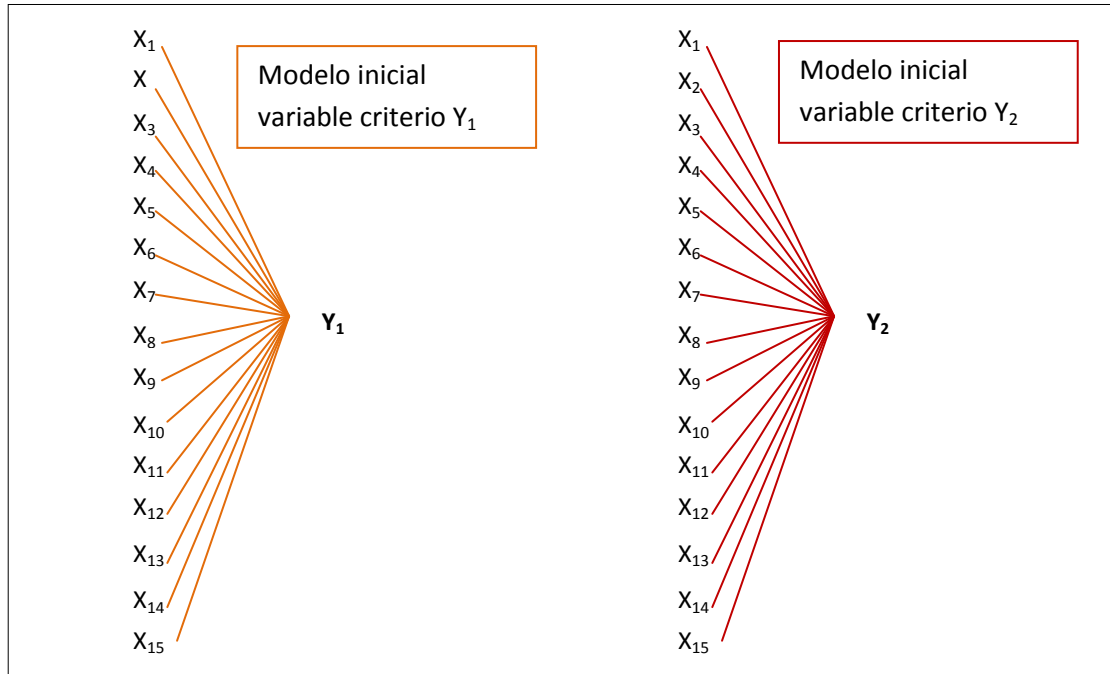


Figura 4. 11. Esquema conceptual del modelo inicial de correlación múltiple entre  $X_1, X_2, X_3, \dots,$  e  $Y_1, Y_2$

*b. Selección de variables predictoras mediante el procedimiento “paso a paso”*

Una vez establecido el modelo inicial sobre el cual estamos trabajando, introducimos las variables predictoras que conforma dicho modelo de partida. El procedimiento seleccionado para el análisis es el denominado de inclusión por pasos sucesivos (“paso a paso”), diferenciando entre las dos variables criterio (Tabla 4.35 y 4.36).

Tabla 4. 35. Coeficientes de correlación múltiple para la variable criterio  $Y_1$  en el Estudio I

Modelo ( $Y_1$ )	R	$R^2$	Err. tip. estimación n	Estadísticos de cambio					
				Cambio en $R^2$	Cambio en F	gl1	gl2	p	
1	$X_{14}$	.707	.500	.486	.489	47.020	1	47	.000
2	$X_{15}$	.763	.582	.449	.564	32.070	2	46	.000
3	$X_5$	.794	.630	.427	.605	25.531	3	45	.000
4	$X_7$	.815	.665	.411	.634	21.805	4	44	.000
5	$X_6$	.853	.728	.375	.696	23.006	5	43	.000

**Tabla 4 36.** Coeficientes de correlación múltiple para la variable criterio  $Y_2$  en el Estudio I

Modelo( $Y_2$ )		R	$R^2$	Err. tip. estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en $R^2$	Cambio en F	gl1	gl2	p
1	$X_{15}$	.784	.615	.401	.607	75.052	1	47	.000
2	$X_4$	.869	.754	.324	.744	70.681	2	46	.000
3	$X_{10}$	.888	.788	.304	.774	55.772	3	45	.000

Este proceso comienza sin ninguna variable criterio, posteriormente introduce o elimina una variable en cada paso. El proceso finaliza cuando no queda ninguna variable en la ecuación de regresión que satisfaga el criterio de eliminación o selección.

Comenzamos, con la variable criterio " $Y_1$ ", en este caso, se establece un modelo compuesto por cinco variables:  $X_{14}$  (Desarrollo personal),  $X_{15}$  (Desarrollo profesional),  $X_5$  (Materiales),  $X_7$  (Casos) y  $X_6$  (Actividades). Respecto al criterio " $Y_2$ ", se desarrolla en tres variables:  $X_{15}$  (Desarrollo profesional),  $X_4$  (Metodología) y  $X_{10}$  (Modalidad). Estas variables entran a formar parte de los modelos al ser las que mayor correlación tienen con el criterio.

*c. Cálculo del coeficiente de correlación múltiple (R) y coeficiente de determinación ( $R^2$ )*

El coeficiente de correlación múltiple (R) permite comprobar la intensidad de la relación entre el conjunto de variables predictoras y la variable criterio. Por su parte, el coeficiente de determinación ( $R^2$ ), muestra la proporción de variabilidad de la variable criterio explicado por las variables predictoras, a mayor número de variables predictoras mayor es este coeficiente. Ambos estadísticos se recogen en las tablas anteriores (Tabla 4.35 y Tabla 4.36).



**Tabla 4. 37.** Prueba ANOVA para variable criterio *Satisfacción* ( $Y_1$ ), para cada paso. Estudio I

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
1	Regresión	11.104	1	11.104	47.020	.000
	Residual	11.100	47	.236		
	Total	22.204	48			
2	Regresión	12.931	8	6.465	32.070	.000
	Residual	9.273	46	.202		
	Total	22.204	48			
3	Regresión	13.987	3	4.662	25.531	
	Residual	8.218	45	.183		
	Total	22.204	48			
4	Regresión	14.759	4	3.690	21.805	.000
	Residual	7.445	44	.169		
	Total	22.204	48			
5	Regresión	16.162	5	3.232	23.006	.000
	Residual	6.042	43	.141		
	Total	22.204	48			

**Tabla 4. 38.** Prueba ANOVA para variable criterio *Satisfacción* ( $Y_2$ ), para cada paso. Estudio I

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
1	Regresión	12.072	1	12.072	75.052	.000
	Residual	7.560	47	.161		
	Total	19.633	48			
2	Regresión	14.813	2	7.406	70.681	.000
	Residual	4.820	46	.105		
	Total	19.633	48			
3	Regresión	15.472	3	5.157	55.772	.000
	Residual	4.161	45	.092		
	Total	19.633	48			

Una vez analizados ambos índices, debemos de comprobar la hipótesis de  $R^2=0$ , este paso forma parte del proceso de análisis de regresión múltiple *paso a paso*, devolviéndonos información relevante en el estudio con la prueba ANOVA teniendo en cuenta que, la variabilidad total de la variable criterio, se divide entre la parte atribuible a la regresión y la parte residual. Comprobando que se cumple la hipótesis, se establece el siguiente paso, en el cual, se llega a la construcción de la ecuación de predicción.

## d. Ecuación de predicción.

A la luz de los datos estadísticos obtenidos en cada paso de la regresión, presentados en la Tabla 4.37 para la variable criterio  $Y_1$ ; y en la Tabla 4.38 para la variable criterio  $Y_2$ , constituimos las ecuaciones que corresponde cada uno de los modelos. Para ello, es importante señalar: el *coeficiente de regresión (B)*, que representa el número de unidades que aumenta el criterio, por cada unidad que aumenta la variable, datos que conforman los coeficientes de la ecuación.

**Tabla 4. 39.** Tabla de coeficiente para la ecuación de regresión en el criterio  $Y_1$ . Estudio I

Modelo (16. Recomendaría este curso a otros compañeros)		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	p
		B	Error Típ.	Beta		
Constante		-.683	.527		-1.296	.202
1	Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana	.455	.118	.454	3.839	.000
2	El programa me ha resultado interesante para mi formación	.306	.100	.325	3.045	.004
3	Los materiales que han aportado los profesores favorecen la comprensión del contenido	.355	.098	.333	3.635	.001
4	Los casos prácticos (videos) analizados son útiles y oportunos	.333	.099	.308	3.353	.002
5	Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos	-.279	.088	-.342	-3.161	.003

Respecto a la ecuación (4.1) resultante para la variable criterio  $Y_1$ , quedaría constituida en la siguiente:

$$Y_1 = -.683 + .455 X_{14} + .306 X_{15} + .355 X_5 + .333 X_7 - .279 X_6 \quad (4.1)$$

**Ecuación 4. 1.** De regresión para la variable criterio  $Y_1$ . Estudio I

**Tabla 4. 40.** Tabla de coeficiente para la ecuación de regresión en el criterio Y<sub>2</sub>. Estudio I

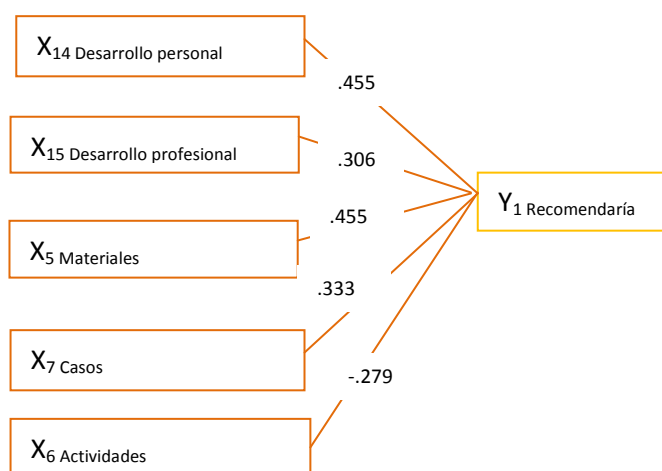
Modelo (15. A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso)		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	p
		B	Error Típ.	Beta		
Constante		.630	.301		2.095	.042
1	El programa me ha resultado interesante para mi formación	.471	.072	.532	6.517	.000
2	La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos	.191	.058	.290	3.315	.002
3	La modalidad (presencial u online) a la que he asistido, me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos	.221	.083	.252	2.670	.011

Por otro parte, para la variable criterio Y<sub>2</sub>, la ecuación (2) resultante sería la siguiente:

$$Y_2 = -.630 + .471 X_{15} + .191 X_4 + .221 X_{10} \quad (4.2)$$

**Ecuación 4. 2.** De regresión para la variable criterio Y<sub>2</sub>. Estudio I

Determinamos ambos modelos de regresión se establece la representación de los mismos, diferenciando para ello entre ambas variables criterio; es decir, el esquema conceptual recogido en la Figura 4.11 no es el real, sino que el modelo de regresión, para cada variable criterio se corresponde en el caso de la variable criterio Y<sub>1</sub> con el recogido en la Figura 4.12, y en la Y<sub>2</sub> con el recogido en la 4.13:

**Figura 4. 12.** Modelo de regresión para la variable criterio Y<sub>1</sub>. Estudio I



**Figura 4. 13.** Modelo de regresión para la variable criterio  $Y_2$ . Estudio I

Teniendo en cuenta las ecuaciones de regresión resultantes para cada variable criterio, podemos concluir lo siguiente:

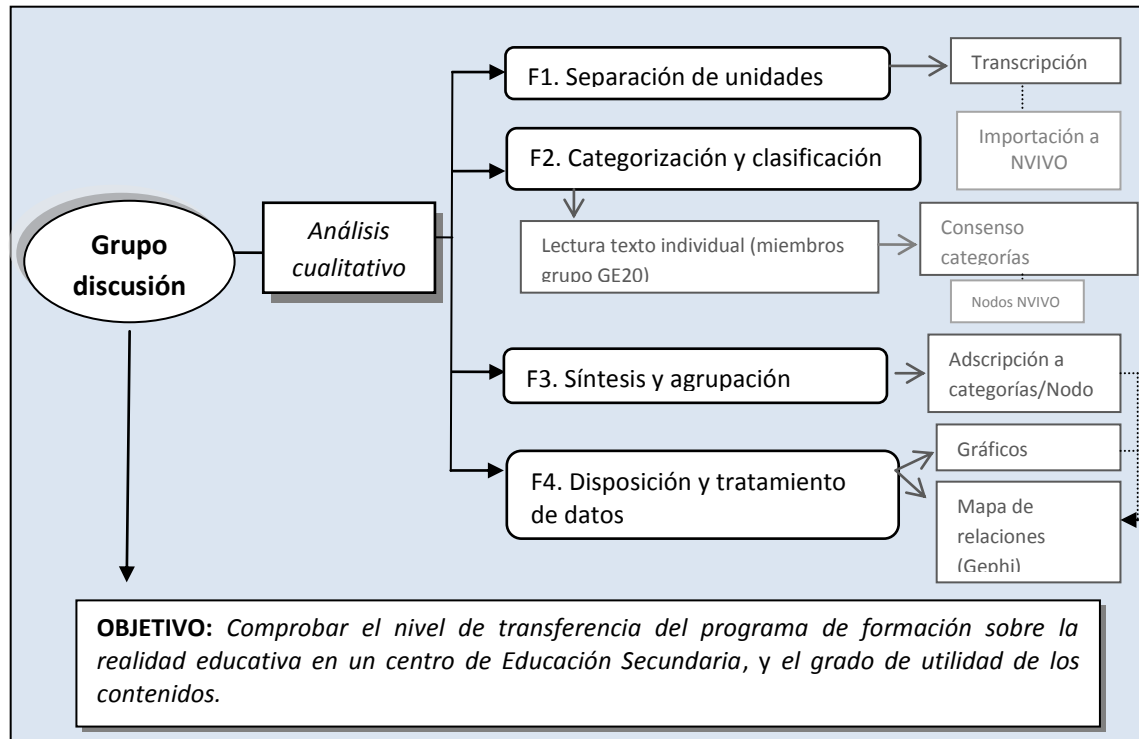
- La variable que mayor influencia tiene sobre la criterio  $Y_1$ , hace referencia a la importancia que atribuyen los participantes a los elementos relativos al desarrollo personal. En segundo lugar, la mayor explicación de la variable criterio se encuentra conformada por el desarrollo profesional. Junto a estas dos variables se integran, en el modelo, tres relativas a materiales, actividades y ejemplos prácticos (videos).
- En lo que respecta al modelo la variable criterio  $Y_2$ , la mayor relación se plantea con el desarrollo profesional, seguido por la metodología de trabajo, junto con la modalidad en la que se imparte el curso.

De acuerdo con ambas conclusiones, podemos finalizar estableciendo que, la satisfacción hacia el curso no depende de elementos extrínsecos al mismo, como son los ítems que plantean la tarea docente (podría condicionar la satisfacción y efectos positivos del curso el cambio de la persona que lo imparta), o los elementos propios como puede ser la participación en el mismo; si no factores intrínsecos, que hacen referencia en primer lugar a la transferencia del curso ya sea a la vida profesional o personal, posteriormente, recoge dimensiones relativas a los materiales utilizados para el desarrollo del curso que son propios del mismo, a la vez que metodológicos.





explicamos detenidamente en este apartado. En concreto el proceso llevado a cabo se resume en la Figura 4.16:



**Figura 4. 16.** Esquema de proceso seguido para el análisis del grupo de discusión. Adaptado de Miles y Huberman (1994)

Fase 1. Separación de unidades: Posterior a la sesión del grupo de discusión, la información recopilada mediante la grabación en formato audio, se transforma en un documento escrito. La transcripción es realizada mediante dos investigadores del Grupo de Investigación en Evaluación y Orientación (GE20), para evitar la pérdida de información. El texto final, se constituye en 20 páginas, 199 párrafos y 9639 palabras, configurados con las intervenciones de los diferentes sujetos; en concreto, recordamos que son cinco participantes en el grupo de discusión y dos moderadores, las intervenciones de estos dos últimos son eliminadas para el análisis de la intervención. Después de la transcripción del formato audio en formato escrito, el documento final es importando al programa de análisis cualitativo NVIVO (versión 10 licencia del Grupo de Investigación GE20).

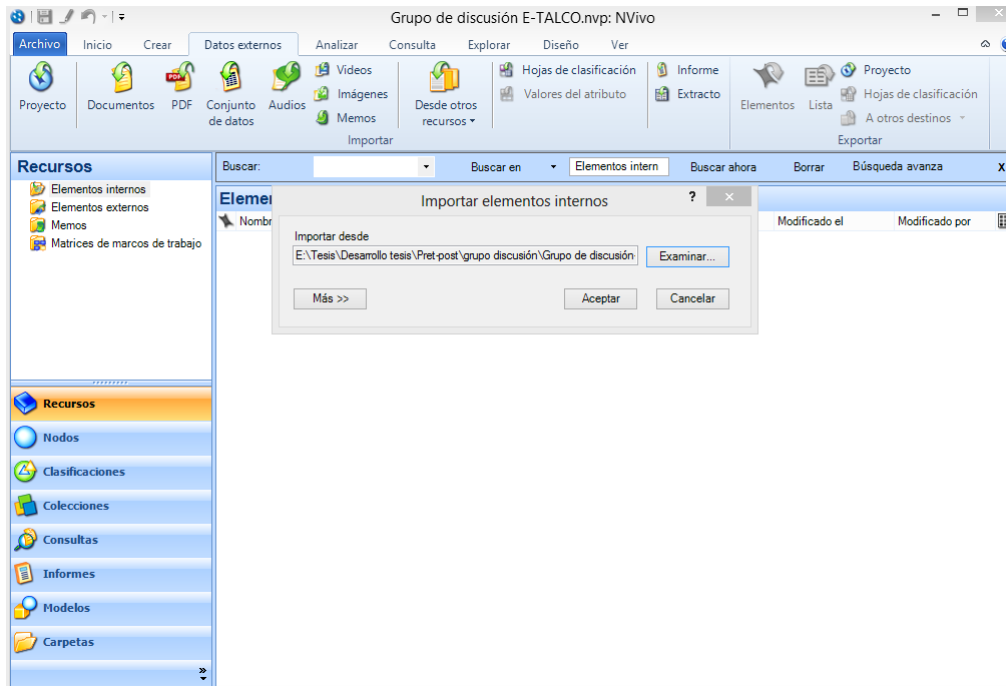


Figura 4. 17. Importación del texto al programa NVIVO versión 10 (I)

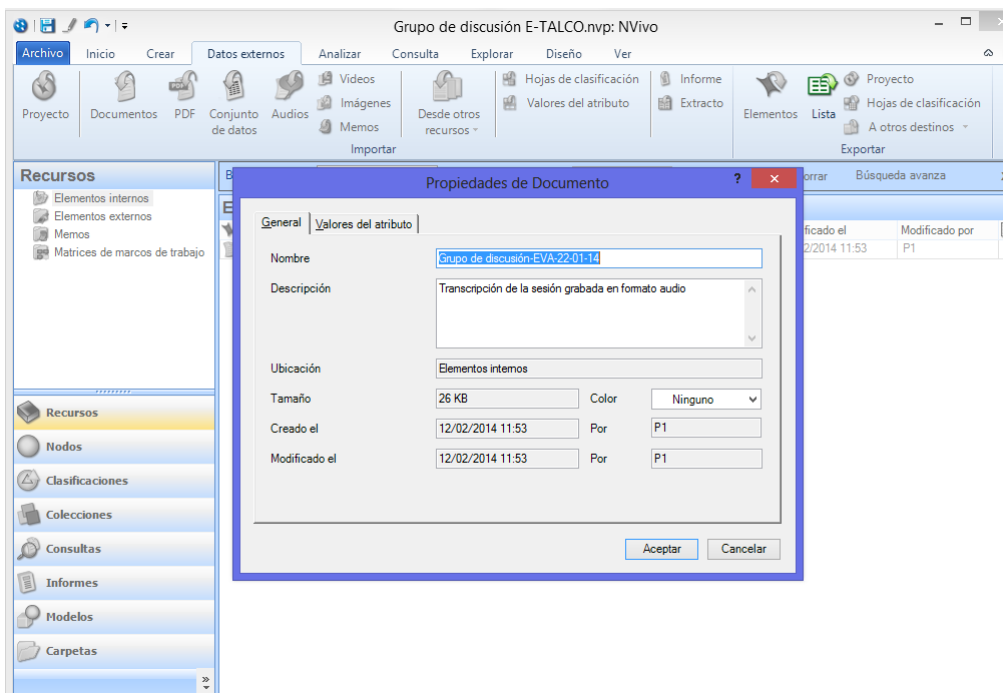


Figura 4. 18. Importación del texto al programa NVIVO versión 10 (II)



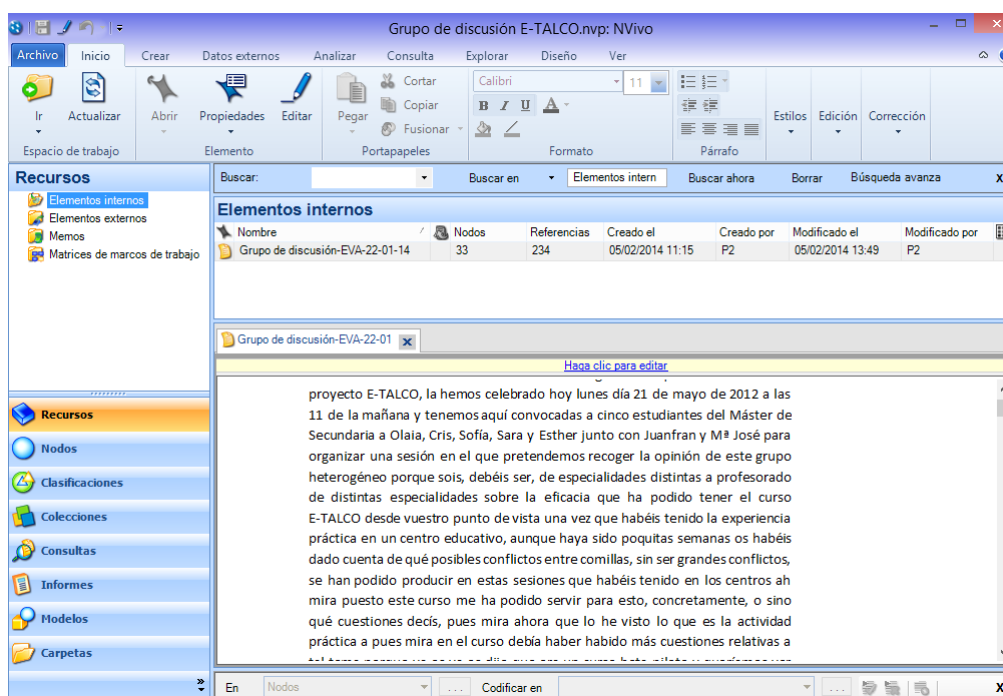


Figura 4. 19. Recurso importado a NVIVO versión 10

Posterior a la importación del texto, se consensua entre los miembros del equipo de trabajo el criterio a seguir para la separación de las unidades, entre las diferentes opciones de elección se encuentran: *temático*, fragmentos que tratan un mismo tema; *cronológico o temporal*, historia o secuencia de los hechos; *sociales*, rol social de la persona que interviene; *contextuales o espaciales*, contexto o lugar de realización; *conversacionales*, turnos de palabra; y, *gramaticales*, unidades de configuración del texto: párrafos, palabras, etc. (Tójar, 2006). Optando por el criterio temático, lo que plantea considerar el contenido que se enmarca en cada elemento del texto. Teniendo en cuenta la *convergencia* (Guba y Lincoln, 1982) evitando que los datos puedan aparecer en todas las unidades temáticas; por ello, se tiene en cuenta la claridad en la codificación.

**Fase 2. Categorización y clasificación de unidades:** El proceso de categorización que se sigue en este trabajo se desarrolla ad hoc; es decir, a partir de la información recopilada se configuran las categorías, por tanto, podemos afirmar que seguimos un criterio inductivo (Miles y Huberman, 1994) en esta fase del procedimiento de análisis al partir de particularidades para configurar generalidades, que se delimitan en las categorías. Para la categorización, se tiene en cuenta toda la información recogida de los participantes a partir de los estímulos de los moderadores. Este tratamiento se

clarifica mediante un consenso de criterios por parte de cuatro miembros del grupo de investigación, que se involucraron más en este proceso. Cada uno de los miembros realiza una primera lectura individual, para la propuesta de categorización, posteriormente, se establece la puesta en común de los mismos; para lo cual, cada uno de los miembros expone su propuesta, posteriormente se señalan aquellos que se repiten en todos los casos, a continuación se debaten el resto, llegando al siguiente consenso:

**Tabla 4. 41.** Categoría jerárquica para el grupo de discusión (códigos y definición de la categoría).  
Estudio I

*A. Aplicación:* supone la puesta en práctica de las competencias adquiridas por los participantes en el curso.

*A1. Técnicas en centro:* resolución de conflictos mediante técnicas aplicadas en el centro por parte del participante.

*A1.1. Comunicaciones eficaces:* como acercarse a los otros -comunicaciones eficaces-.

*A1.2. Regulación emocional:* no provocar el conflicto mediante la gestión de emociones o sentimientos.

*A1.3. Motivación:* conectar con los alumnos impulsándolos

*A1.4. Empatía:* conectar con los alumnos

*A2. Vida personal:* transferencia de las técnicas aprendidas para la vida personal.

*A3. Relevancia para el alumnado:* importancia de la aplicación de las técnicas para los participantes.

*A3.1. Mediación:* técnica de mediación ya sea mediar con alumnos o la utilización de programas concretos.

*A3.2. Sociograma:* identificación de roles.

*A3.3. Comunicación con los otros:* establecer comunicaciones eficaces

*A3.4. Control personal:* no provocar el conflicto mediante la gestión de emociones o sentimientos.

*A3.5. Todas en general:* No especifican ninguna técnica en concreto, señalando como importantes todas en general.

*B. Mejora curso:* aspectos que se señalan como mejorables para el curso.

*B1. Organización temporal:* aspectos relacionados con la organización temporal, como duración o estructuración temporal.

*B2. Más práctica:* actividades implementadas.

*B3. Técnicas de detección:* incorporación de técnicas para la detección de conflictos.

*B4. Mayor implicación de los participantes:* impulsar la participación igualitaria.

*B5. Rueda nombres:* centrarse en el conocimiento de los nombres de los participantes.

*B6. Mayor relevancia a algunos temas:* centrarse más en otros aspectos

*B7. Necesidades educativas o problemas diversos personales:* plantear como trabajar necesidades educativas.

*C. Resolución interna en los centros:* aspectos relativos al tratamiento de los conflictos en el

Estas categorías configuran los *nodos* de trabajo en el programa NVivo 10, lo que implica que son creadas en el mismo, antes de la siguiente fase de trabajo. Por otra parte, hemos de resaltar que las unidades de análisis se organizan en base a *cuatro dimensiones* con sus correspondientes *subdimensiones*, e incluso en algunos casos *descriptores de las subdimensiones*, que determinaran los nodos de codificación en estructura jerárquica.

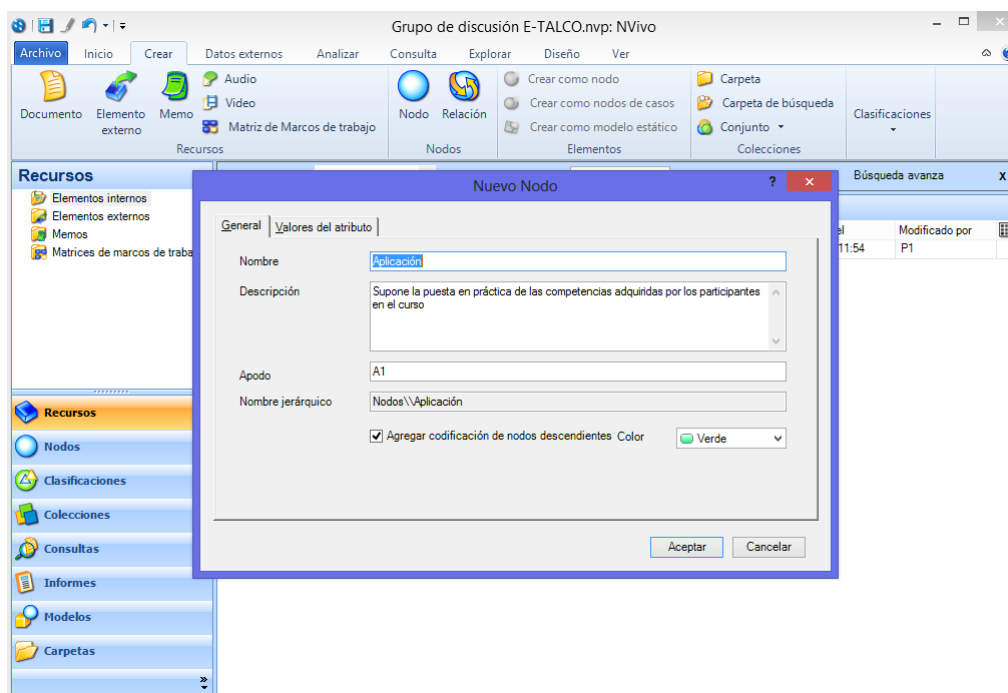


Figura 4. 20. Creación de nodos en NVIVO versión 10

En el proceso de categorización se tiene siempre presente el objetivo, por el cual se crea el grupo de discusión: *Comprobar el nivel de transferencia del programa de formación sobre la conducta de los estudiantes ante la afrontación de la realidad educativa en un centro de Educación Secundaria, y el grado de utilidad de los contenidos para los futuros profesores.*

Los criterios de categorización de *exhaustividad* y *exclusividad* para enfoque cuantitativos, planteados por autores como Kerlinger (1975), no se cumplen en la categorización cualitativa al no ser categorías excluyentes entre sí, sino relacionadas, y pudiendo no codificar toda la información, por no ser relevante para el análisis, estos aspectos suceden en nuestro proceso de codificación de la información en el cual nos

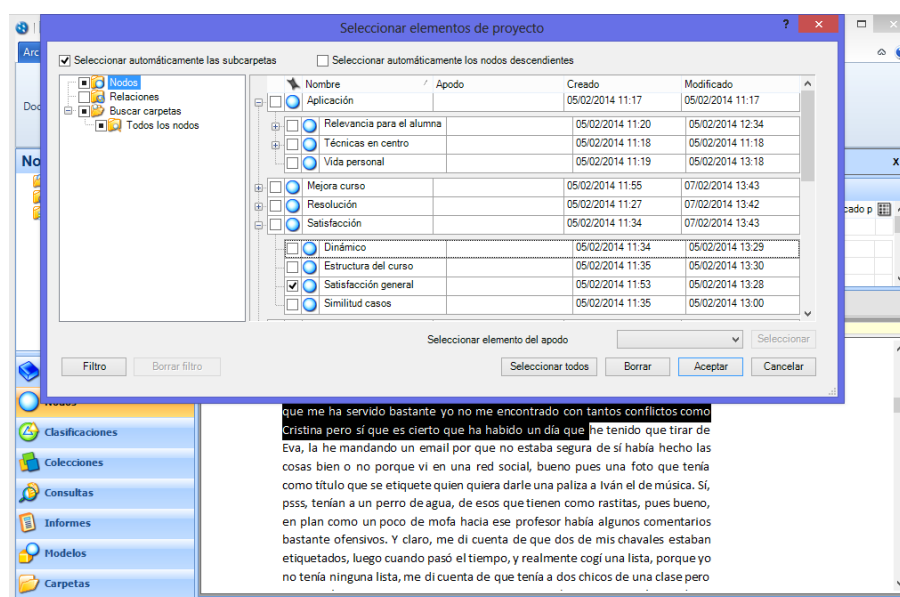
encontramos, con que existe relativa información que no es relevante para el objetivo de evaluación, a la vez que, existe información que confluye en varias categorías.

**Fase 3. Síntesis y agrupamiento de la información:** Esta fase supone la adscripción categórica, o nodos de trabajo, a los distintos elementos de análisis. Se vincula la información recopilada a la categoría que comprende el mismo tema.

Categoría	Ejemplo extraído del texto de análisis
A2. Vida personal	"... a mí a nivel personal en eso y sobre todo no ironizar tanto no utilizar tanto el sarcasmo porque yo intento no sé, yo voy feliz de la vida por ahí y..." (Estudiante 2. Biología y Geología)
A.3.1. Mediación	"Me ha parecido de interés lo de la mediación y los conflictos porque en el colegio que he estado, pues, se ha visto conflictos en la ESO dentro de la ESO y hay formas de resolverlo" (Estudiante 1. Física y Química)
B1. Organización temporal	"Eh también creo que ha sido corto,..." (Estudiante 2. Biología y Geología)
C2.3. Proyecto de convivencia	"En este colegio tienen un plan de convivencia y entonces tienen una comisión en la que están varios profesores y el orientador" (Estudiante 3. Idiomas)
D4. Satisfacción global	"Yo quería comentar una cosa, a mí me parece muy interesante el curso..." (Estudiante 1. Física y Química)

**Tabla 4. 42.** Ejemplo de codificación temática extraída del texto de análisis. Estudio I

El primer paso de la codificación se realiza sobre papel; es decir, se realiza el análisis sin ayuda de programa estadístico. Posteriormente, se transfiere al programa estadístico NVivo 10.



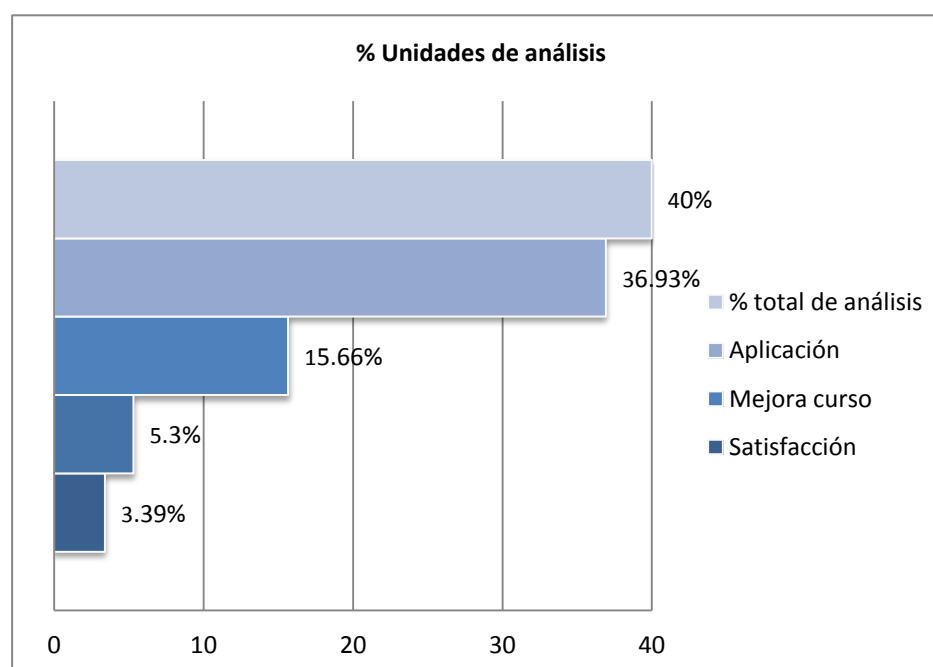
**Figura 4. 21.** Codificación de la información en nodos mediante NVIVO versión 10

#### Fase 4. Disposición y tratamiento de datos

Una vez finalizada la codificación del grupo de discusión, se desarrolla el análisis de los resultados en base a dos objetivos:

- Comprobar el aspecto más valorado en la discusión (teniendo en cuenta su cobertura en el discurso).
- Determinar la relación existente entre las categorías de estudio (explorar el mapa relacional resultante de la codificación del recurso).

Codificado el grupo de discusión los resultados se analizan atendiendo a los nodos señalados, intentando comprobar cuáles de estos aspectos son los que mayor relevancia tienen para los sujetos de análisis; es decir, el porcentaje de cobertura que tiene cada uno de ellos en el discurso. Esta información se recoge en el Gráfico 4.22. Es importante tener en cuenta que el total del texto codificado es el 61.28% y no el 100%, recordamos que las intervenciones de los moderadores, aunque son incluidas en el programa NVivo 10, no forman parte de la codificación al ser elementos no relevantes para el análisis.



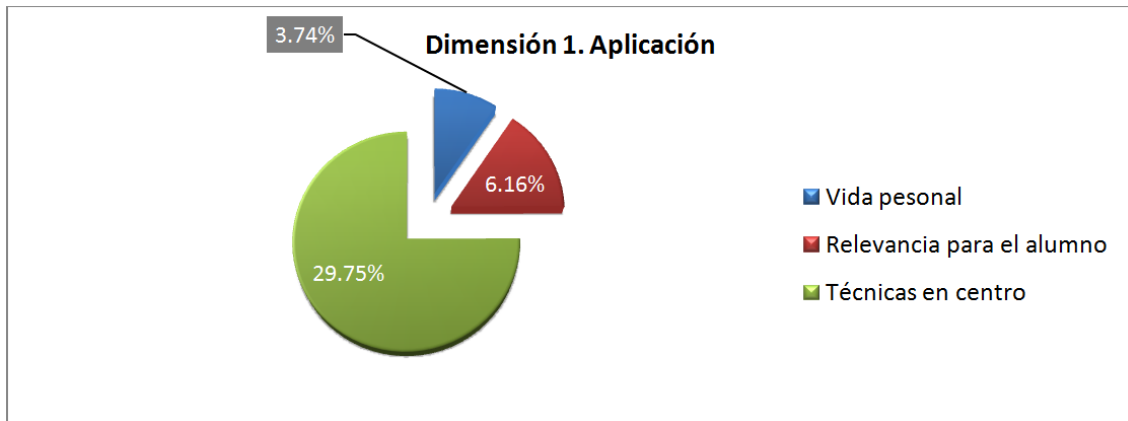
**Gráfico 4. 22.** Porcentaje de unidades de análisis codificadas por dimensión en el texto. Estudio I

A la luz de los datos anteriores, podemos señalar que el elemento con mayor peso en el grupo de discusión es la categoría *aplicación*, con una presencia del 36.93% en el texto. Esta información resulta positiva al comprender que los estudiantes del curso han encontrado útil los contenidos trabajados, declarando que han sido capaces de aplicarlos en la práctica del centro escolar.

En segundo lugar, con un porcentaje bastante inferior se encuentra el nodo *mejora del curso*, en el que los participantes nos transmiten información sobre elementos que, a su manera de entender, supondrían una mayor efectividad para el curso.

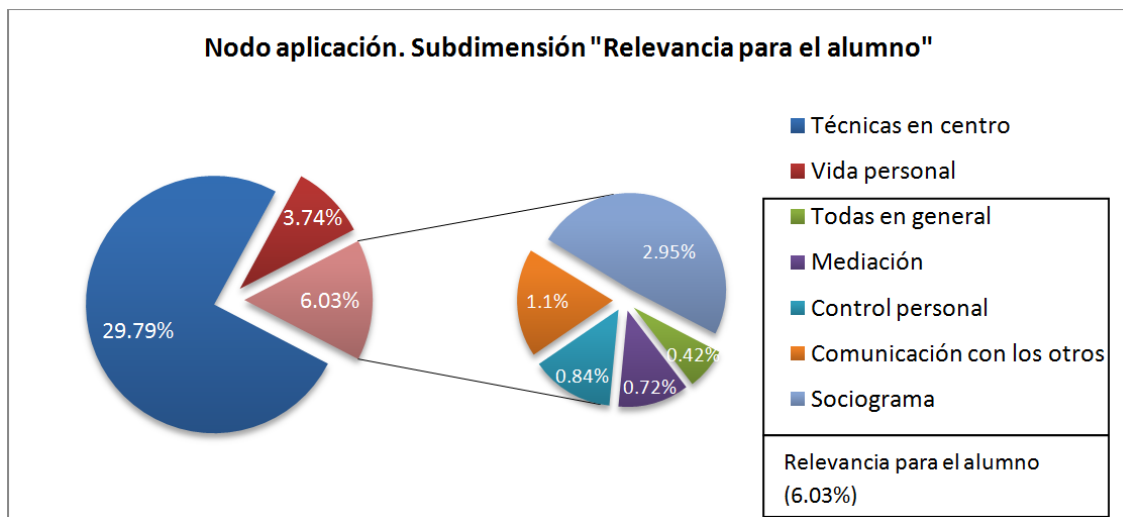
Por último, *resolución* y *satisfacción* conllevan los menores porcentajes de cobertura, no siendo por ello menos importantes, aunque sí supone una menor relevancia para los estudiantes. Ambos pueden ser explicados teniendo en cuenta que *resolución* hace referencia a las actuaciones que se desarrollan en los propios centros y *satisfacción* fue ya valorada mediante una encuesta; por lo tanto, los estudiantes ya mostraron su opinión en esta categoría.

Una vez analizadas las categorías principales, desarrollamos un estudio de cada uno de los nodos que conformar la jerarquía establecida teniendo en cuenta el nivel de dimensión uno. En primer lugar, el nivel *aplicación* (Gráfico 4.23), presentan una mayor cobertura para la subcategoría *técnicas en centro* con un 29.75%. Dentro de esta categoría se destacan las *comunicaciones eficaces* con un 18.68%, como la técnica más utilizada. Por otra parte, la segunda categoría más valorada se corresponde con la *relevancia que establecen a la puesta en práctica de las técnicas*, en este caso los participantes resaltan en uso del *sociograma* en las aulas. Por último, la categoría con mejor porcentaje en la dimensión *aplicación*, se corresponde con la subdimensión *vida personal* (3.74%), no obstante, es importante detenernos en ella al plantear una transferencia más allá del contexto laboral de las técnicas aprendidas en el curso, lo que supone un relevancia mayor de las competencias adquiridas.

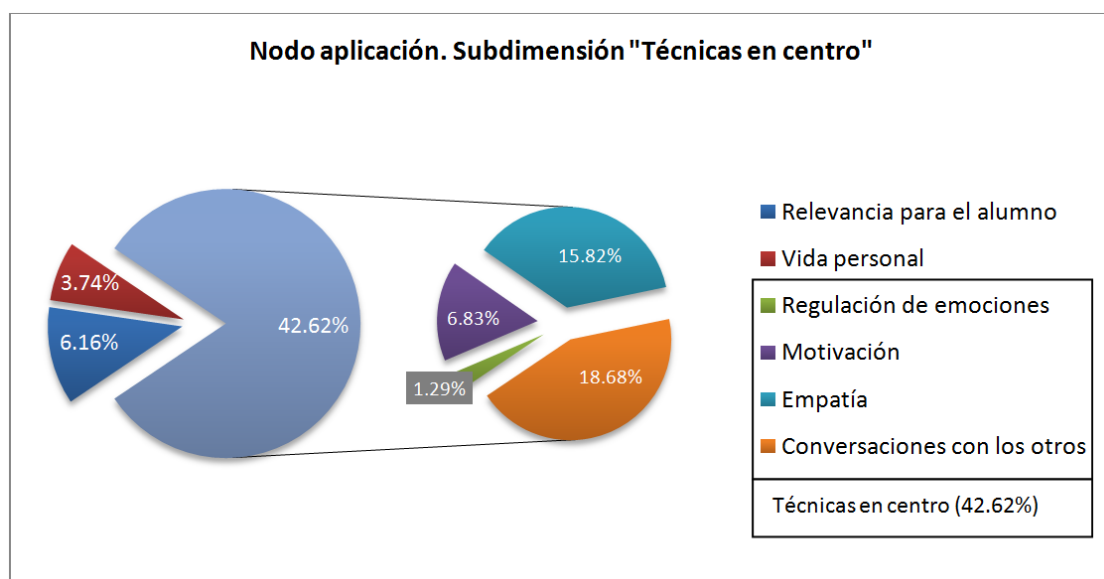


\*El porcentaje total es sobre un 39.65%

**Gráfica 4.23.** Cobertura de los nodos de la categoría *aplicación*. Estudio I



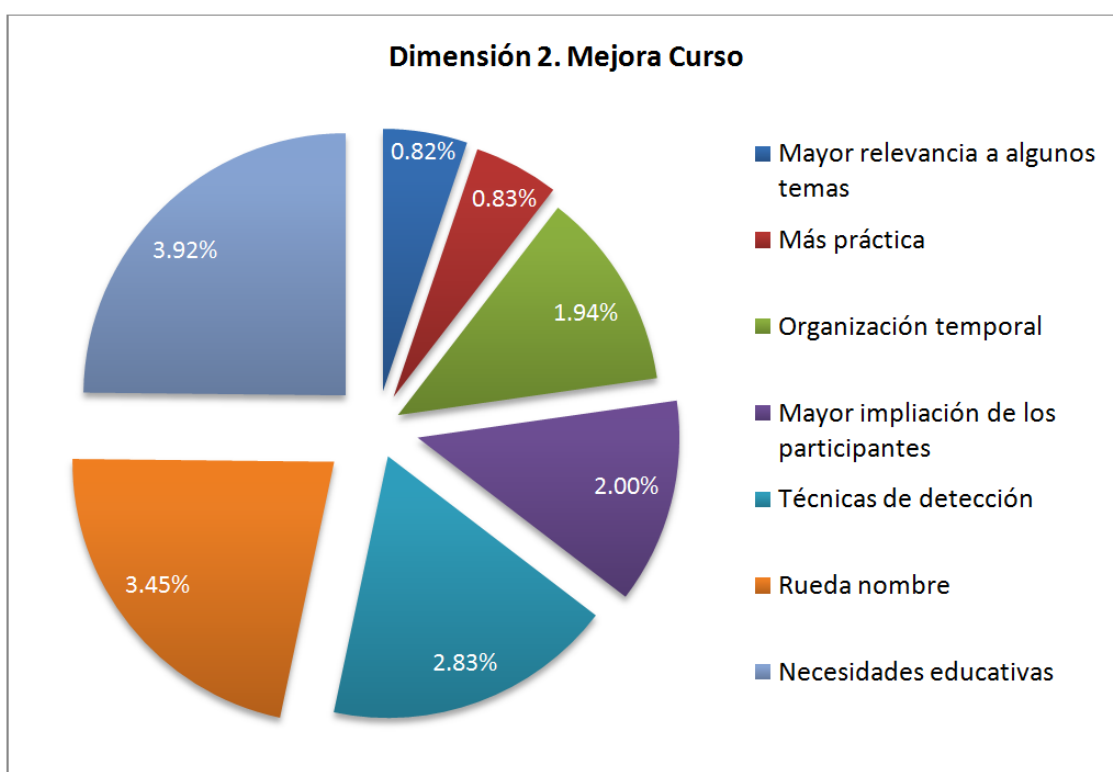
**Gráfica 4.23a.** Cobertura de los componentes de la subdimensión *relevancia para el alumno*. Estudio I



**Gráfica 4.23b.** Cobertura de los componentes de la subdimensión *técnicas de centro*. Estudio I



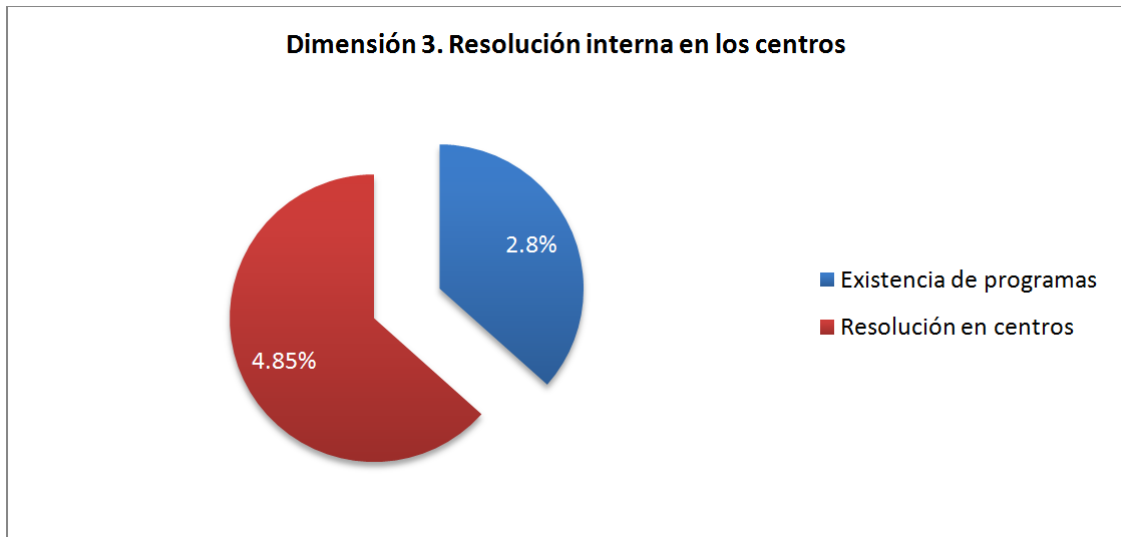
Respecto a la dimensión *mejora de curso*, se resalta la subcategoría *necesidades educativas o problemas diversos personales* (3.92%), en la que los participantes consideran necesario dar a conocer diferentes técnicas que les ayuden a intervenir ante situaciones difíciles para el sujeto, aunque no sea un conflicto interpersonal, como por ejemplo “detectar problemas personales”.



\*El porcentaje total es sobre un 15.79%

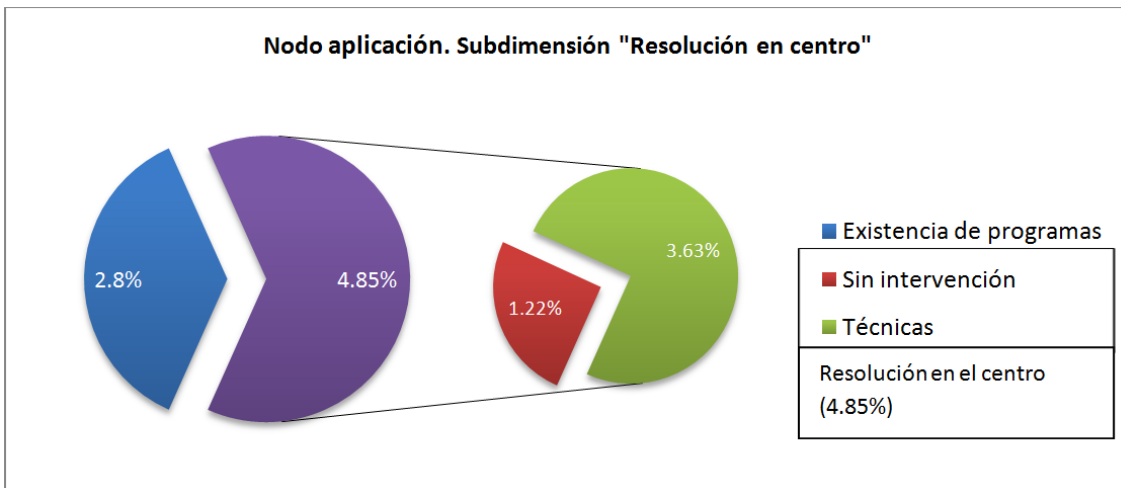
**Gráfico 4. 24.** Cobertura de los nodos en la categoría *mejora curso*. Estudio I

En la Gráfica 4.25 se recoge la información referente a la categoría *Resolución interna en los centros*, donde comprobamos como los estudiantes resalta (3.66%) el afrontamiento de conflictos por parte de los docentes en los centros como un aspecto que han observado en mayor medida, a la vez que, dentro de la existencia de programas, resaltan la regulación de conflictos en los centros mediante el plan de convivencia (2.46%).

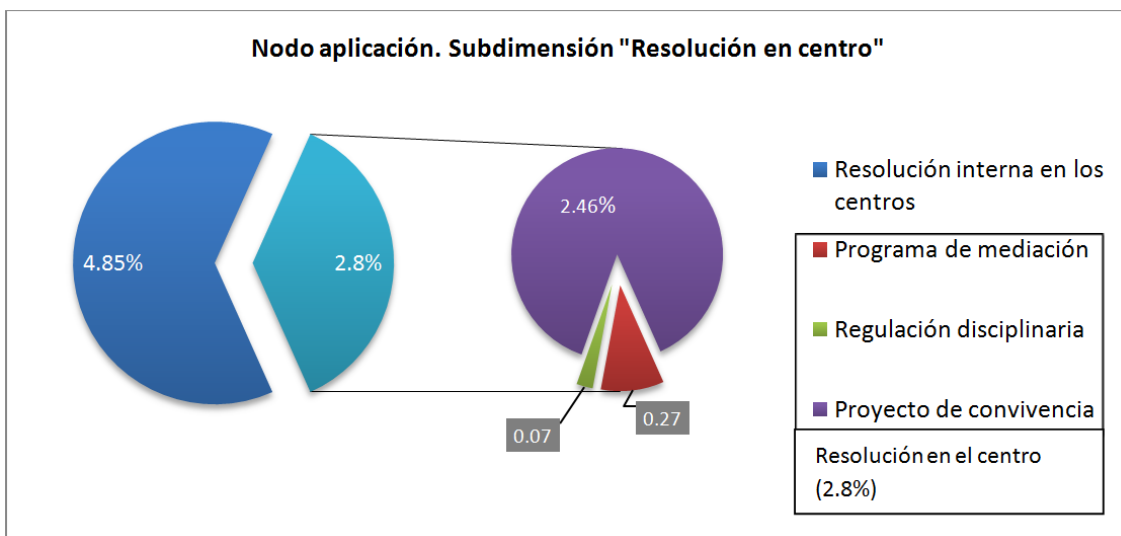


\*El porcentaje total es sobre un 15.79%

**Gráfico 4. 25.** Cobertura de los nodos en la categoría *resolución interna en los centros*. Estudio I

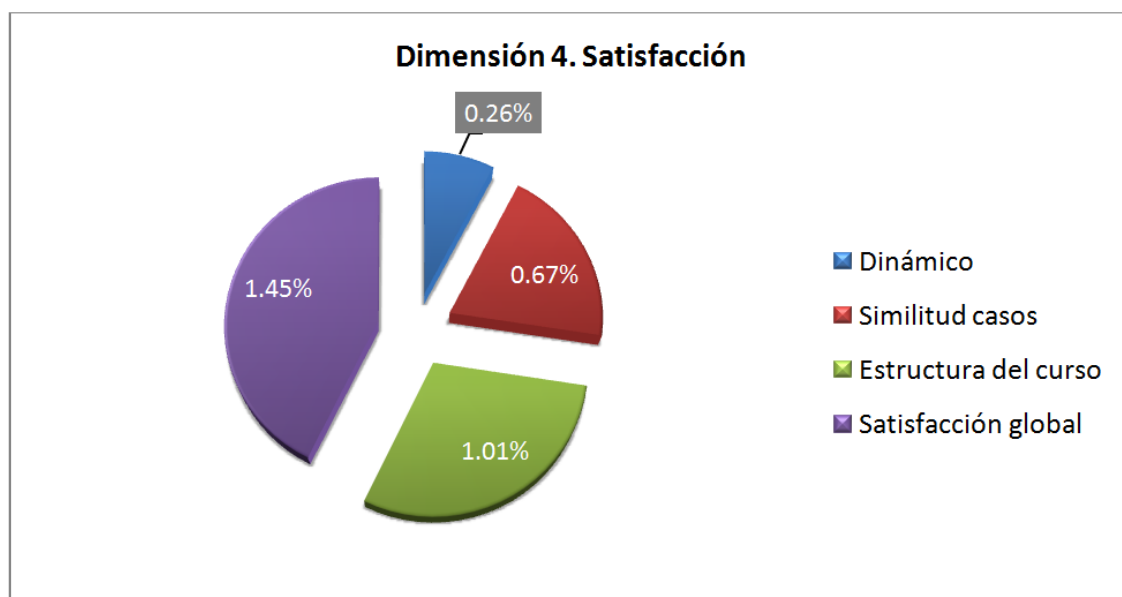


**Gráfico 4.26a.** Cobertura de los componentes de la subdimensión *resolución en el centro*. Estudio I



**Gráfico 4.26b.** Cobertura de los componentes de la subdimensión *existencia de programas específicos en los centros*. Estudio I

Por último, respecto a la *Satisfacción*, los participantes en el grupo de discusión, señalan que los casos vividos son similares a los trabajados en el curso, valorando este elemento muy positivamente (1.47%), nuevamente se repite una alta satisfacción global, al ser el segundo elemento de esta categoría con mayor cobertura en el texto respecto a la dimensión en la que se engloban (1.01%).



\*El porcentaje total es sobre un 3.39%

**Gráfico 4. 26.** Cobertura de los nodos en la categoría *satisfacción*. Estudio I

Una vez conocida la cobertura de cada uno de los nodos del texto, nos disponemos a estudiar las relaciones existentes entre ellos. En este sentido, partimos del programa NVivo 10<sup>31</sup> mediante una consulta de la matriz de codificación, en la que se comprueban las relaciones de acuerdo con las referencias en el texto; siendo importada al programa Gephi<sup>32</sup>. Dicho programa nos permite estudiar grafos; es decir, las relaciones existentes entre los nodos en los que se estructura nuestro grupo de discusión. La elección de este programa se debe a su facilidad de uso y las múltiples posibilidades que ofrece, entre las que se encuentran: cambiar colores para el estudio de las relaciones, establecen agrupaciones de nodos, distribuir los nodos en tamaños proporcionales a las referencias que engloban en el texto, etc. El grafo resultante tras el tratamiento se presenta en la Figura 4.22., su interpretación se determina tanto por

<sup>31</sup> Licencia del grupo de Investigación GE2O.

<sup>32</sup> Licencia libre.

la amplitud del nodo, cuanto mayor número de referencias el elemento es mayor; y el grosor de las líneas que unen unos con otros, la relación es mayor cuanto mayor es el grosor de la línea de unión (Fruchterman y Reingold, 1991).

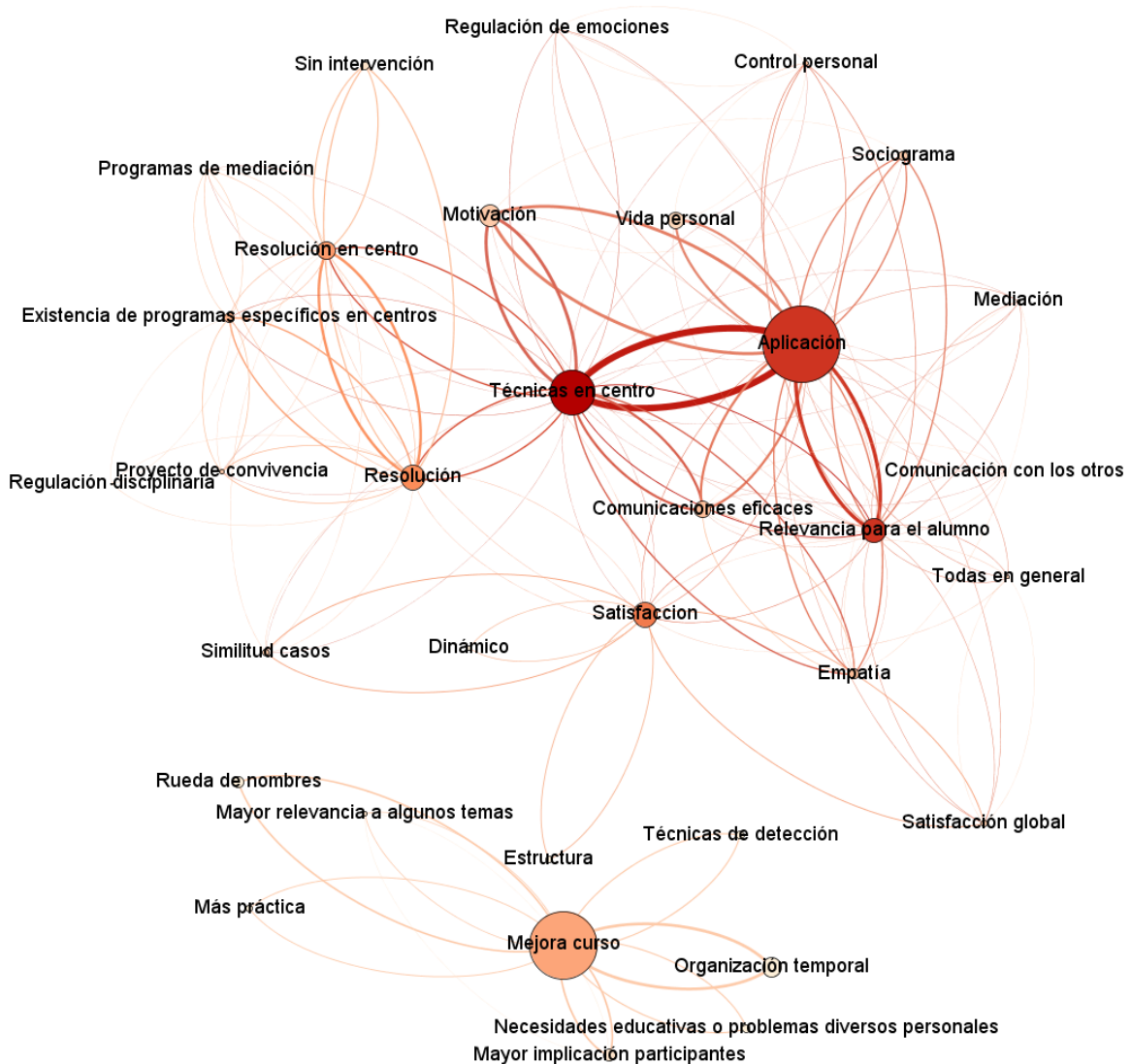


Figura 4. 22. Grafo de relaciones entre los nodos del texto. Estudio I

De acuerdo con el grafo de relaciones, que se recoge en la Figura 4.22, podemos establecer la dependencia de las dimensiones, subdimensiones y componentes de la dimensión *aplicación*; es decir, existe una relación directa entre la dimensión *aplicación* con el resto de componentes resultantes del grupo de discusión, salvo para la dimensión *mejora del curso*, la cual solo guarda relación con sus subdimensiones. La puesta en práctica del curso (*dimensión aplicación*) es dependiente

del nivel de *satisfacción* de los participantes en el mismo, junto al tratamiento que los centros establecen sobre los conflictos. Mientras que en el caso de la *mejora del curso*, no existe tal relación, a priori, podríamos considerar que la *satisfacción* depende de esta dimensión. No obstante, es importante esclarecer que las aportaciones resultantes de la dimensión *satisfacción* son positivas, no aludiendo en ningún momento a elementos negativos, incluso los elementos de *mejora* son incorporados en el discurso tras la regulación de los moderados, pero en ningún caso surgen de forma natural.

La relación con mayor fuerza entre los nodos se plantea entre *aplicación* y *técnicas en centro*; es decir, entre el nivel uno y un subnivel dos del mismo, de acuerdo con esta idea parece que los estudiantes han puesto en práctica las competencias adquiridas en el curso en los centros de práctica, siendo las *técnicas* más utilizadas *motivación* y *comunicaciones eficaces*. Por otra parte, la *relevancia* para el alumno, está vinculada fuertemente con *aplicación*, aunque con la dimensión *satisfacción* conlleva un nivel de relación menor con la *relevancia* que atribuyen a las técnicas.

Para facilitar la comprensión de las relaciones existentes, desglosamos el grafo anterior en cuatro, en el primero recogemos las cuatro dimensiones de nivel uno que componen los argumentos de los participantes en el grupo de discusión, junto con otros tres grafos en los que se plantea cada una de las dimensiones de nivel uno con sus correspondientes subniveles (Figura 4.23).

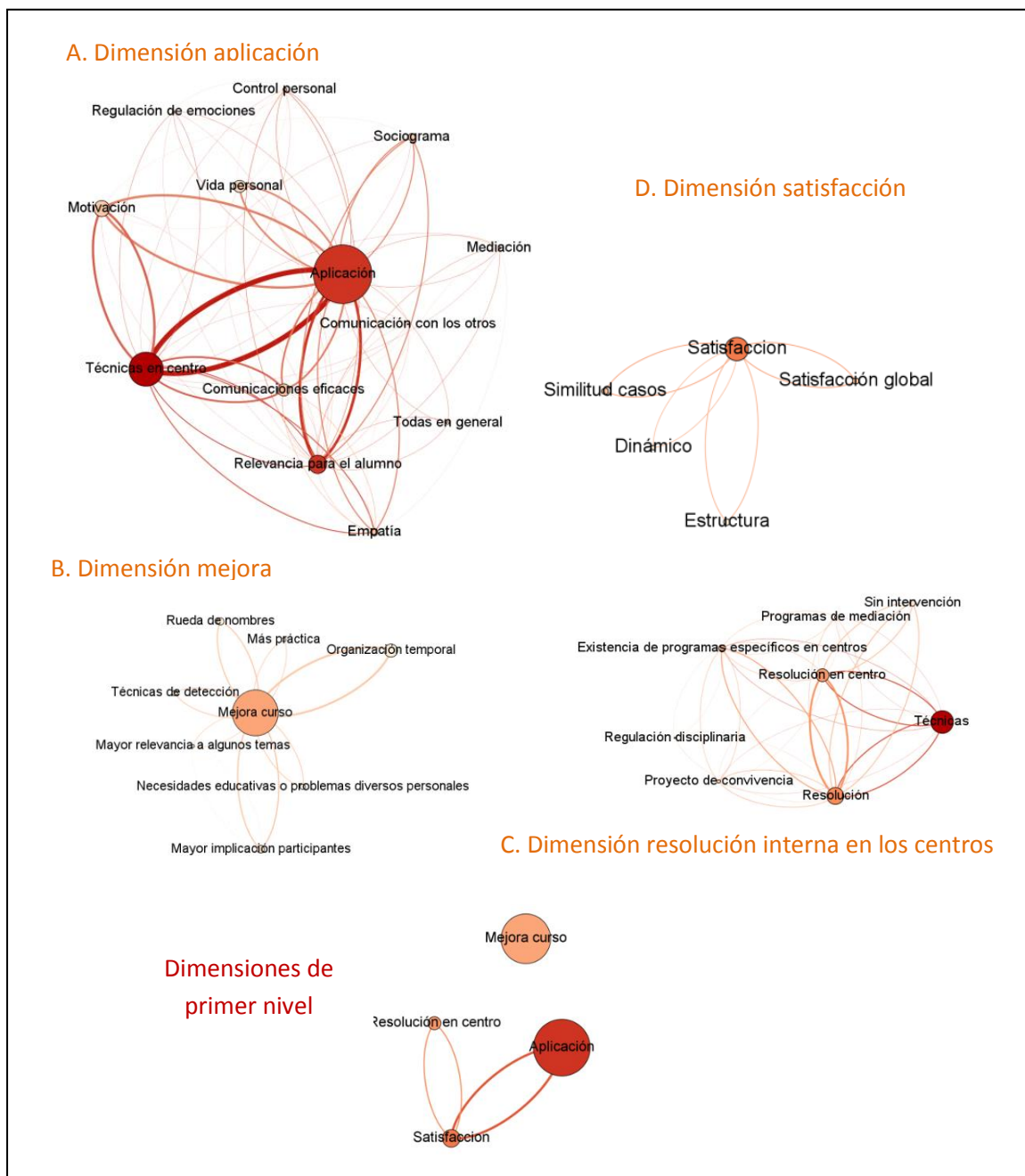
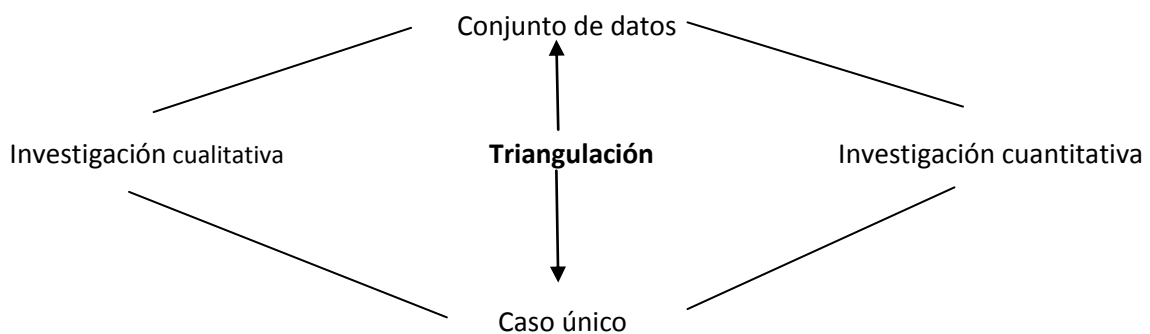


Figura 4. 23. Grafos diferenciados por niveles/dimensiones de estudio. Estudio I

### 4.6.7. Contraste de resultados

El contraste de los datos cuantitativos con los cualitativos aporta una explicación más profunda de los resultados obtenidos hasta el momento. Por triangulación entendemos la combinación de información, ya sean datos, teorías, métodos, etc., relativas a un mismo objeto de estudio (Bericat, 1998; Denzin, 1970; Flick, 2007). En nuestro caso, el tratamiento se desarrolla mediante una *triangulación*

de métodos: *inter-métodos* (Denzin, 1970), desarrollándola de forma secuencial con orden deductivo, aunque no implementamos este método desde su propia naturaleza, ya que en nuestro caso el estudio es principalmente cuantitativo. La importancia de dicho método radica en que incrementa el alcance, profundidad y consistencia de las actuaciones metodológicas. Para el desarrollo de este proceso tenemos en cuenta los niveles de triangulación señalados por Flick (2007), estableciendo la unión del conjunto de datos cuantitativos con la información recogida del caso cualitativo, como se puede comprobar en la Figura 4.24.



**Figura 4. 24.** Niveles de triangulación de la investigación cualitativa y la cuantitativa (Flick, 2007, p.281)

En la investigación desarrollada, queremos comprobar que se cumple el objetivo que perseguimos relativo al programa aplicado "Taller de Convivencia. E-TALCO" es efectivo para la adquisición de la competencia en "resolución de conflictos", para lo cual, establecemos el siguiente proceso deductivo, recogido en la Tabla 4.43.

Teniendo en cuenta el proceso deductivo desarrollado, comprobamos como tanto en la metodología cuantitativa como cualitativa, considerando la información recogida, la finalidad formativa obtiene resultados positivos, mientras que en la sumativa en la subcompetencia del *saber ser/estar* no se observan cambios a corto plazo; el resto de información recopilada apoya la eficacia de la formación, a la vez que, un alto grado de satisfacción entre los participantes.

Tabla 4. 43. Proceso deductivo para la triangulación de datos. Estudio I

Método	Variable e Instrumento	Prueba	Resultado	Contraste	
				Sí	No
Cuantitativo	Saber 11. Prueba objetiva	T-Student grupos relacionados Pre-Postest. Wilcoxon	Grupo control: p=.000; r=0.808 Grupo experimental: p=.000; r=0.832		
	Saber hacer 12. Prueba abierta (supuesto práctico)	T-Student grupos relacionados Pre-Postest. d Cohen	Grupo control: p=.000; d=1.73 Grupo experimental: p=0.586; d=2.37		
	Saber ser/estar 13. EMES-C (Caballo, 1987)	T-Student grupos relacionados Pre-Postest. d Cohen	Grupo control: p=.051; d=-0.24 Grupo experimental: p=.830; d=-0.07		
	Satisfacción 14. Encuesta de satisfacción	Estadísticos descriptivos	Grupo control= $\bar{x} \geq 3.92$ Grupo experimental= $\bar{x} \geq 3.75$		
Cualitativo	Información del seguimiento 1.5. Grupo de discusión <sup>33</sup>	Estudio nodos	Aplicación adecuada del curso		
			Satisfacción positiva		

DEDUCCIÓN

El curso es efectivo para la mejora de la competencia en **resolución de conflictos**, a su vez, es valorado positivamente por los participantes. Lo que nos lleva a concluir que el objetivo del curso se cumple= es eficaz desde una dimensión global.

<sup>33</sup> En el estudio de los nodos del discurso para la triangulación de datos obviamos las dimensiones mejora del curso, por referirse a elementos a considerar en el mismo y no incorporar aspectos negativos de su aplicación; y, Resolución interna en los centro, categoría que proporciona información sobre el tratamiento de conflictos en las instituciones.



## Resumen

El capítulo cuarto de esta investigación presenta el Estudio I, estudio piloto, que comprende el diseño, la implementación y la evaluación de un programa para el desarrollo de competencias ligadas a la "Resolución de Conflictos" para "potenciales profesores de Educación Secundaria". Tras los resultados de este primer estudio, consideramos la necesidad de ampliación del mismo, después del tratamiento oportuno de la información proporcionada por los usuarios del programa para su mejora, que han de ser consideradas para la aplicación en docentes en ejercicio.

El Estudio I, que se inicia con el reconocimiento de la realidad investigadora en el tema que ocupa esta Tesis Doctoral, este aspecto determina el diseño del proceso investigador. Posteriormente, se presenta el programa en ambas modalidades, resaltando las características definitorias y principales del mismo.

Tras la descripción del programa, se aborda la metodología de investigación, resaltando su corte experimental pre-postest con grupo control, cuyo objeto de investigación es el propio programa medido en dos metodologías de trabajo diferenciadas (presencial y e-learning), para comprobar las potencialidades existentes en ambas, vinculada al desarrollo de competencias en "Resolución de Conflictos". Se integran las hipótesis y objetivos de estudio; las variables que configuran el proceso evaluador; los instrumentos de evaluación, junto a su valoración para su inclusión como elementos evaluadores del programa; así como la población objeto de estudio y la muestra participante.

Para comprender los resultados obtenidos se presenta, previamente, el proceso de análisis que se va a seguir, teniendo en cuenta todas las posibilidades de actuación ante los resultados.

El resto del capítulo lo configuran los resultados de la evaluación del programa, diferenciando entre las variables del pretest-postest, y el propio grupo de discusión para el seguimiento del mismo.

Respecto a los resultados del pretest y postest, se estructuran teniendo en cuenta un primer análisis exploratorio, para la selección de la naturaleza de las técnicas (paramétricas o no paramétricas) estadísticas más apropiadas para cada variable. Estos resultados son la antesala del contraste de hipótesis, que permitirá confirmar la homogeneidad de los grupos antes de la aplicación del programa, de igual modo, ratificará la igualdad potencial de la metodología online y presencial para la adquisición de competencias ligadas a la dimensión *saber*, mientras que *saber hacer* la metodología presencial es más apropiada. Respecto a la dimensión *saber ser-estar (HHSS)*, la falta de diferencias significativa entre pretest-postest en ambos grupos (control y presencial), plantea que en esta dimensión no existen diferencias tras la aplicación del programa para ninguno de los grupos.

En relación con la satisfacción, que configura uno de los instrumentos de evaluación del postest, los resultados muestran una alta satisfacción en ambos grupos, sin comprobarse diferencias significativas ( $n.s. .05$ ) medidas a través de las dimensiones que configuran la escala. Comprobada dicha satisfacción, planteamos un estudio de regresión, utilizado como variables criterios los ítems 15 y 16, con la finalidad de comprobar que elementos son los que mayor influencia tienen sobre la satisfacción, intrínsecos o extrínsecos al programa. En ambos casos, se comprueba la relevancia de aspectos intrínsecos al programa que median el nivel de satisfacción hacia el mismo, concluyendo la posibilidad de réplica, variando categorías como la docente o temporal.

Una vez analizados los datos cuantitativos, estudiamos la información producida por el grupo de discusión mediante técnicas de análisis de contenido (cualitativas), desde la utilización de Wordle y Tagxedo para el estudio del contenido del grupo de discusión, facilitándonos la posterior delimitación de categorías jerárquicas, que conforman la segunda parte de estudio con NVivo 10. Comprobamos aquellos elementos que suponen una mayor importancia para los participantes en el curso (análisis de gráficos de porcentaje de cobertura de la información). Del mismo modo, los grafos de relaciones entre los niveles del grupo de discusión, que nos permiten comprender la relevancia de la información junto a su vinculación.

Por último, desarrollamos un proceso de *contraste de resultados inter-métodos* (Denzin, 1970) de forma deductiva, comparando los resultados obtenidos en los datos cuantitativos y cualitativos con el propósito de establecer la eficacia del curso. En este caso, finalizamos esclareciendo que los datos obtenidos por ambos métodos concluyen la eficacia para la consecución de la competencia en "Resolución de Conflictos", vinculada a una alta satisfacción hacia el mismo.

La conclusión tras los resultados obtenidos es que el programa ha supuesto beneficios para la consecución de competencias en "Resolución de Conflictos", en este sentido ha resultado exitoso para los componentes del *saber y saber hacer*, y, se constata que ha sido más adecuada la modalidad presencial para la adquisición de esta última dimensión.



## **CAPÍTULO 5.**

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA "CONFLICTOS EN POSITIVO. C-TALCO", DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE EN COMPETENCIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.  
ESTUDIO II.**

## Capítulo 5.

### **Evaluación del programa "Conflictos en positivo. C-TALCO" desde la formación docente permanente en competencias para la resolución de conflictos en Educación Secundaria. Estudio II.**

5.1. Planteamiento del problema en evaluación

5.2. Selección del diseño metodológico

5.3. Selección de operaciones a observar

5.4. Recogida de información

5.5 Muestra participante

5.6 Análisis de datos

5.7 Resultados del estudio piloto

Resumen

## **CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA "CONFLICTOS EN POSITIVO. C-TALCO", DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE EN COMPETENCIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

### **ESTUDIO II**

---

*"La formación docente del profesorado pasa porque éste vaya asumiendo una identidad docente, lo que supone la asunción de ser sujeto de la formación (...) (Imbernón, 2007, p. 13)*

Cuando estudiamos procesos relacionados con la actividad docente, debemos de ser conscientes de su complejidad y heterogeneidad, al implicar la interacción en contextos diversos, con gran carga emocional y en muchas ocasiones desafiantes (Day, 2011). En el siglo XXI estos contextos han sufrido un profundo cambio, derivado de variables sociales como: diversidad cultural en las aulas, crisis económica, alumnos con necesidades educativas especiales, integración de las tecnologías en el aula, aumento del periodo de escolaridad obligatoria, desarrollo de aprendizajes en el aula relativos a valores, a habilidades sociales, etc. (Estebaranz, 2012; Imbernón, 2006; Tejada, 2010). Los docentes deben hacer frente a estas variaciones, en muchas ocasiones, sin haber desarrollado las competencias necesarias para una actuación eficaz. La falta de recursos competenciales de estos profesionales implica una profundización, estructuración y coherencia en su proceso de desarrollo profesional<sup>34</sup>, hasta el punto de delimitar las competencias que deben potenciarse en la formación permanente de los docentes. Un ejemplo de formación permanente del profesorado en activo lo

---

<sup>34</sup> Recordamos que en la formación docente se diferencian dos etapas de acuerdo con Grossman (1992): Formación inicial y Desarrollo profesional.

encontramos en es el caso de la Junta de Castilla y León, en la que concretan las siguientes competencias profesionales:

**“Saber: A. Competencia científica.**- Se relaciona con el conocimiento y la gestión del mismo, tanto en el área de educación como en las áreas, materias y módulos curriculares.

**Saber ser: B. Competencia intra e interpersonal.**- Se refiere a la propia forma de ser de la persona y a la forma de bien tratar a los demás, a través de habilidades personales, de la acción tutorial, la orientación y la gestión y promoción de valores.

**Saber hacer qué: C. Competencia didáctica.**- Se centra en enseñar, prestando atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la gestión del mismo. Esta competencia se operativiza en las programaciones, didácticas específicas de áreas, materias y módulos, atención a la diversidad, gestión de aula, recursos y materiales didácticos y evaluación de los alumnos. **D. Competencia organizativa y de gestión.**- Alude a la organización en el trabajo. Se vincula con la normativa, la planificación, la coordinación y la gestión de calidad en el centro. **E. Competencia en gestión de la convivencia.**- La asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos fundamentales.

**Saber hacer cómo: F. Competencia en trabajo en equipo.**- Vinculada con el desarrollo de trabajos colaborativos con un objetivo común. **G. Competencia en innovación y mejora.**- Tiene que ver con el desarrollo de procesos de afrontamiento del cambio, su investigación y experimentación, así como el diagnóstico y la evaluación para implementar las propuestas de mejora innovadoras planteadas. **H. Competencia comunicativa y lingüística.**- Es aquella que versa sobre el intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos. Comprende la gestión de la información y la transparencia, así como la expresión y la comunicación, tanto en la propia lengua como en lenguas extranjeras. **I. Competencia digital (TIC).**- Se refiere al mundo digital y las tecnologías de la información y la comunicación. Su ámbito se encuentra en el conocimiento de las tecnologías, el uso didáctico de las mismas y la gestión de equipos y redes para el desarrollo profesional, entre otros.



**Saber estar: J. Competencia social-relacional.**- Centrada en las relaciones sociales entre personas y la participación en comunidad, a través de la gestión correspondiente."

(Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado, 2010-2011, p. 9-10)

En esta acotación nos encontramos con la "Competencia en Gestión de la Convivencia", como una de las claves para la profesionalidad de los docentes, y, por tanto, un elemento fundamental en el desarrollo de programas formativos para los mismos. Esta necesidad que se planteó en el marco teórico del *Capítulo 1*, es refundada en la necesidad formativa de los docentes (en la que profundizamos en *Capítulo 2* del marco teórico). Lo que nos lleva a implementar un programa experimental, validado mediante el programa piloto "Taller de Convivencia. E-TALCO" (presentado en el *Capítulo 4*), para los profesionales de Educación Secundaria Obligatoria y Posobligatoria. Este programa, que tiene como base al "Taller de Convivencia. E-TALCO", supone una mejora, respecto a los resultados obtenidos en el programa piloto.

Por lo que en este capítulo presentamos el diseño, desarrollo y evaluación de un programa para la "Resolución de Conflictos", dirigido a docentes de Educación Secundaria en activo, durante el curso 2013/2014.

Junto al diseño del programa, se diseñan y/o seleccionan una serie de instrumentos que conforman el proceso de evaluación de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos por los participantes en el mismo, en los tres componentes de la competencia *saber, saber hacer, saber ser/estar (HHSS)*; a la vez que, los instrumentos para comprobar el nivel de satisfacción de los sujetos. Los instrumentos suponen una revisión de los empleados en el estudio piloto, para un mejor ajuste a la muestra de estudio actual, a la vez que, eliminar los elementos que pudieran intervenir negativamente en el estudio. La validación de los instrumentos elaborados, se plantea mediante jueces expertos en la temática. Finalmente, estos instrumentos configuran un modelo pre-experimental pre-postest sin grupo control, que permite comprobar los cambios que el propio programa produce sobre los participantes en el mismo. El análisis de datos se realiza mediante técnicas inferenciales (Tejedor, 2006), para validar la hipótesis del estudio.

El modelo de evaluación del programa que seguimos, conforma el "enfoque de resultados" (respecto a los beneficios que el programa otorga para la institución educativa en la que se integra) y "centrado en la eficacia" (con la delimitación del objetivo de estudio para el contraste de resultados). Por otra parte, tenemos en cuenta la propuesta de Fernández-Ballesteros (1996c), por lo que los apartados que configuran este segundo estudio son acordes a la misma.

## **5.1. Planteamiento del problema en evaluación**

El objeto de estudio lo configura el programa a evaluar, que introduce el proceso de evaluación dependiente de su configuración, adecuándose a la realidad en la que se integra. El planteamiento inicial ha de partir del modelo a utilizar, para responder a las expectativas de usuarios e investigadores del objeto evaluado, garantizando la validez del proceso evaluador (Herrera y Olmos, 2008).

Ante esta realidad, debemos de ser consciente que la planificación afectará a todo el proceso (diseño, elaboración de indicadores e instrumentos, análisis de datos, elaboración de informes, etc.), incluyendo las propias estrategias de mejora para incrementar la calidad del proyecto.

La proyección se inicia con el diseño del programa, que determina cada uno de los elementos constituyentes del mismo, en los cuales, se integra el diseño metodológico, la recogida de información, el análisis de datos y los resultados finales del estudio.

### **5.1.1. Antecedentes al diseño del programa de evaluación**

Los problemas de convivencia en los centros escolar, ha sido una preocupación constante de los investigadores, quienes han implementado estudios sobre esta vertiente dirigidos principalmente a los estudiantes, como ya mostramos en el capítulo primero. Recordamos también, que la mayoría de los estudios dirigidos a los docentes en esta temática son de corte descriptivo (Aramendi y Ayerbe, 2007; Ararketo e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2005; Campo, Fernández y Grisaleña, 2005; Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de

Andalucía, 2006; Garaigordbil y Oñederra, 2009; Oñate y Piñuel, 2006; Rodríguez Jares, 2006) frente a un pequeño número de programas formativos (Díaz-Aguado, 1998, 1996; Pérez de Guzmán y Amador, 2011).

Ante este panorama en el ámbito de la investigación, planteamos en el capítulo cuarto un estudio dirigido a los futuros docentes de Educación Secundaria, cuyos resultados fueron positivos. Pudiendo afirmar que los estudiantes que formaron parte del proceso formativo, independientemente de la metodología del programa a la que fueron adscritos, adquirieron un nivel competencial superior al inicialmente mostrado, tanto para los componentes del *saber* cómo *saber hacer* (de acuerdo con los resultados obtenidos mediante la comparación de medias en pruebas no paramétricas y paramétricas) aunque en el componente *saber ser/estar* (Habilidades Sociales) no se produjeron cambios significativos. Estos resultados determinan la valía del programa desarrollado, junto a los altos niveles de satisfacción de los participantes en el programa (medidos por una encuesta de satisfacción). De igual modo, los resultados del grupo de discusión nos permiten concluir la transferencia de competencias y contenidos a la práctica en el aula de Educación Secundaria, a la vez que, ratifica la satisfacción hacia el curso. Por último, la “triangulación de datos”, establece que el programa es eficaz tanto para la variable *saber* cómo *saber hacer*, aunque supone reticencias en relación con *saber ser/estar*; este procedimiento nos permite afirmar que no solo es eficaz, sino que la satisfacción es alta.

En este primer estudio, con profesorado en formación inicial, la elección de la metodología más apropiada para el desarrollo del curso, se plantea mediante los resultados obtenidos de la comparación entre el grupo control y experimental en los tres componentes de la competencia. La reflexión sobre los resultados del componente *saber hacer*, más efectivos para el grupo control ( $t=1.68$ ;  $p=0.44$ ;  $d=-0.489$ ); nos lleva a considerar que el contacto personal con un mediador tiene influencia positiva sobre este componente, declinándonos por una modalidad de implementación del programa con metodología b-learning (Bartolomé, 2004; Llorente y Cabero, 2008; Swan, 2001), por combinar las potencialidades de la metodología e-learning y de la metodología presencial; es decir, permite combinar relaciones personales, contacto directo con tutores, a la vez que, la selección de los recursos más

adecuados en cada acción de aprendizaje junto a posibilidades diversas (Bartolomé, 2004). En este caso, el componente *saber* se implementa mediante la plataforma de trabajo virtual (en este componente no se encontraron cambios significativos dependientes de la metodología de aplicación del programa  $U= 278.50$ ;  $p=.66$ ;  $r= .06$ ), en la que se incluyen los recursos textuales, junto con las herramientas de mensajería instantánea, foros y cuestionarios, para apoyar el desarrollo de la misma. Mientras que en la competencia *saber hacer* se profundiza en las sesiones presenciales dedicadas únicamente a la actividad práctica, pudiendo a su vez suponer un punto de mejora para la adquisición de *habilidades sociales* (componente *saber ser/estar*), cuyo estudio en el programa piloto no mostró diferencias dependientes de la metodología, ni modificaciones por la implementación del objeto de estudio.

No solo los resultados obtenidos en la evaluación sumativa, nos lleva a decantarnos por la metodología b-learning, sino que, la consideración de la evaluación formativa mediante la encuesta de satisfacción y el *focus group* desarrollados, en los que se resalta la necesidad de mayor práctica, apoyan esta opción.

Por último, se complementa la revisión del programa mediante una consideración de los materiales desarrollados, modificando aspectos susceptibles de mejora para un mayor conocimiento de la realidad objeto de estudio por parte de los participantes en el programa, a la vez que, determinante en la gestión de los conflictos en los centros escolares.

### **5.1.2. Diseño del programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO" para docentes en activo**

Ahora, en este segundo estudio, el diseño experimental del programa formativo se dirige a los docentes en activo, de Educación Secundaria, partiendo de los resultados obtenidos en el estudio piloto y de la necesidad de potenciar y/o mejorar las competencias para la prevención y gestión de conflictos en este nivel. El estudio se enmarca en el contexto espacial de la localidad de Salamanca, por disponibilidad y viabilidad para la implementación del mismo debido al desarrollo de esta investigación

en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca.

Los destinatarios de este segundo estudio, lo configuran dos grupos de docentes en activo, en el curso 2013/2014, de dos centros de dicha localidad, uno de titularidad pública y otra privada-concertada. La finalidad última ha sido contribuir a la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos, implicados, favoreciendo así el incremento de la calidad del sistema educativo medio en esta Comunidad de Castilla y León.

Formalmente, se ha planteado como “Curso de Formación Permanente”, para lo cual ha contando con el aval administrativo del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) y la Facultad de Educación, ambos de la Universidad de Salamanca.

En este apartado, mostramos el diseño del programa, que parte del ya planteado en el Estudio I, aunque con mejoras derivadas de los resultados obtenidos, como ya hemos señalado anteriormente.

### **5.1.2.1. Elementos formales del diseño**

Como ya señalamos en el *Capítulo 4*, todo programa formativo está compuesto por dos tipos de elementos: *formales* y *didácticos* (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Martínez Clares, Romero Rodríguez y Rodríguez Santero, 2002). Los aspectos *formales*, integran la propia identidad del programa, constituyendo elementos diferenciales, aunque no forma parte de la naturaleza didáctica del programa, pero sí ha de ser acorde a la misma.

#### **(a) Elección del nombre del programa**

Designar un apelativo contribuye a identificar, reconocer y distinguir la realidad que define el programa, tanto para los destinatarios como los artífices, diseñadores, evaluadores, etc., del mismo. La selección del nombre del programa, es consensuada por el grupo de investigación en el que se integra (Grupo de Evaluación y Orientación Educativa. GE2O), llegando al acuerdo de que el programa se designará "Conflictos en Positivos. C-TALCO".

*Conflictos en Positivo*, para remarcar el propio sentido de la palabra conflicto; es decir, un elemento que permite el crecimiento de la persona, cuya categorización como negativo o positivo va ligado a la afrontación del mismo (Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2010). Subrayamos positivo, con la idea de entenderlo desde la vertiente constructiva y no destructiva.

*C-TALCO*, la *C* para recordar que estamos trabajando en la vertiente conflicto para la mejora de la "Convivencia", y *TALCO* con el sentido de recordar que el programa es una variante su antecesor "Taller de Convivencia. E-TALCO", el cual también conlleva integrado el dinamismo en su constitución.

El nombre elegido, resumen el sentido el programa, a la vez que el contenido que se trabaja en el mismo, aspectos en los que profundizamos a posteriori.

#### *(b) Logo del programa*

La transmisión de información con una imagen, comunicación icónica, permite divulgar información de manera concisa, concreta y rápida (Acaso, 2006; Hanks y Belliston, 1995; Ware, 2013). Por tanto, la elección de un logo acorde a los contenidos que se trabajan en el programa es fundamental, tanto para las personas implicadas en el mismo, como para que aquellas que no lo conocen puedan intuir la idea principal que trasfiere.

En este caso, queremos mantener el símbolo que configuraba el logo del programa piloto, ya que los colores cálidos, transmiten armonía, a la vez que, la configuración de los cuatro elementos (sujetos) plantea cercanía en la acción, lo que nos lleva a mantenerlo con algunas modificaciones. Los cambios son simples, únicamente se remarca la entrada en los centros escolares a través de la silueta de un edificio, recalcando el carácter académico, mediante un birrete que se sitúa encima de la palabra positivo, aludiendo al carácter de intervención sobre profesorado del centro educativo. El logo queda configurado de la siguiente forma (Figura 5.1):



**Figura 5. 1.** Logo del programa. Estudio II

En aquellos casos en los que se considera innecesario incorporar el nombre del programa en el logo, se opta por una imagen "comodín", que conlleva la no repetición de información, Figura 5.2.:



**Figura 5. 2.** Logo del programa sin nombre. Estudio II

### 5.1.2.2. Configuración didáctica del diseño

La puesta en práctica del programa depende de los elementos didácticos del mismo. Los cuales configuran qué, cómo, cuándo se trabaja, a la vez que los recursos necesarios para su implementación; por lo que se determinan: las competencias, contenidos, metodología, recursos y evaluación.

#### *(a) Competencias*

El programa en el que se trabaja la competencia en resolución en conflictos para profesorado, se desglosa en cuatro subcompetencias que potencian la adquisición de la misma:

- *a. Competencias para la interacción en conflictos:* (1). Entender el conflicto como parte consustancial a la vida en sociedad; (2). Ser capaz de diferenciar conceptos como conflicto, agresividad, agresión y violencia; (3). Ser competente en el conocimiento y desarrollo de estrategias de solución de conflictos acordes con la educación para la convivencia.

- *b. Competencias para el autocontrol personal:* (1). Ser competente en la regulación de los propios sentimientos: conocimiento y control de los propios sentimientos, reconocer los sentimientos de los demás, responder adecuadamente a los sentimientos de los otros; (2). Adquirir destrezas para la dirección de situaciones de estrés y tensión.
- *c. Competencias para la mejora de la relación interpersonal:* (1). Desarrollar actitudes favorecedoras de la convivencia, como empatía y asertividad; (2). Ser competente en la comunicación verbal y no verbal, desarrollando habilidades de relación interpersonal; (3). Adquirir competencias para el manejo de grupos.
- *d. Competencias basadas en estrategias de resolución de conflictos:*(1). Ser competente para el impulso de estrategias de resolución de conflictos en el centro educativo; (2). Conocer técnicas concretas de resolución de conflictos (negociación de conflictos y mediación de conflictos).

Estas competencias coinciden con las del programa “Taller de Convivencia. E-TALCO”, por tanto, su limitación va ligada a las aportaciones de autores expertos en la temática (Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010; Bisquerra, 2000; Díaz Aguado, 2006; Fernández, 1998; Funes y Saint-Mezard Opezco, 2011; García Raga y López Martín, 2011; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011; Redorta, 2007; Torrego, 2006; Vinyamata, 2012), junto con el Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado<sup>35</sup>, propuesto por la Junta de Castilla y León.

#### *(b) Contenidos*

Teniendo en cuenta las competencias anteriores, se diseñan los contenidos propios del programa, mediante tres bloques temáticos, divididos en subtemas (el número depende del bloque), que engloban contenidos concretos. La definición operativa de los mismos se presenta en el Tabla 5.1:

---

<sup>35</sup> Disponible en:  
[http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo\\_de\\_Competencias\\_Profesionales\\_del\\_Profesorado\\_Definitivo\\_JCyL.pdf](http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf)



**Tabla 5. 1.** Contenidos del programa “Conflictos en Positivo. C-TALCO”

Bloques temáticos	Temas	Subtemas
Bloque 1. Aproximación al conflicto	1. Conflicto	1. Determinación del conflicto; 2. Profundización en el término; 3. Dirección de conflictos; 4. Profundización en el análisis de conflictos.
Bloque 2. Estrategias básicas para afrontar conflictos	2. Relaciones con uno mismo	1. Conversaciones que requieren un alto grado de autocontrol y equilibrio emocional.
	3. Relaciones con los otros	1. Habilidades básicas de comunicación y relación interpersonal; 2. Actitudes que favorezcan la convivencia (empatía, asertividad, etc.)
	4. Dirección de grupos	1. Habilidades sociales para la dirección de grupos; 2. Metodologías de trabajo favorecedoras de convivencia en grupos. 3. Sociograma y técnicas de observación.
Bloque 3. Intervención en conflictos	5. Estrategias de resolución de conflictos	1. Técnicas para la resolución de conflictos: negociación, mediación y otras; 2. Estrategias para la resolución de conflictos disciplinarios.

*(c) Metodología didáctica y actividades formativas*

El programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO", se estructura en 30 horas formativas, mediante una metodología de trabajo b-learning. El b-learning combina presencialidad y virtualidad (Bartolomé, 2004; Marsh, Mcfadden y Price, 2003), por lo tanto, incorpora en su estructura las potencialidades de la virtualidad, como son el uso de medios técnicos y el aprendizaje independiente (García Areito, 2001); junto con los beneficios de la presencialidad, es decir; el aprendizaje social, colaborativo y mediado (Bandura y Walters, 1974; Vigotsky, 1992).

Al combinar presencialidad y virtualidad, las 30 horas de formación<sup>36</sup> se dividen en 10 horas de trabajo autónomo en la plataforma, y 20 horas (divididas en 10 sesiones de 2 horas) de trabajo activo en grupo guiado por dos formadores.

La metodología de trabajo se define principalmente como cooperativa, activa y participativa en la parte presencial; y autónoma y reflexiva en la virtual. Las actividades que configuran el programa formativo, se distribuyen de la siguiente forma:

---

<sup>36</sup> El curso en modalidad experimental se lleva a cabo en dos centros de la localidad de Salamanca, uno de titularidad pública y otro de titularidad privada.

**Tabla 5. 2.** Estructura organizativa del programa "Conflictos en positivo. C-TALCO" (curso 2013-2014)

Bloque temático	Contenido	Actividades		Temporalización	
		Presencial	Plataforma		
1. Sesión: Evaluación del programa -Pretest-					
<b>Bloque 1. Aproximación al conflicto</b>	<i>1. Conflicto</i>	<p>1. Visionado videos deporte diferenciación de conceptos (agresividad, agresión y violencia). Debate en pequeño grupo (3 integrantes) y posterior debate en gran grupo.</p> <p>2. Análisis de conflictos. Plantilla de análisis de Torrego (2006). Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común. Debate.</p> <p>3. Rol-playing. Posicionamiento en el conflicto ¿Qué ves?</p> <p>4. Análisis del video "Conflicto aula. Caso a". Pequeño grupo (3-4 integrantes). Puesta en común. Debate.</p>	<p>1. Apertura tema</p> <p>2. Autoevaluación</p> <p>3. Lectura</p> <p>4. Evaluación final</p>	<p>Dudas u otras cuestiones: Foro.</p>	2 Sesión
<b>Bloque 2. Estrategias básicas para afrontar conflictos</b>	<i>2. Relaciones con uno mismo</i>	<p>1. Grupos de dos. Comentar una situación difícil vivida en el centro. Identificar entre ambos emociones intensas que surgieron y potenciaron el conflicto.</p> <p>2. ¿Cómo podrías haber evitado el conflicto? Grupo de dos.</p> <p>3. Visionado videos "Conflicto aula. Caso a, b y c". Anotación individual de diferencias. Reflexión en grupos de 3-4. Debate grupal.</p> <p>4. Visionado video "Conflicto profesora-padres. Notas alumno". Anotación de actitudes y control emocional. Reflexión en grupos de 4-5. Debate grupal.</p>	<p>1. Apertura tema</p> <p>2. Autoevaluación</p> <p>3. Lectura</p> <p>4. Actividad la escalera. Identificar las propias sensaciones ante situaciones difíciles.</p> <p>5. Evaluación final</p>	<p>Dudas u otras cuestiones: Foro.</p>	3-4 Sesión

	<i>3. Relaciones con los otros</i>	<p>1. Utilización de las técnicas de escucha activa. Grupos de tres (receptor, emisor y observador). Cada miembro pasa por los tres roles.</p> <p>2. Visionado del video "Conflicto profesora-padres. Notas alumno". Empatía.</p> <p>3. Visionado del video "Reunión docente". Análisis de las respuestas que facilitan y dificultan la comunicación. Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común. Debate.</p> <p>4. Visionado del video "Conflicto profesora-padres. Notas alumno" y "Conflicto profesor-padres. Móvil en aula". Comparación de actuaciones. Pequeño grupo (3-4 integrantes). Puesta en común. Debate.</p> <p>5. Rol-playing. Conflicto familia y docente, notas alumno.</p>	<p>1. Apertura tema</p> <p>2. Autoevaluación</p> <p>3. Lectura</p> <p>4. Evaluación final</p>	Dudas u otras cuestiones: Foro.	5-6 Sesión
	<i>4. Dirección de grupos</i>	<p>1. Visionado de dos fragmentos de la película "La sonrisa de la Mona Lisa" -situaciones de aula-. Análisis de actitudes en la comunicación. Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común. Debate.</p> <p>2. Análisis de casos con roles diversos de alumnos, según situaciones de aula.</p> <p>3. Rol-playing roles de aula. Sin guión, modelado por compañeros. ¿Qué ha pasado? ¿Qué solemos hacer? ¿Cómo deberíamos actuar?</p>	<p>1. Apertura tema</p> <p>2. Autoevaluación</p> <p>3. Lectura</p> <p>4. Evaluación final</p>	Dudas u otras cuestiones: Foro.	7-8 Sesión
<b>Bloque 3. Intervención en conflictos</b>	<i>5. Estrategias de resolución de conflictos</i>	<p>1. Análisis de casos de dos casos prácticos. Pequeño grupo (5 integrantes). Puesta en común</p> <p>2. Rol-playing mediación y negociación.</p>	<p>1. Apertura tema</p> <p>2. Autoevaluación</p> <p>3. Lectura</p> <p>4. Evaluación final</p>	Dudas u otras cuestiones: Foro.	9 Sesión

10. Sesión evaluación del programa (Postest)

11. Seguimiento: entrevistas personales (1 a 3 meses después)

La plataforma virtual de trabajo, para la parte online, se desarrolla en la aplicación Moodle 2.5<sup>37</sup>, diseñando un entorno intuitivo y de fácil manejo para los usuarios.

The screenshot shows the Moodle interface for the 'Conflictos en Positivo' program. At the top, there is a header with the logo of the 'GRUPO de Investigación en Interacción y eLearning' (GRIAL) and the user's name 'Eva M. Torrecilla Sánchez'. Below the header, there is a navigation menu on the left with options like 'Inicio del sitio', 'Páginas del sitio', 'Mi perfil', and 'Curso actual'. The main content area displays a large graphic with the text 'CONFLICTOS EN POSITIVO' and 'C-TALCO'. Below this, there are sections for 'TEMA 1. EL CONFLICTO' with various activities: 'Autoevaluación personal. ¿Cómo me enfrento al conflicto?', 'Lee los contenidos del tema...', 'El conflicto', 'Para que planteéis todas vuestras dudas o problemas...', 'Foro tema 1', and 'Evaluación final tema 1'. On the right side, there are widgets for 'ÚLTIMAS NOTICIAS', 'EVENTOS PRÓXIMOS', and 'ACTIVIDAD RECIENTE'.

Figura 5. 3. Plataforma virtual de trabajo del programa "Conflictos en positivo. C-TALCO" (vista parcial).

Estudio II

<sup>37</sup> Plataforma Polis (<http://grial.usal.es/polis/>), del Grupo Grial de la Universidad de Salamanca.

(d) *Evaluación*

El estudio metodológico en sí, configura la propia evaluación del programa, por lo cual, nos detendremos, en el mismo, a posteriori. No obstante, recordamos que como se indica en la Figura 5.3., se incorporan actividades de autoevaluación inicial y final para cada uno de los temas, con la finalidad de que los usuarios del programa puedan verificar hasta qué punto han comprendido los contenidos planteados.

### 5.1.3. **Objetivos de evaluación e hipótesis: Diseño de la investigación**

El objetivo general de esta investigación evaluativa, se concreta en *comprobar la eficacia de un programa en resolución de conflictos, dentro de la formación permanente del profesorado de secundaria, con la finalidad de desarrollar en los docentes, habilidades y estrategias para la toma de decisiones en posibles o palpables conflictos; y contribuir, con resultados procedentes de investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.*

Este objetivo se engloba en la siguiente **hipótesis de partida**: Un modelo de **evaluación y** desarrollo de competencias en resolución de conflictos dentro del programa de formación permanente del profesorado de educación secundaria, basado en el uso de las **TIC** y en el trabajo **cooperativo** entre profesores, contribuirá a mejorar el nivel de competencia, medido en los componentes *saber, saber hacer y saber ser/estar*.

Tanto el objetivo general como la hipótesis de partida se desarrollan de acuerdo con los siguiente subobjetivo:

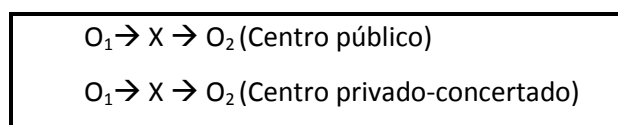
1. Diseñar, aplicar y evaluar una acción formativa relativa a la resolución de conflictos a partir del programa piloto aplicado en la formación inicial de los docentes de educación secundaria (programa experimental).

Para ello, los objetivos operativos en esta fase del estudio serán los siguientes:

- 1.1. Determinar y seleccionar la muestra de centros (profesores) a incorporar al estudio experimental, bajo ciertas condiciones de variabilidad, como la titularidad del centro.
- 1.2. Ajustar el programa piloto a la formación permanente del profesorado.
- 1.3. Aplicar el programa en las unidades seleccionadas, realizando una evaluación del proceso.
- 1.4. Diseñar y aplicar pruebas pre y postest necesarias para establecer el control de la eficacia del programa.
- 1.5. Informatizar y realizar dos tipos de análisis: cualitativo (análisis de contenido) y cuantitativo (estadístico), sobre los datos obtenidos.
- 1.6. Valorar los resultados obtenidos en función de las características de la muestra seleccionada y la posible generalización de resultados hacia la población establecida.

## 5.2. Selección del diseño metodológico

La hipótesis y objetivos que comprenden el estudio del programa experimental, conllevan la selección un “diseño de intervención alta” (Chacón y López, 2008), de tipo pre-experimental pre-postest (Campbell y Stanley, 1970), al no existir aleatorización en la integración de los sujetos en el programa de estudio. Esta característica, plantea un control menor sobre las variables de estudio, que en el caso del programa piloto (Gómez, 2006). El tratamiento de la investigación (X) o variable independiente, lo constituye el programa “Conflictos en Positivo. C-TALCO”, comprobando los resultados en el mismo, mediante la aplicación de dos mediciones, antes ( $O_1$ ) y después ( $O_2$ ) de la aplicación del programa, de la variable dependiente compleja (nivel en competencia en "Resolución de Conflictos").



**Figura 5. 4.** Modelo de diseño pre-experimental pre-postest (repetido en dos grupos)

La metodología del estudio tiene como finalidad comprobar si el programa implementado produce cambios positivos en el desarrollo de la competencia, sobre los participantes en el mismo. Para lo cual, la evaluación se enfoca bajo dos perspectivas:

*sumativa*, valoración de la eficacia e impacto del programa sobre los docentes en activo, y *formativa*, valoración del proceso<sup>38</sup>. Como se puede comprobar el diseño de la evaluación es el mismo que en el programa piloto, por tanto, recordamos en el siguiente esquema los aspectos principales del mismo:

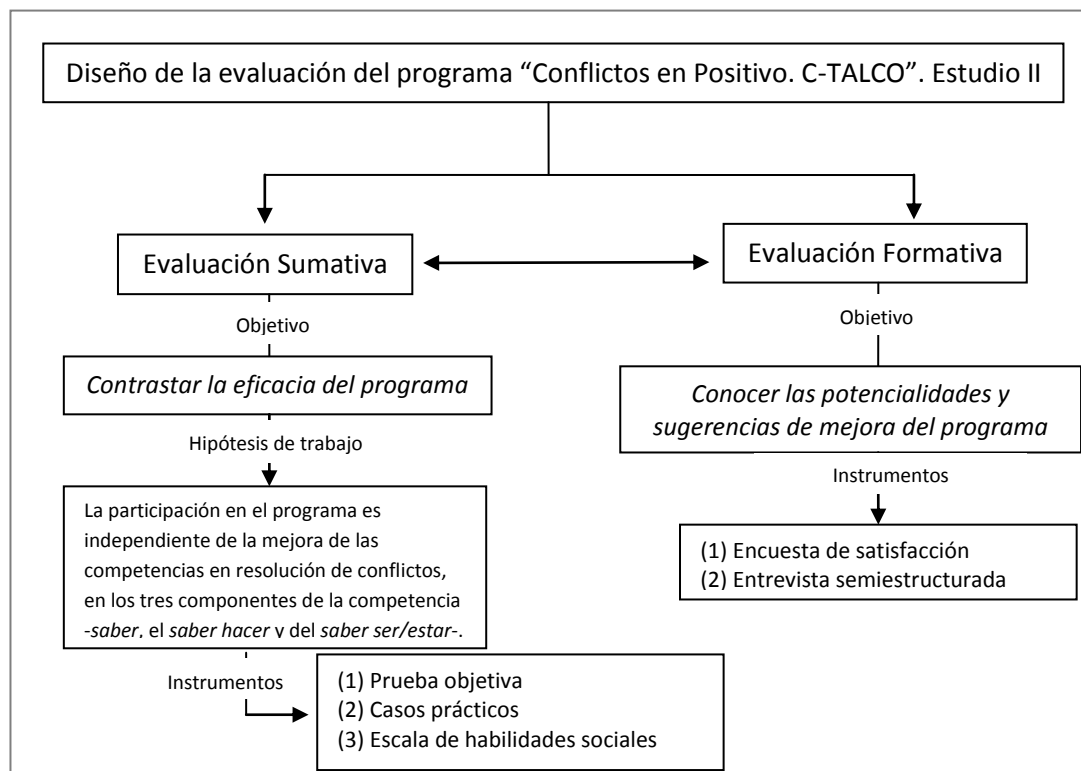


Figura 5. 5. Esquema del diseño de la evaluación del programa experimental. Estudio II

### 5.3. Selección de operaciones a observar

El estudio de corte pre-experimental pretest-posttest (Campbell y Stanley, 1970), que presentamos en este capítulo, se construye de acuerdo a una serie de variables que determinan el proceso de evaluación del programa. En primer lugar, variables *intervinientes* (pueden afectar a las operaciones a observar, que deben controlarse); en segundo lugar, variable *independiente* (aquella que se manipula para que produzca un efecto sobre el fenómeno observado); y por último, las variables *dependientes* (constituyen aquellos elementos observables y medibles que permiten comprobar los cambios que se han producido en el objeto evaluado) (Buendía, Colas y Hernández, 2001).

<sup>38</sup> En el capítulo 4 se muestra información más detallada de ambas.



La delimitación de cada una de las variables anteriores es concreta en nuestro estudio, por tanto, podemos esclarecer los elementos clave que las configuran a continuación.

A. Variables intervinientes o de control

El conjunto de variables que forman parte del estudio, y son de difícil control, por sus propias características, hemos intentado que no influyan de forma negativa considerándolas e intentado controlarlas. Por consiguiente, las agrupamos de acuerdo con: los *usuarios del programa*, *formadores* y *contexto de aplicación*.

- *Usuarios del programa*: las características personales de los mismos afectan en el estudio, resaltándose como aspectos diferenciadores, años de docencia, edad, conocimientos previos, materia que imparte, motivación hacia el curso, etc. Estas variables son de difícil control; sin embargo se han intentado distintas estrategias de control. Por ejemplo, una de las variables, es la *motivación hacia el curso*, ofreciéndolo a los centros, quienes aceptan o no la propuesta, para posteriormente ser ellos quienes lo difunden entre los docentes. El resto de variables personales, se recogen en el pretest y se observa su influencia sobre el postest. Es importante, considerar la heterogeneidad del grupo respecto a estas variables para comprobar el efecto de la intervención sobre sujetos distintos.
- *Formadores*: las singularidades docentes influyen en los matices de la puesta en práctica de las tareas, lo que lleva a dividir las acciones formativas entre dos formadores, quienes se ocupan de la puesta en práctica, dividiendo las tareas para que no existan diferencias debidas a la persona que se encarga de cada tipo de actividades.
- *Contexto de aplicación*: para una mayor familiaridad con el contexto en el cual se aplica el curso, se establece que los propios centros faciliten un lugar dentro del mismo, condicionado para actividades dinámicas. Por tanto, aunque el contexto de aplicación es diferente para cada colectivo, ambos sienten la misma libertad de actuación.

### B. Variables independientes: programa y tipo de centro

El *programa formativo "Conflictos en Positivo. C-TALCO"*, cuya finalidad es la mejora de las competencias relativas a la resolución de conflictos para docentes en activo de educación secundaria, dividido en tres bloques temáticos: (1) Aproximación al conflicto; (2) Estrategias básicas para afrontar conflictos; y (3) Intervención en conflictos, es la variable independiente principal del estudio.

Junto al *programa formativo*, se integra una segunda variable independiente, como es la *titularidad del centro*, teniendo en cuenta que en España los centros educativos son: públicos, privados y privados-concertados. Es importante, valorar si existen diferencias dependientes del centro en el cual nos situamos. Trabajando para ello, con un instituto de titularidad pública (IES) y colegio de titularidad privada-concertada (CPC), ambos de la capital de Salamanca.

### C. Variables dependientes

La hipótesis del estudio determina la variable dependiente del mismo. Medir y observar los cambios que se producen por la variable independiente, conlleva la consideración de la variable dependiente, que nos ayudan a explicar los cambios producidos por la integración del programa formativo en los centros. La configuración de esta variables compleja se determina de acuerdo con los componentes de la competencia (Delors, 1996; Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009; Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2008):

- *Saber* (aprender a conocer): Conjunto de conocimientos, tanto generales como específicos, teóricos a la vez que prácticos.
- *Saber hacer* (aprender a hacer): Habilidades y destrezas fruto del aprendizaje y la experiencia.
- *Saber estar y ser* (aprender a vivir juntos y aprender a ser): Ser capaz de convivir y participar en el entorno de modo constructivo, manteniendo unos valores y actitudes acorde con ello.

Cada uno de estos componentes lleva implícito un instrumento de medida (seleccionado, diseñado o rediseñado) que permite esclarecer si se producen cambios vinculados al programa. Esta distribución componente-instrumento de medida se recoge en la Tabla 5.3:

**Tabla 5. 3.** Componentes de la competencia vs instrumentos. Estudio II

Componente de la competencia	Instrumento de medida
Saber (conceptos)	I1.Prueba objetiva . Rediseñada, a partir del curso "Taller de convivencia. E-TALCO"
Saber hacer (habilidades en la gestión de grupos)	I2.Prueba abierta (supuesto práctico). Diseñada.
Saber ser/estar (actitudinales)	I3. EHS Escala de Habilidades Sociales. (Gismeno, 2000). Seleccionada.

## 5.4. Recogida de información

En esta fase del proceso de evaluación se integran los instrumentos del pretest-posttest, la muestra de trabajo, junto con el proceso organizativo del estudio, cronograma de recogida de información; por tanto, este apartado se estructura en tres subapartados para dar respuesta a cada uno de los elementos que componen el desarrollo de la recogida de información.

### 5.4.1. Diseño y/o selección de los instrumentos para la recogida de información

La recogida de información supone diseñar y/o seleccionar los instrumentos apropiados para cada variable de estudio tanto en la perspectiva *sumativa* (Anexo 9. Instrumentos para recoger información sobre el nivel de competencia en dos momentos, pretest-posttest, en el Estudio II) como *formativa* (Anexo 10. Instrumento para recoger información sobre la satisfacción de los participantes en el Estudio II) de la evaluación. Siendo necesario establecer una serie de indicadores vinculados con el elemento en evaluación. En este caso se tienen en cuenta los instrumentos utilizados en el estudio piloto, en base a los mismos, se producen modificaciones para atender

mejor a la finalidad evaluativa de la investigación. En concreto, se delimita de la siguiente forma:

**Tabla 5. 4.** Indicadores e información de las pruebas. Estudio II

	Componentes de la competencia	Indicadores	Instrumentos	Modificación en base al estudio piloto
Evaluación sumativa: Pretest-postest	Saber	Conceptos	I1.Prueba objetiva	Índice de dificultad de los ítems. Modificación en base a los resultados
	Saber hacer	Habilidades en la gestión de grupos	I2.Prueba abierta (supuesto práctico)	Modificación para mayor adaptación al colectivo
	Saber ser/estar	Actitudinales	I3.EHS (Gismeno, 2000)	Nuevo instrumento más acorde con el colectivo
Evaluación formativa	Indicadores		Instrumentos	
	Satisfacción de estudiantes		I4. Encuesta de satisfacción	Sin modificación
	Seguimiento		I5. Entrevista semiestructurada	Nuevo instrumento por suponer una mayor respuesta del colectivo

Las características de cada instrumento, junto a las modificaciones establecidas, a partir de los instrumentos del estudio piloto, se presentan a continuación.

***1. Prueba Objetiva (saber):*** Se rediseña la prueba objetiva aplicada en el curso "Taller de Convivencia. E-TALCO" con estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria. Para ello, se estudia el *índice de dificultad (IF)*, que mide la proporción aciertos, en un ítem, para la muestra de estudio (Gil Pascual, 2011; Morales Vallejo, 2008), y el *índice de discriminación (ID)*, consistente en la medida de diferenciación entre los que más y los que menos saben en relación con la prueba (Gil Pascual, 2011; Morales Vallejo, 2008), de cada ítem (los valores de dichos índices se recogen en la Tabla 5.5). Considerando que la prueba objetiva es aplicada antes y después del tratamiento, creemos conveniente considerar ambos índices en las dos medidas. La valoración de cada ítem, se establece de acuerdo con los valores de la clasificación de Pomés y Argüelles (1991).

**Tabla 5. 5.** Clasificación Dificultad y Discriminación de Ítems (Elaborado a partir de Pomés y Argüelles, 1991, p. 50-53)

Índice de Dificultad		Índice de Discriminación	
Valor	Dificultad	Valor	Discriminación
.85-1	Muy fácil	.5-1	Alta discriminación
.60-.85	Fácil	.30-.49	Discrimina
.40-.60	Moderada	.29-.15	Baja discriminación
.15-.40	Difícil	.0-.14	No discrimina
.0-.15	Muy difícil		

Para garantizar la fiabilidad de la prueba, consideramos cada uno de estos índices, buscando un equilibrio entre la dificultad fácil y difícil, a la vez que, discriminen relativamente. Los valores obtenidos se recogen en la Tabla 5.6.

**Tabla 5. 6.** Índice Dificultad y Discriminación de Ítems en pretest -postest. Prueba objetiva (Estudio I)

Ítems	Pretest				Postest			
	IF	Dificultad	ID	Discriminación	IF	Dificultad	ID	Discriminación
1	.143	Muy difícil	-.49	No discrimina	.184	Muy difícil	.065	No discrimina
2	.959	Muy fácil	-.151	No discrimina	.959	Muy fácil	.091	No discrimina
3	.367	Difícil	.351	Discrimina	.673	Fácil	.129	No discrimina
4 <sup>39</sup>	.878	Muy fácil	-.172	No discrimina	1	Muy fácil	.000	No discrimina
5	.898	Muy fácil	.172	Baja discriminación	.959	Muy fácil	-.049	No discrimina
6	.041	Muy difícil	-.038	No discrimina	.653	Fácil	.088	No discrimina
7	.939	Muy fácil	-.402	No discrimina	1	Muy fácil	.000	No discrimina
8	.612	Fácil	.027	No discrimina	.776	Fácil	.168	Baja discriminación
9	.102	Muy Difícil	-.071	No discrimina	.388	Difícil	.176	Baja discriminación
10	.917	Muy fácil	.83	Alta discriminación	.980	Muy fácil	.012	No discrimina
11	.042	Muy difícil	.17	Baja discriminación	.167	Difícil	-.130	No discrimina
12	.612	Fácil	.24	Baja discriminación	.633	Fácil	.114	No discrimina
13 <sup>40</sup>	.542	Moderada	-.51	No discrimina	.939	Muy fácil	-.142	No discrimina
14	.939	Muy fácil	.096	No discrimina	.857	Muy fácil	.340	Discrimina
15	.898	Muy fácil	.427	Discrimina	.959	Muy fácil	.091	No discrimina

<sup>39</sup> El contenido del ítem es relevante en el programa, por lo que se mantiene en la prueba.

<sup>40</sup> En el ítem 13 dado que el índice de discriminación es negativo, modificamos los distractores de la prueba.

Por otro lado, queremos conseguir un mayor número de ítems con dificultad moderada, cuyo índice de discriminación conlleve también un valor moderado.

A la luz de los resultados anteriores, nos encontramos con que la prueba presenta para la medición del pretest conlleva siete ítems muy fáciles, dos ítems fáciles, un ítem moderado, tres ítems difíciles y cuatro ítems muy difíciles. En cuanto a la medición del posttest, la distribución de los ítems cambia, en este caso, se distribuyen de la siguiente forma: ocho ítems muy fáciles, cuatro ítems fáciles, dos ítems difíciles y un ítem muy difícil. Teniendo en cuenta las variaciones que se producen entre el pretest y posttest, consideramos que son relevantes para la prueba aquellos ítems que modifican su índice de dificultad (a un nivel inferior) una vez aplicado el tratamiento (programa de resolución en conflictos). Es decir, aquellos ítems que han sido "sensibles" a la aplicación del programa, elevando su índice de dificultad. Siguiendo este criterio tomamos las siguientes decisiones:

**Tabla 5. 7.** Decisiones en relación con los ítems de la prueba objetiva

<b>Decisión</b>	<b>Ítem</b>
<i>Eliminar de la prueba</i>	1, 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 15
<i>Mantener en la prueba</i>	3, 4, 6, 8, 9, 13

Por otra parte, consideramos importante hallar el nivel de dificultad (Morales Vallejo, 2008) de la prueba de manera global, resultante de la división de la media de los ítems de la prueba entre el número de ítems, de lo cual resulta un índice de dificultad para el pretest igual a .59, estableciendo que en el pretest la prueba objetiva es moderada; y tras la participación en el curso en el índice de dificultad es igual a .74, por lo tanto la prueba se puede señalar con un índice de dificultad fácil. Ante estos resultados, consideramos que con las variaciones oportunas la prueba es aceptable para comprobar los cambios que se producen, una vez se han sometido al objeto en evaluación, en el componente cognoscitivo de la competencia evaluada (*saber*).

De acuerdo con las decisiones tomadas en la prueba objetiva, se incorporan cuatro ítems nuevos a la prueba, procedentes del banco de ítems elaborado a priori. Uno de los ítems que configuran la nueva prueba objetiva es diseñado de acuerdo con

el contenido modificado en el tema 5. La validez de la misma es valorada por expertos del grupo de investigación (Anexo 11. Prueba objetiva "conocimientos sobre conflicto": prueba inicial y prueba definitiva, después de la validación por expertos). La distribución de los ítems sería la siguiente, según la tabla de especificaciones:

**Tabla 5. 8.** Especificaciones de la prueba objetiva modificada (Validez de contenido). Estudio II

Contenidos	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Total
<i>Bloque 1. Conflicto</i>	1	0	0	1
<i>Bloque 2. Relaciones con uno mismo</i>	0	1	1	2
<i>Bloque 3. Relaciones con los otros</i>	1	0	0	1
<i>Bloque 4. Dirección de grupos</i>	0	1	2	3
<i>Bloque 5. Estrategias de resolución de conflictos</i>	2	1	0	3
<i>Total</i>	4	3	3	<b>10</b>

12. Prueba abierta (supuesto práctico/saber hacer): La gestión en conflictos relativa a la puesta en práctica, nuevamente supone un reto, al no poder observar la acción del docente directamente en el aula, y en el centro, esperando a que, antes y después del curso, surja un conflicto que nos permita comprobar su actuación frente al mismo, para así medir los cambios que se han producido, ni provocar dicha situación. Por ello, optamos por proponer *casos prácticos* para su resolución. Respecto a esta prueba, consideramos oportuno reunirnos con docentes<sup>41</sup> en ejercicio, para que conformaran un juicio de expertos, respecto a la aplicación de situaciones conflictivas habituales en el centro. En este caso, les facilitamos el instrumento aplicado en el curso piloto, sobre el cual, nos plantean en una entrevista individual, los cambios a considerar, a través de los cuales el instrumento queda constituido por los siguientes supuestos prácticos:

<sup>41</sup> En esta investigación contamos con el apoyo de un profesor de Educación Secundaria (Filosofía), un profesor de Formación Profesional y un inspector de educación, compañeros asociados al Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de la Investigación, y al grupo de investigación GE20.

**Supuesto 1:**

*Durante una de tus clases decides realizar un trabajo grupal. Al cabo de 15 minutos, Mateo se levanta dando voces a Paula. Mateo señala que está harto de que ella decida siempre por todos, mientras Paula dice que si ella no toma la iniciativa, ninguno es capaz de comenzar las tareas. Ambos son alumnos brillantes académicamente y forman parte de tu grupo de tutoría. Este último curso has notado la existencia de un conflicto latente en su relación, llegando a dividir la clase y dificultando tu actuación en el aula.*

*Mateo dice que “durante este curso Paula no hace más que ponerme trabas cada vez que le pido ayuda en alguna actividad. Antes me ayudaba sin problemas, y siempre la he considerado mi amiga. Sin embargo, creo que nuestra amistad está dañada”.*

*Paula dice que “Mateo es mi amigo, pero no sabe tomar la iniciativa, siempre me pide ayuda, estoy cansada de tirar de él”.*

1. Describe cuál crees que es exactamente el conflicto que aquí se presenta.
2. ¿Sabrías decirnos cuáles son las necesidades, interés y posiciones de cada uno?
3. ¿Cómo actuarías ante esta situación?

**Figura 5. 6.** Supuesto 1 prueba de evaluación *saber hacer* en el Estudio II

**Supuesto 2:**

*Esta tarde tienes una entrevista con el padre de uno de tus estudiantes. Durante el encuentro el padre te recrimina el elevado número de libros que estás pidiendo que lean por trimestre. Te señala que las actividades son excesivas, resalta que no sabes ni enseñas adecuadamente a los estudiantes y que, por tu culpa, su hijo/a no aprueba e incluso está suspendiendo otras materias. Ante el enfado del padre y sus continuas recriminaciones, empiezas a sentir que estás a punto de explotar.*

1. Describe cuál crees que es exactamente el conflicto que aquí se presenta.
2. ¿Qué crees que está pasando para que el ambiente se haya puesto “tenso”?
3. ¿Cómo reconducirías esta situación para llegar a una satisfacción del conflicto adecuada?

**Figura 5. 7.** Supuesto 2 prueba de evaluación *saber hacer* en el Estudio II

El registro del nivel de desarrollo adquirido se lleva a cabo mediante la *rúbrica* de evaluación diseñada a priori para el programa piloto, recordamos que en el *Capítulo 4* se muestra información más detallada, junto al propio instrumento de evaluación.

Para la conseguir una mayor fiabilidad en el registro de la respuesta la valoración del componente *saber hacer* se realiza a partir de la valoración de tres



jueces, que actuaran como evaluadores. Los evaluadores, son los mismos que en el estudio piloto. Respecto a la fiabilidad interjueces, se analizan los estadísticos básicos en cada caso, relativos a las fases pretest y postest. Posteriormente, la correlación bivariada (Gwet, 2012), nos permite comprobamos la correlación positiva entre los tres evaluadores (Tabla 5.9), concluyendo que las puntuaciones otorgadas, de forma conjunta, son concomitantes y no existen graves desviaciones entre ellas.

**Tabla 5. 9.** Resultados globales de la prueba *saber hacer* pre-postest, diferenciados por evaluador y fiabilidad interjueces. Estudio II

Evaluador		Estadísticos Básicos			Fiabilidad interjueces		
		$\bar{X}$	$S_x$	N	$r_{xy}$		
Evaluador 1	Pretest	4.11	.916	34	$r_{1-2}$	Pretest	.661
	Postest	5.02	1.132			Postest	.849
Evaluador 2	Pretest	3.95	.901	34	$r_{1-3}$	Pretest	.686
	Postest	5.67	1.305			Postest	.865
Evaluador 3	Pretest	3.61	.789	34	$r_{2-3}$	Pretest	.576
	Postest	4.72	1.442			Postest	.742

13. EHS. Escala de Habilidades Sociales (Gismeno, 2000) (saber ser/estar. Habilidades Sociales): Tras las valoraciones recibidas por los participantes en el estudio I, que sugieren el cambio de la prueba EMES-C (Caballo, 1987), junto con la percepción de los investigadores de este estudio de no constituir una prueba adecuada para el grupo de adultos, al no haber sido validada para este colectivo, decidimos prescindir de este tercer instrumento.

La búsqueda de una prueba en habilidades sociales, baremada y adecuada para adultos, nos lleva a revisar diferentes pruebas (Caballo, 1989; Del Prette y Del Prette, 2001; Jones y Russell, 1982; Verdugo, Ibáñez, y Arias, 2007); optando finalmente por la EHS de Gismeno (2000). La finalidad principal del EHS es "explorar la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valorar hasta qué punto las habilidades sociales modulan estas actitudes". Dicho instrumento se define como una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: (A) No me identifico en absoluto, la mayoría de las veces

no me ocurre o no lo haría; (B) Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra; (C) Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así; (D) Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos. Permite comprobar el nivel de aserción y habilidades sociales de los sujetos. Consta de 33 ítems, 28 redactados en sentido negativo y 5 en positivo. Los ítems se distribuyen en seis dimensión vinculantes para la medición de habilidades sociales: (1) Autoexpresión en situaciones sociales; (2) Defensa de los propios derechos como consumidor; (3) Expresión de enfado o disconformidad; (4) Decir no y cortar interacciones; (5) Hacer peticiones; (6) Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Dichos factores fueron hallados mediante el análisis factorial de la escala en la validación de la misma que supone su versión definitiva (Gismeno, 2000). Cabe señalar que el EHS tiene su origen en una escala diseñada por la autora para su Tesis Doctoral (Gismeno, 1996), conformada por 8 factores y 50 ítems, que fue modificada tras dos revisiones posteriores. La adecuación de este instrumento al estudio se debe al haber sido validada con una muestra de adultos ( $n=406$ , para la primera versión; posteriormente, con  $n=354$  adultos; finalmente esta prueba se amplía con una muestra niños y adolescentes de  $n=1015$ ), integrando baremos propios para cada colectivo (adultos y jóvenes), diferenciados a su vez por la variable sexo. El valor de la fiabilidad que obtiene la autora fue de un alfa de Cronbach de 0.88 (en la versión final compuesta por 33 ítems); es decir, una fiabilidad alta, lo que apoya la elección de la misma (Anexo 12. Ítems que comprenden cada factor de la Escala de Habilidades Sociales de Gismeno, 2000).

En nuestro caso, consideramos importante comprobar la consistencia interna de la escala, en la medida del pretest, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.89; la muestra total sobre la que realizamos dicho análisis ( $n=34$ ), en la cual profundizaremos en el apartado correspondiente; es decir, una fiabilidad alta.

14. Encuesta de satisfacción ad hoc: La evaluación formativa integra como primer instrumento para la comprobación de la adecuación del curso a las necesidades de los participantes, la escala de satisfacción (escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 indica *totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*), elaborada en el estudio piloto, para el grupo experimental, al integrar componentes de la metodología online. Los

componentes<sup>42</sup> que valora el profesor con la escala, recordamos, son los siguientes: (1) didácticos (contenidos, competencias, metodología, etc.); (2) aspectos organizativos; (3) material del curso; (4) docente; (5) participación en el curso; (6) metodología online; y un ítems de valoración global del curso (satisfacción global), se elaboró el instrumento cuatro. Para el grupo experimental (metodología online) se incluye un componente diferencial relativo a la valoración de la propia plataforma online de trabajo. A su vez, para recoger información sobre posibles mejoras del programa u otras observaciones que pudieran aportar los participantes, se incluye una pregunta abierta, pero que a su manera de entender son relevantes.

15. Entrevista semiestructura: Por último, para recoger información del seguimiento sobre el impacto del programa y valorar la transferencia de competencias a la actividad diaria de los docentes, se planteó una técnica cualitativa. En este caso, elegimos la *entrevista semiestructura*, por su viabilidad entre los participantes en el programa, a nivel organizativo.

La entrevista es una técnica cualitativa de gran relevancia en la investigación, su importancia radica en que es...

"una técnica de investigación intensiva que se utiliza para profundizar en aquellos aspectos más teóricos y globales que constituyen el discurso especializado (ideológico y profesional) sobre un tema y los fundamentos en que éste se apoya" (Báez y De Tudela, 2009, p. 95).

El objetivo de dicha técnica de investigación radica en encontrar un punto de unión entre el entrevistador y entrevistado, que permita avanzar en la investigación (Sanmartín, 2003). No obstante existen variedad de dicha técnica en investigación, una de ellas hace alusión a la estructura y diseño, diferenciando entre entrevista abierta, semiestructurada y estructurada (Patton, 1990; Moyser, 1988). En nuestro caso optamos por la entrevista semiestructurada al "centrarse en un objeto específico y su significado" (Flick, 2007, p. 94), a la vez que permite a los entrevistados mayor libertad en la expresión de opiniones, ideas o vivencias. Dentro de la entrevista semiestructurada se encuentra un tipo específico de la misma: la entrevista focalizada

---

<sup>42</sup> La distribución de los ítems de la escala se encuentra en la Tabla 4.6 del capítulo cuarto.

(Flick, 2007; Tojar, 2006). Su ajuste a nuestra investigación es pertinente al reunir las características principales de la misma, establecidos por Merton y Kendall (1990): 1. Los entrevistados han participado en una experiencia concreta; 2. La experiencia ha sido programada y estudiada por los investigadores; 3. Se elabora un guión que recoja elementos de la participación y la investigación; 4. La entrevista se centra en las experiencias subjetivas del entrevistado en la acción programada.

En el desarrollo de esta técnica tenemos en cuenta el proceso que se ha de implementar en la misma (Atkinson, 1998; Sanmartín, 2003; Tojar, 2006):

*a. Fase de planificación:* integra el proceso de preparación de la entrevista, en el que se establece, a quién, sobre qué y cuándo. Por ello, es necesario establecer un planning para la recogida de información, a la vez que, a que personas se quiere entrevistar y cómo se contactará con ellas; por último, cuáles van a ser los focos de la entrevista (guión).

En nuestro caso, determinamos implementar entrevistas individuales, desde el 24 de marzo hasta el 4 de abril de 2014. Las fechas elegidas se deben a dos cuestiones principales: en el centro público ha pasado un tiempo considerable para que los participantes puedan percibir ciertos efectos de la formación en "Resolución de Conflictos", en su actividad profesional (en el aula, centro, entre compañeros, etc.). En el caso del centro concertado, la naturaleza extensiva del mismo, nos lleva a destacar que ciertamente el proceso de transferencia a la vida del centro y aula, se ha producido. En cuanto a los sujetos que participaran en esta fase del estudio, en la fase del posttest solicitamos el correo de aquellos que estén interesados en participar, con los cuales contactamos a principios de marzo adaptándonos a sus posibilidades para realizar la entrevista. El número total de sujetos que finalmente participó en este proceso fue de N=6, a priori contábamos con un total de 10 posibles entrevistados (4 del centro público y 6 del centro concertado) en algunos casos no recibimos respuesta, por lo que número final de entrevista fue menor del esperado. Entre ambos procesos elaboramos un guión con los elementos clave que consideramos han de tratarse en la entrevista (Anexo 13. Guión de temas a tratar en la entrevista) el cual, es facilitado a los participantes, antes de que se efectuará el encuentro.

b. *Fase de encuentro*: esta fase supone un encuentro entre entrevistador y entrevistado, en el que el entrevistador ha de tener en cuenta la importancia de la escucha activa (Báez y De Tudela, 2009; Funes y Saint-Mezard Opezco, 2011; Okun, 2001; Torrego, 2000; Valles, 2002), para que el proceso sea efectivo.

En la fase de encuentro, nos reunimos con los participantes a lo largo de las dos semanas señaladas, en horario de mañana y/o tarde, dependiendo de su disponibilidad, el lugar de encuentro suele ser el centro escolar, salvo algunas ocasiones en las cuales optan por acudir a la Facultad de Educación. En este proceso, se recuerda a los participantes el objetivo de la entrevista, dejando que sean ellos quienes conduzcan el diálogo, sin olvidar que existen una serie de focos a tratar.

c. *Fase de transcripción e interpretación*: conlleva la transcripción de la información en formato audio y/o audiovisual, si el entrevistador accede a la grabación, junto con el posterior análisis de la información. En nuestro caso, todas fueron grabadas en formato audio.

Una vez finalizadas las entrevistas se produce a su transcripción, codificando cada una de ellas para encontrar los puntos comunes de acuerdo con los focos de las mismas, lo que nos permite tratar la información de forma conjunta (en esta fase nos centraremos en el apartado de seguimiento).

A lo largo de este apartado, hemos presentado los cinco instrumentos que configuran el proceso de evaluación del programa, quedando constituidos tres instrumentos para la evaluación sumativa (pretest-postest) y dos para la evaluación formativa.

#### **5.4.2. Cronograma de recogida de información**

La recogida de información de la investigación, nos lleva a considerar tanto las fases anteriores como posteriores a la aplicación del programa. Por otra parte, es necesario aclarar que se ha trabajado con dos muestras diferentes (en cuanto a la titularidad del centro), y que incluimos en dos fechas en cada caso. Las etapas a considerar en el proceso de recogida de información se concretan en: 1. Preparatoria,

2. Pretest, 3. Desarrollo del programa, 4. Posttest y 5. Elaboración del informe (modelo de Cohen y Manion, 1990). Para profundizar en mayor medida en las mismas, integramos las características principales de cada una, junto con el proceso temporal:

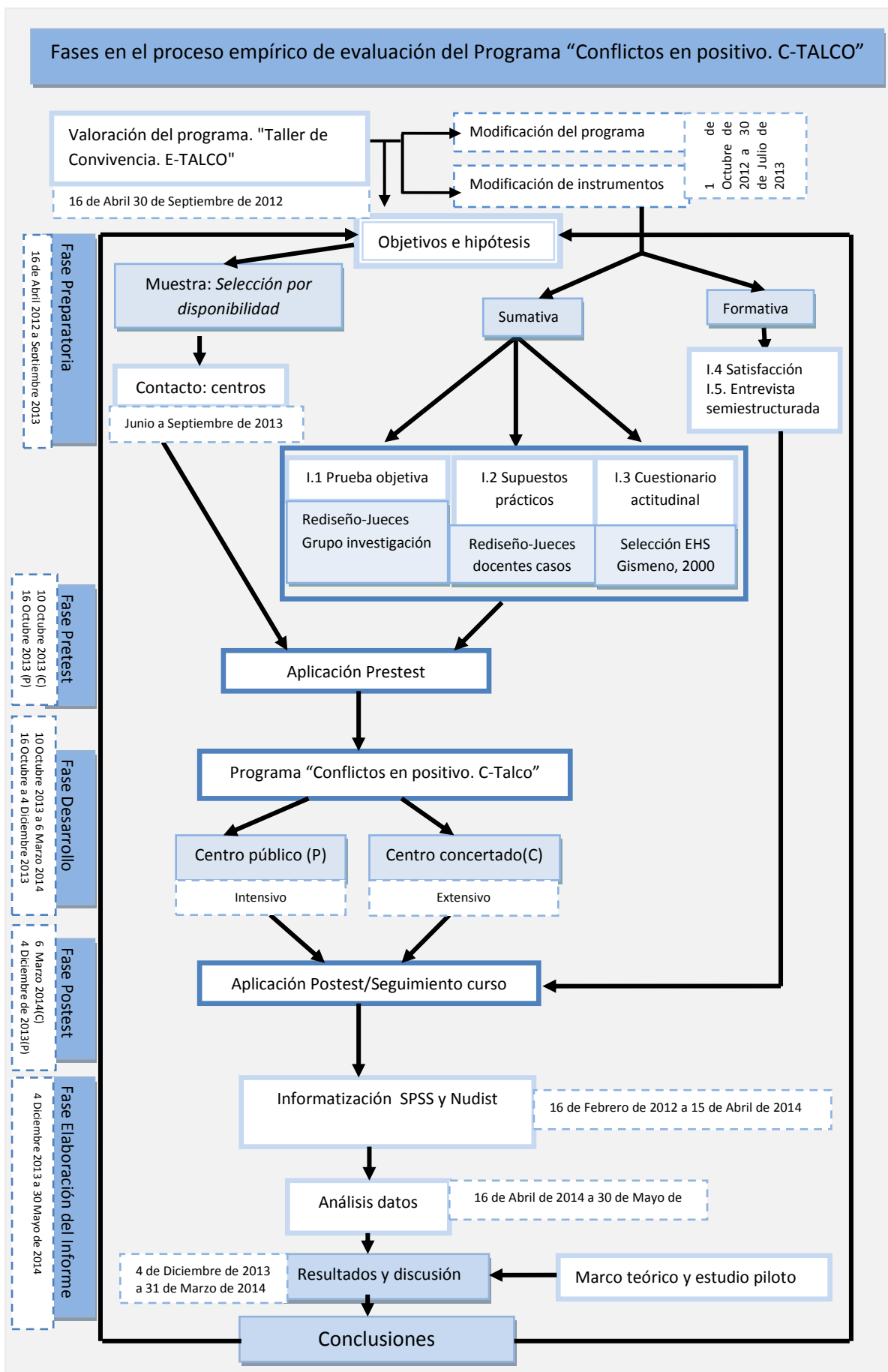


Figura 5. 8. Cronograma de aplicación y recogida de información del estudio experimental. Estudio II.

## 5.5. Muestra participante

La población sobre la cual se desarrolla el estudio se define por el profesorado de Educación Secundaria de la provincia de Salamanca que, en el curso 2011-12, está conformado por un total de N=1032 docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y, N=112 docentes de Formación Profesional, siendo estos los datos más actuales publicados por la Junta de Castilla y León<sup>43</sup>. Teniendo en cuenta este dato, se plantea la selección de un grupo de docentes en ejercicio durante el curso 2012-2013, que configuren la muestra de estudio, quedando configurada por n=34<sup>44</sup> docentes. Por otra parte, dado que la titularidad de los centros es una característica relevante al suponer una variable del factor contexto que puede explicar cambios en los resultados que se obtienen tanto en la eficacia de un proceso como en el nivel de rendimiento de los estudiantes (Choi y Calero, 2012; Cuevas López, Díaz Rosas e Hidalgo Hernández, 2008; De la Orden y Jornet, 2012; Murillo, 2008; PISA, 2012), consideramos necesario llegar a los dos tipos de centro que definen la provincia de Salamanca: públicos y privados concertados.

Las consideraciones anteriores y el tipo de estudio desarrollado, evaluación de programas, nos llevan a seleccionar la muestra mediante un proceso *no probabilístico, accidental o casual*, cuya característica principal es el acceso a la muestra por disponibilidad y/o posibilidad de acceso (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992; Rodríguez Osuna, 1991), aunque es preciso remarcar la probabilidad determinada por la titularidad del centro, constituyendo la parte experimental del estudio.

El acceso y selección de la muestra, se configuró en dos fases concretas, la primera de ellas de *información a centros de la capital de Salamanca*, la segunda, de *selección de la muestra y divulgación del curso en los centros*; y la última, de *inscripción*

---

<sup>43</sup> Consejo Escolar de Castilla y León (Ed.) (2013). Informe sobre la situación del Sistema Educativo en Castilla y León. Junta de Castilla y León. Conserjería de Educación. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/cescolar/es/informacion-especifica/publicaciones/consejo-escolar-castilla-leon/informe-situacion-sistema-educativo-castilla-leon-curso-2-6>

<sup>44</sup> La muestra con la que se inicia el estudio es de 36 docentes (18 en el centro concertado y 18 en el centro público), no obstante se plantean dos pérdidas una: de ellas por, abandonar el curso, y otra, por no entregar la prueba del pretest, ambos casos pertenecen al centro concertado.



en el curso por parte de los docentes, información remitida al equipo directivo del centro.

Fase 1. Información a centros de la capital de Salamanca: El contacto con la población de estudio, se establece entre junio y septiembre de 2013. En el mes de junio de 2013 se contacta con centros de la capital de Salamanca, a través del equipo directivo o docentes cuya afinidad con el curso pueda resultar relevante para su divulgación. En este primer contacto se proporciona información sobre el mismo, junto con los datos de contacto, para poder concretar su interés en el curso, estableciendo como fecha límite para aceptación septiembre del mismo año (Anexo 14. Documento informativo del curso "Conflictos en Positivo. C-TALCO" facilitado a los centros).

Fase 2. Selección de la muestra y divulgación del curso en los centros: En el mes de septiembre de 2013 dos de los centros (uno de titularidad pública y otra privada-concertada) con los que contactamos, señalan su interés por participar en el programa en el periodo establecido. En este momento desde los equipos directivos de los centros establecen el proceso de divulgación a sus docentes, teniendo en cuenta que para que el curso se implemente es necesario al menos un grupo de quince docentes. La estrategia llevada a cabo en los centros es diferente. Mientras que en el público se plantea como una oferta interna, para aquellos profesores que estén interesados; en el privado-concertado, se establece como un curso "necesario" para los docentes de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria, solicitando a su vez la posibilidad de incorporación de algún profesor de 6º de Educación Primaria que está motivado hacia el curso. Accedemos, en este caso a su incorporación en el mismo (es importante aclarar que en este centro los docentes tienen un programa de cursos preestablecido en el curso académico, y que incluyeron nuestro programa como uno de ellos).

En lo que respecta a la estrategia planteada para el desarrollo del programa formativo, podemos destacar que se plantea una actividad formativa mediante un curso de formación teórico-práctico, en relación con su forma (Barrio, 1998; OCDE-CERI, 1985); que implica una interacción entre los participantes colaborativa (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998); a la vez que, supone un modelo tanto externo (al ser propuesto por agentes de

ajenos al centro educativo) como interno (por plantearse en el centro como una necesidad para sus docentes, y desarrollar en y para el centro) (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998).

Fase 3. Inscripción en el curso: Entre finales de septiembre y principios de octubre, los centros nos comunican el número de docentes que participarán en el curso (dependiendo de la estrategia llevada a cabo) y ellos son quienes gestionan, desde dentro, el proceso de inscripción, junto a las características del grupo con el cual trabajaremos. De acuerdo con la información que recibimos, podemos delimitar la muestra de profesores participantes teniendo en cuenta las variables descriptivas entre las que se encuentran: titularidad del centro, sexo, años de docencia y nivel educativo en el que imparten docencia.

La titularidad del centro es una de las *variables independientes* de estudio, dentro de la investigación desarrollada, lo que supone delimitar la muestra de acuerdo con la misma. En este caso, podemos destacar, teniendo en cuenta los datos recogidos en la Tabla 5.10, que ambos grupos están bastante equilibrados al quedar conformados por un 52.9% en el centro público, frente a un 47.1% en centro concertado.

**Tabla 5. 10.** Delimitación de la muestra por titularidad del centro. Estudio II

Titularidad del centro	%	N
Concertado	47.1	16
Público	52.9	18
<i>Total</i>	100	34

**Titularidad del Centro**

Junto a la variable independiente *titularidad del centro*, se encuentran otro conjunto de variables intervinientes en el estudio, que nos permiten definir la variabilidad de los participantes del estudio. En este caso, las variables de clasificación se recogen en la Tabla 5.11.

De los datos recogidos en la misma, podemos resaltar como diferencias el *nivel educativo* en el que imparten docencia, al encontrarse en el centro concertado con profesionales de Educación Primaria, y de Formación Profesional en el público; no obstante, la muestra imparte docencia, en mayor porcentaje en Educación Secundaria. Debemos de tener en cuenta que en la opción "varios", se agrupan aquellos docentes que indican Educación Primaria y Educación Secundaria, como niveles educativos en los cuales desempeñan su labor. Respecto a los *años de docencia*, el dato más destacado es la inexistencia de docentes denominados "noveles" en el centro público, frente al concertado, junto a un mayor porcentaje de profesionales veteranos en el público. Por último, la variable *sexo*, se declina a favor de las mujeres en el concertado y de los hombres en el público, aunque la diferencia no es reseñable.

Cada centro en el cual se integra el programa formativo, se define por unas características propias, que delimitan su identidad.

En relación con el *centro público*, está situado en la periferia de la zona norte de capital de Salamanca, los estudiantes que acuden al mismo proceden de dos clases sociales baja y media, aunque en mayor número de la segunda frente a la primera. Su oferta formativa, va desde Educación Secundaria Obligatoria, hasta Bachillerato y Ciclos formativos de grado medio y superior. La población que se integra en sitúa alrededor de 900 estudiantes y unos 87 docentes.

En lo que respecta al *centro privado-concertado*, se encuadra en la zona oeste de la capital, recibiendo a estudiantes de clase social media y media-alta. Su oferta formativa, es amplia, desde Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos formativos de grado medio y superior. En lo que respecta al colectivo docente, se sitúa en torno a 57 profesores, y unos 700 estudiantes.

Tabla 5. 11. Variables clasificatorias de la muestra. Estudio II

Titularidad	Variables clasificatorias																			
	Sexo				Años de docencia								Nivel educativo de docencia							
	Hombre		Mujer		1 a 5		6 a 15		16 a 25		Más de 25		Ed. Primaria		Ed. Secundaria		Formación profesional		Varios <sup>45</sup>	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Público	55.6	10	44.4	8	0	0	16.7	3	38.9	7	44.4	8	0	0	83.3	15	16.7	3	0	0
Concertado	43.8	7	56.3	9	12.5	2	50.0	8	18.8	3	18.8	3	31.3	5	37.5	6	0	0	31.3	5

Conocidas las características de la muestra y del contexto en la cual implementamos nuestro objetivo de evaluación, procedemos a la aplicación del programa y la recogida de información en ambos casos (pretest/postest y centro público/concertado). Recogida la información, procedemos al análisis de los datos, aspecto que se recoge en el siguiente epígrafe.

## 5.6. Análisis de datos

Los objetivos del estudio, las variables del estudio (recogidos en la Tabla 5.2 y 5.3) junto a la naturaleza pre-experimental del mismo, conllevan un análisis de la información de corte cuantitativo, implementado mediante el programa de análisis de datos SPSS v. 20 (licencia de la Universidad de Salamanca). Se inicia con un análisis exploratorio por variable, para determinar el tipo de prueba inferencial adecuada a cada distribución. Por otra parte, es destacable la complementación de enfoque cuantitativo con el cualitativo, basado en el análisis de contenido necesario para el estudio de la información recopilada de las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo. Para el análisis cualitativo de la información nos apoyamos en dos herramientas: Nudist Vivo 10 (licencia del Grupo de Investigación en Evaluación y Orientación

<sup>45</sup> *Varios* Hace referencia los docentes que imparten docencia en Educación Secundaria y Educación Primaria. En el caso de *Educación Secundaria* aglutina a los profesionales de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Educativa) y GEPHI (licencia libre) para el estudio categórico de la información. El proceso desarrollado, en concreto, se concreta en los siguientes pasos:

Fase 1. Definición operativa de las variables de estudio. El paso previo para el análisis de datos, supone la preparación de la información, en nuestro caso, relacionada con la variable competencia en "Resolución de Conflictos" en los tres componentes de la competencia *saber, saber hacer, saber ser/estar (Habilidades Sociales, HHSS)* implementados en la evaluación *sumativa* del programa, información recogida mediante diferentes instrumentos (Tabla 5.12). La evaluación *formativa* se apoya, principalmente, en la variable satisfacción y en el seguimiento del programa. La satisfacción, implica la percepción general de los sujetos en relación con el programa aplicado, medido con una escala de satisfacción; mientras que el seguimiento supone la transferencia de los aprendizajes y competencias al entorno de trabajo e incluso personal, en este caso la información es recopilada mediante una entrevista semiestructurada, categorizando la información y analizando la frecuencia de los mismos.

**Tabla 5. 12.** Relación de variables con su definición operativa. Estudio II

VARIABLES	INSTRUMENTO DE MEDIDA	DEFINICIÓN OPERATIVA
Evaluación sumativa		
<i>Saber</i>	Prueba objetiva	Suma de ítems (1=acierto; 0=error).
<i>Saber hacer</i>	Casos prácticos: Rúbrica	Media de los 3 evaluadores sobre el total de ítems (transformar variable, totalx10/70).
<i>HHSS</i>	EHS. Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000)	Escala de 1-4. Agrupación de 33 ítems en 6 dimensiones de la escala. Calcular media de los ítems.
Evaluación formativa		
<i>Satisfacción</i>	Escala de satisfacción	Respuesta a los ítems. Agrupación de ítems según los componentes de la escala.
<i>Seguimiento</i>	Entrevista semiestructurada	Categorización y clasificación de unidades de análisis en base a un criterio temático.

Fase 2. Estudio exploratorio de las variables. La distribución de las variables en relación con la muestra que participa en la investigación, nos lleva a realizar un estudio de las variables dependientes (*saber, saber hacer y saber ser/estar*) en la medida pretest y posttest, diferenciando entre ambas. La información de carácter descriptivo, se apoya en gráficos de cajas/bigotes, que nos permite comprender la forma de la distribución muestral. No obstante, es necesario dar un paso más en el estudio, para lo cual se plantea el ajuste a la normalidad mediante los test de Kolmogorov-Smirnova y Shapiro-Wilk (Siegel, 1983). En dicho estudio se diferencia siempre entre las dos muestras de trabajo (centro público y concertado).

- Estudio de la normalidad en la muestra del centro público. Tras el ajuste a la normalidad de la variable *saber ser/estar* en la medida pretest, consideramos pertinente el estudio mediante análisis paramétrico, que nos permita comprobar la efectividad del tratamiento en dicha dimensión; a su vez, lo combinaremos con un análisis no paramétrico, al tratar con una muestra pequeña (menos de 30 sujetos). Respecto a las variables *saber* y *saber hacer*, no existe ajuste a la normalidad en ninguna de las medidas, pretest-postest para la muestra; por tanto, el análisis inferencial se desarrollará con pruebas no paramétricas.
- Estudio de la normalidad en la muestra del centro concertado. El ajuste a la normalidad de las variables *saber hacer* y *saber*, nos declina por pruebas paramétricas para el análisis inferencial, que combinamos con las no paramétricas, con la finalidad de contrastar ambos estadísticos, teniendo en cuenta, que trabajamos con una muestra pequeña. Por último, en la variable *saber ser/estar*, no existe ajuste a la normalidad, en este caso, queda claro el análisis inferencial mediante pruebas no paramétricas.

Fase 3. Contraste de hipótesis. Efectividad del programa. El tratamiento, programa formativo "Conflictos en Positivo. C-TALCO", tiene como finalidad mejorar la competencia en "Resolución de Conflictos" mediante los tres componentes de la misma *saber, saber hacer y saber ser/estar*. La hipótesis del estudio es: *comprobar que*

*estadísticamente (n.s .05) el tratamiento produce cambios significativos en el nivel de competencia adquirido en los participantes.* Esto requiere de un análisis de contraste, para lo cual, estudiamos el cambio que se produce mediante un contraste de hipótesis con la prueba t de Student (n.s .05) para muestras correlacionadas, junto al tamaño del efecto de la d de Cohen (Cohen, 1969), en *saber y saber hacer*, en el centro concertado; y *saber ser/estar* para el centro público. Por otra parte, el test de los signos con rangos de Wilcoxon (test-Wilcoxon) para *saber ser/estar en el centro concertado*, y *saber y saber hacer en el centro público* junto con el estudio de la correlación para el tamaño del efecto (Corder y Foreman, 2009); esta prueba la aplicaremos también para las variables que hemos señalado anteriormente con la t de Student, por las razones que explicamos en el estudio de la normalidad.

*Fase 4. Análisis cuantitativo de la escala de satisfacción.* La percepción de los participantes sobre el programa, nos permite determinar aspectos débiles y fuertes del mismo. Ante esta dimensión de calidad, como satisfacción de los usuarios, estudiamos descriptivamente cada uno de los ítems de la escala, comprobando aquellos a los que los participantes atribuyen mayor valor (a través de la media), para establecer que elementos son los que más peso tienen para ellos, diferenciando entre las dos muestras en las que se aplica el programa.

Por otra parte, tomando como una única muestra ambos grupos, determinamos la correlación existente entre la satisfacción global (conformada por dos indicadores, ítem 15 y 16) con el resto de ítems, para establecer qué variables (ítems) son los que mayor relación tiene, para los sujetos, en la determinación de su satisfacción global hacia el programa, en este caso desarrollamos un estudio de regresión múltiple.

*Fase 5. Análisis cualitativo del discurso producido en las entrevistas semiestructuradas.* Para finalizar el proceso de análisis de la información, estudiamos la transferencia del programa a la vida del centro, que nos permite detectar aquellos aspectos del programa que mayor impacto han podido tener, para los participantes en el programa). Por ende, procedemos a un análisis cualitativo o de contenidos (Miles y Huberman, 1994), extrayendo las categorías del discurso, y las relaciones entre ellas.

Fase 6. Análisis de datos de la plataforma online. La metodología de aplicación del programa, en modalidad b-learning, supone la comprobación del nivel de utilidad real de la plataforma, para lo cual, estudiamos la frecuencia de respuesta en las actividades de autoevaluación. En la realización de este análisis utilizamos la información que la propia plataforma nos proporciona.

## 5.7. Resultados del estudio experimental

El análisis de datos que implementamos nos permite recopilar resultados acordes a las características intrínsecas de la información recopilada y responder a las hipótesis y objetivos del estudio. El punto de partida es la propia estructura de la investigación, por ello, diferenciamos entre dos grandes apartados *evaluación sumativa* y *evaluación formativa*. En la *evaluación sumativa*, diferenciamos entre las fase pretest y posttest para cada uno de los centros en los cuales hemos implementado el programa. El punto de partida en ambos casos se corresponde con un análisis exploratorio y estudio de la normalidad de las variables *saber, saber hacer y saber ser/estar (HHSS)*, ligado a la elección de pruebas cuantitativas paramétricas o no paramétricas. La determinación de la prueba inferencial más acorde a la muestra de estudio, nos permite estudiar la efectividad del programa en cada variable, en este caso procedemos al contraste de hipótesis, con la finalidad de establecer la existencia de diferencias significativas o no significativas entre el pretest y el posttest, vinculadas a la aplicación del objeto de evaluación.

Respecto a la *evaluación formativa*, tratamos tanto la escala de satisfacción, desde un estudio descriptivo de los resultados que nos permite observar el nivel de calidad del proceso percibido por los participantes en el mismo; junto con una entrevista semiestructurada, que facilita información sobre la puesta en práctica en el centro de las competencias implementadas a medio plazo.

Por último, dado que el curso se desarrolla en modalidad b-learning, estudiamos el nivel de desarrollo de dicha modalidad, de acuerdo con los datos obtenidos de la plataforma de trabajo (datos de participación).



### 5.7.1. Resultados en la evaluación sumativa

Responder a la hipótesis del estudio; es decir, en este caso, conocer la eficacia del programa, viene mediado por las variables de la evaluación *sumativa*, por ende, el primer elemento que tratamos en este estudio se corresponde con los instrumentos de naturaleza cuantitativa que se vinculan con las variables *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*. Partimos del estudio de la prueba pretest, comprobando el comportamiento de las variables en la misma, a la vez que, el estudio de la normalidad de la muestra en ambos centros educativos. Posteriormente, en la prueba del posttest, replicamos estos análisis. Finalmente, desarrollamos el contraste de la hipótesis "Un modelo de **evaluación** y desarrollo de competencias en resolución de conflictos dentro del programa de formación permanente del profesorado de Educación Secundaria, basado en el uso de las **TIC** y en el trabajo **cooperativo** entre profesores, contribuirá a mejorar el nivel de competencia, medido en los componentes *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*" entre pretest y posttest para el centro público y concertado. Para lo cual, planteamos las siguientes hipótesis nulas:

**Ho<sub>1</sub>:** *No existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión "saber" entre la medida pretest y posttest para los docentes participantes en el proceso formativo "Conflictos en Positivo. C-TALCO".*

**Ho<sub>2</sub>:** *No existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión "saber hacer" entre la medida pretest y posttest para los docentes participantes en el proceso formativo "Conflictos en Positivo. C-TALCO".*

**Ho<sub>3</sub>:** *No existe diferencia estadísticamente significativa en la dimensión "saber ser estar/habilidades sociales" entre la medida pretest y posttest para los docentes participantes en el proceso formativo "Conflictos en Positivo. C-TALCO".*

Las hipótesis nulas anteriores, nos permite estudiar la efectividad del programa planteada en la hipótesis de estudio, mediante los estadísticos pertinente para dicha finalidad.

### 5.7.1.1. Estudio exploratorio y de normalidad de las muestras

El estudio exploratorio y de normalidad de las muestras (en centro público y centro privado-concertado), diferenciado entre los centros en los cuales se aplica el programa. La diferenciación entre centros se debe a que el programa se ha implementado en ambos centros, pero de forma segregada (con variantes); estas variaciones se deben a propuestas internas de los centros a las cuales nos hemos ajustado, para atender en mayor medida a sus necesidades, a la vez que, buscamos un proceso formativo que forma parte del centro y no se perciba como ajeno al mismo; pudiendo existir variables que afecten en los resultados, como son la titularidad y la organización temporal.

#### a. Estudio exploratorio y de normalidad en la fase pretest

La Tabla 5.13 recoge los estadísticos básicos para cada uno de los centros en los cuales se aplica el programa (diferenciados por titularidad). Los datos recopilados nos permiten establecer que en relación con la asimetría, para la variable *saber* la distribución muestra es asimétrica negativa para el centro concertado mientras que en para el centro público es positiva. Respecto a la variable *saber hacer* el comportamiento es el contrario, la asimetría es negativa para el centro público y positiva en el centro concertado. En cuanto a la variable *saber ser/estar* es para ambos centros asimétrica positiva. Respecto al valor de la amplitud intercuartil, es el mismo para la primera variable, *saber*; mientras que, en la variable *saber hacer* es mayor para el centro concertado; lo que conlleva mayor homogeneidad en dicho centro. Este aspecto se repite en la variable *saber ser/estar*, aunque es reseñable que las diferencias son menores de 1, por lo tanto no existe una gran variación. El estudio gráfico, mediante los diagramas de cajas (5.1., 5.2. y 5.3.), permite concretar con mayor exactitud dichas afirmaciones.

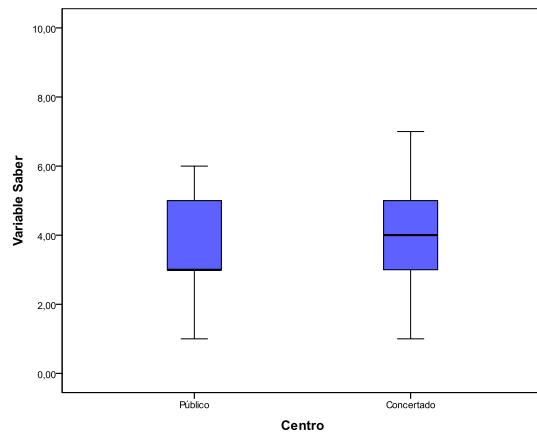
**Tabla 5. 13.** Exploratorio para los estadísticos básicos de la prueba pretest. Estudio II

Pretest	Centro público (n=18)				Centro concertado (n=16)							
	Mdn	Amp. Interc	Asimetría		Curtosis		Mdn	Amp. Interc	Asimetría		Curtosis	
			Valor	E. típ.	Valor	E. típ.			Valor	E. típ.	Valor	E. típ.
<i>Saber</i>	3.00	2.00	.045	.536	-.371	1.03	4.00	2.00	-.111	.564	.374	1.09
<i>Saber hacer</i>	4.29	.71	-1.83	.536	3.79	1.03	3.74	1.01	1.01	.564	-.72	1.09
<i>HHSS saber ser /estar</i>	55.0	53	.214	.536	-1.23	1.03	45.0	59	.152	.564	1.68	1.09

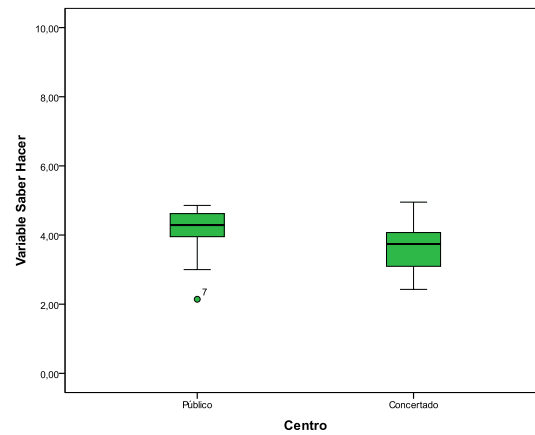
A la luz de los datos anteriores y los diagramas de cajas de cada una de las variables en la fase del pretest, las características de la muestra pueden ser concretadas en mayor medida. Partiendo de la variable *saber*, Gráfico 5.1, la cual, presenta propiedades estadísticas similares, aunque la mediana es superior en el centro concertado, con una diferencia de un punto, a su vez, el valor máximo es similar para dicho centro.

En lo que respecta a la variable *saber hacer*, en relación con los datos proporcionados por el Gráfico 5.2., nos encontramos con un valor atípico inferior al percentil 25, en el centro público, siendo más homogéneo, mayor concentración de puntuación entorno al 50%, el centro concertado. En lo que respecta a las puntuaciones de esta variable la mediana es superior para el centro público, aunque la diferencia es menor de un punto.

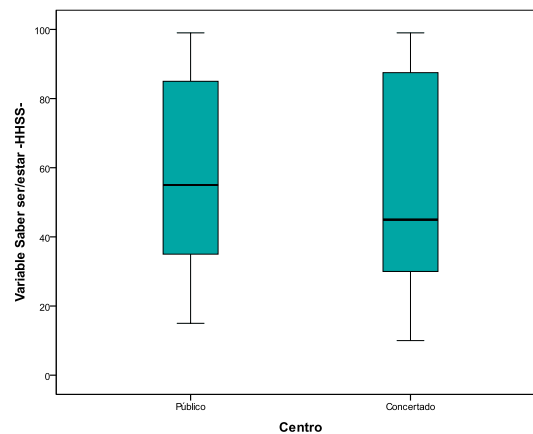
Por último, la variable *saber ser/estar*, cuyos datos se encuentran en el Gráfico 5.3., la distribución muestran en ambos centros es similar, aunque la mediana es mayor para el centro público, la diferencia es mínima ya que los valores en este instrumento, en puntuación global, van de 33 a 132.



**Gráfico 5. 1.** Diagrama de cajas variable *saber*-pretest Estudio II



**Gráfico 5. 2.** Diagrama de cajas variable *saber hacer*-pretest Estudio II



**Gráfico 5. 3.** Diagrama de cajas variable *saber ser/estar*-pretest. Estudio II

El ajuste a la normalidad de la muestra, lo estudiamos mediante los test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (la vinculación de ambas pruebas para el estudio de la normalidad, se debe a que mientras Shapiro-Wilk es recomendada para muestras pequeñas, menos de 30 sujetos, como es nuestro caso; la prueba de Kolmogorov-Smirnov no trabaja con parámetros prefijados, al desconocer las características poblacionales, por lo que aunque es más indicada está última, el tamaño muestra, nos lleva a utilizar también Shapiro-Wilk, para tomar las decisiones en torno a ambos estadísticos), los datos obtenidos en ambos casos son recogidos en la Tabla 5.14. La exploración de datos determina si es más acorde trabajar con pruebas paramétricas o no paramétricas en cada variable, teniendo en cuenta el ajuste a la normalidad de la muestra, y diferenciando el caso particular de los centros en los que trabajamos.

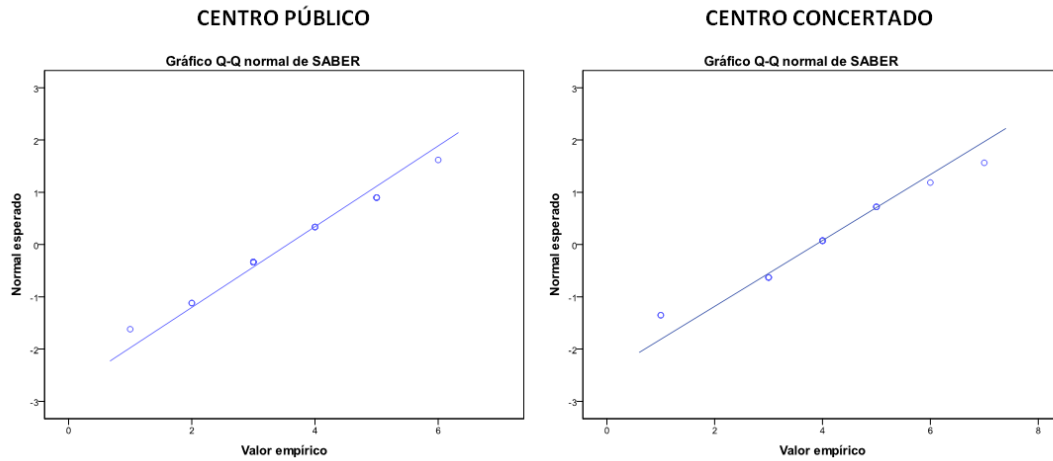
A la luz de los datos obtenidos por ambos test, podemos afirmar que existe un ajuste a la normalidad en la variables *saber* y *saber hacer* para el centro concertados, aspecto que no se cumple en la variable *saber ser/estar*. Por otra parte, en el centro público el ajuste a la normalidad es firme para la variable *saber ser/estar*, sin embargo, en el caso de *saber* y *saber hacer*, no existe un criterio uniforme entre la prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, por lo que consideramos pertinente señalar la no normalidad en la distribución muestral para ambos variables.

**Tabla 5. 14.** Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en el pretest. Estudio II

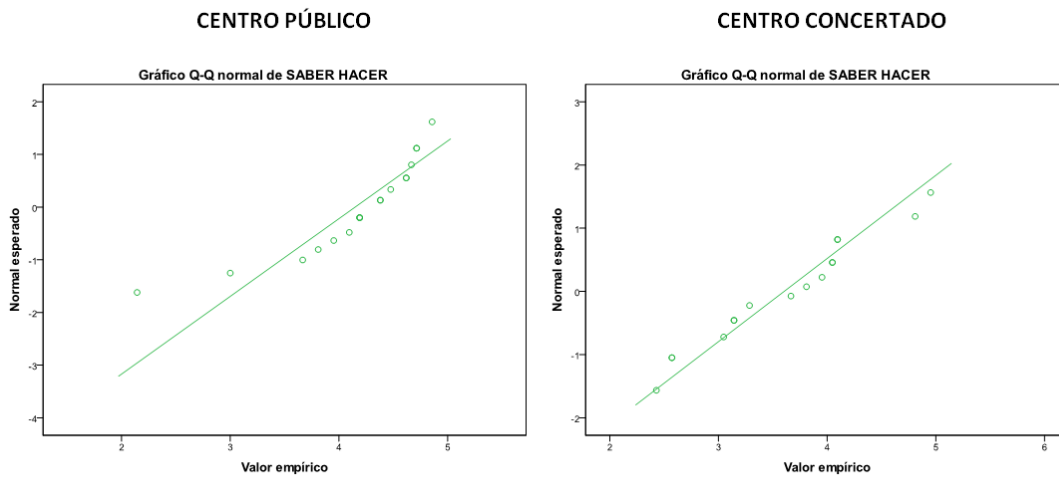
Pretest	Centro público						Centro concertado					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p.	W	gl	p.	D	gl	p.	W	gl	p.
<i>Saber</i>	.222	18	.019	.936	18	.247	.166	16	.284	.942	16	.368
<i>Saber hacer</i>	.192	18	.080	.820	18	.003	.133	16	.636	.947	16	.439
<i>HHSS -saber ser/estar-</i>	.119	18	.200	.933	18	.217	.222	16	.034	.879	16	.037

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Otra prueba para comprobar la normalidad de las muestras, es de tipo gráfico. Para clarificar las afirmaciones anteriores, nos apoyamos en los gráficos Q-Q (cuartil-cuartil), que nos permiten unificar los criterios de la normalidad muestral, o la no normalidad muestral. La variable *saber*, recogida en el Gráfico 5.4, representa valores que parecen ajustarse a la normalidad en ambos centros, aunque es más claro en el caso del concertado, si volvemos a los gráficos de cajas, en el Gráfico 5.1., no obstante, parece que en el caso del centro público, no existe una distribución muestral normal, aunque el Gráfico Q-Q no evidencie lo contrario. Respecto a la variable *saber hacer*, en la que los resultados para el centro público indicaban una distribución no ajustada a la normalidad, parece clarificarse con el Gráfico Q-Q, en el que se ven las diferencias entre ambos centros para el ajuste a la normalidad. No obstante, es cierto que en el Gráfico 5.2 se observa para este grupo un valor atípico por debajo del percentil 25 que puede estar influyendo negativamente sobre los resultados en las pruebas de normalidad.

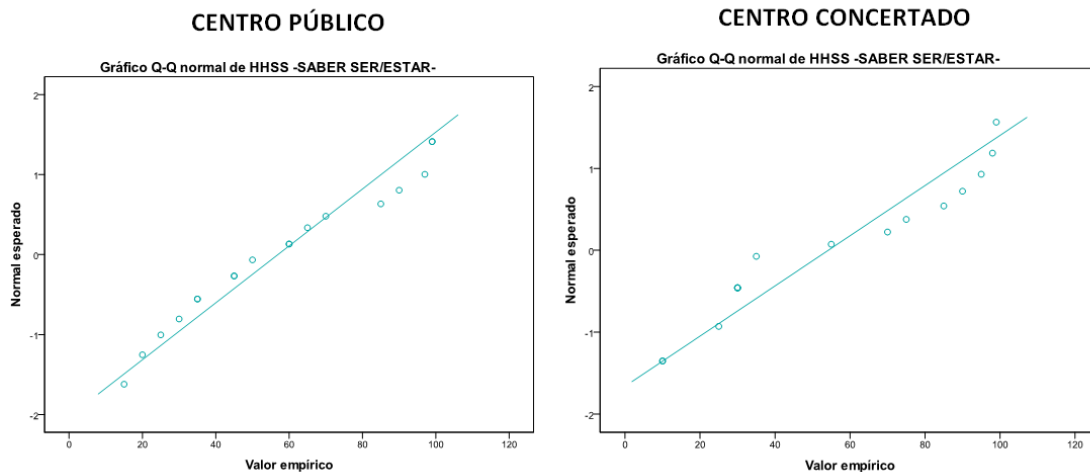


**Gráfico 5. 4.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable *saber*-pretest. Estudio II



**Gráfico 5. 5.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable *saber hacer*-pretest. Estudio II

Por último, en relación con el Gráfico 5.6., para la variable *saber ser/estar*, se observa como los ajustes de estas dimensiones de la competencia para ambos grupos tienden a la normalidad, siendo un gráfico muy similar en ambos casos, pudiendo aceptar la hipótesis de normalidad, aunque teniendo en cuenta los datos obtenidos en los test de normalidad optamos por trabajar con pruebas no paramétricas en el centro concertado para dicha variable.



**Gráfico 5. 6.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable *saber ser/estar* pretest. Estudio II

El análisis previo del pretest, que se complementa con el estudio de la normalidad en el posttest, nos permite llegar a las primeras conclusiones sobre el tratamiento de datos en la muestra:

1. La existencia de valores atípicos no es un elemento destacable en la muestra en ninguno de los dos centros en los que se ha trabajado, existiendo un único caso para la variable *saber hacer* en el centro público. Por tanto, consideramos que no es apropiado trabajar con una media recortada al 5%, al no encontrarse el valor extremo alejado en más de 3 longitudes de la caja del percentil 75 (Pardo y Ruiz, 2005).
2. La elección de la prueba paramétrica o no paramétrica, es uno de los aspectos fundamentales, como hemos comprobado, existe un ajuste a la normalidad en las variables *saber* y *saber hacer* para el centro concertado, lo que avala el trabajo con pruebas paramétricas, no obstante el hecho de trabajar con tamaños muestrales pequeños nos lleva a considerar la idoneidad de pruebas no paramétricas (Siegel, 1983), por lo tanto, determinamos el estudio con ambas pruebas, para comprobar si los resultados son similares. Respecto a la variable *saber ser/estar* el no ajuste a la normalidad nos decanta por estudios no paramétricos. En el caso del centro público, para la variable *saber ser/estar*, consideramos que aunque existe un ajuste a la normalidad la opción debe ser la

misma que para el centro concertado, no obstante, en el caso de las variables *saber* y *saber hacer*, dado que no existe un criterio uniforme sobre el ajuste a la normalidad, apoyamos la hipótesis de trabajo con pruebas no paramétricas únicamente.

### **b. Estudio exploratorio y de normalidad en la fase postest**

Tras la aplicación del objeto de evaluación, programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO", procedemos a la medición de las variables con los instrumentos correspondientes en la evaluación *sumativa* (pruebas postest). Partimos de un estudio exploratorio de las variables diferencias por centro de aplicación del programa, para comprobar si el comportamiento de la muestra en la prueba postest ha variado en relación con el pretest, con la finalidad de determinar si es más acorde el estudio con pruebas paramétricas o no paramétricas.

A la luz de los datos recopilados en la Tabla 5.15, podemos determinar la existencia de asimetría negativa en las variables *saber* y *saber hacer*, para el centro público, y positiva en el caso del centro concertado. Respecto a la variable *saber ser/estar* (HHSS), la asimetría en este caso es positiva para el centro público y negativa para el concertado.

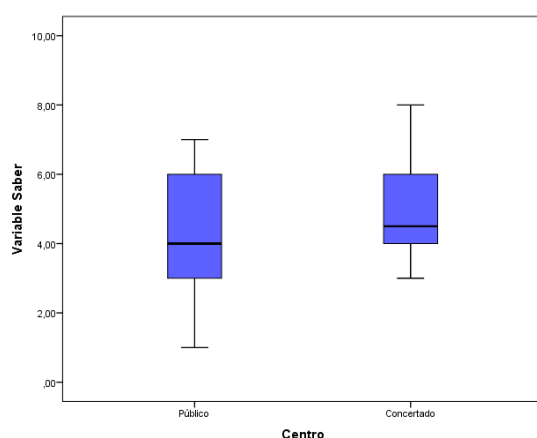
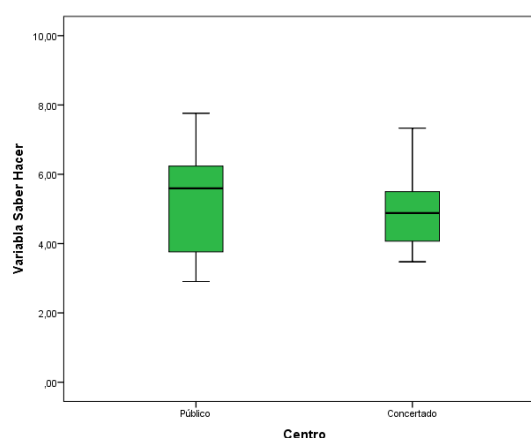
Por tanto, podemos señalar que el comportamiento muestra ha cambiado en relación con la asimetría para la primera variable (*saber*) en ambos centros, y para *saber ser/estar* en el caso del centro concertado. En relación con el valor de la amplitud intercuartil, en este caso, es siempre mayor de un punto para el centro público en *saber* y *saber hacer*, lo que conlleva mayor homogeneidad, mientras que en el caso de la variable *saber ser/estar*, la diferencia es mínima (cuatro puntos) al estar trabajando con un rango de puntuaciones mayor.

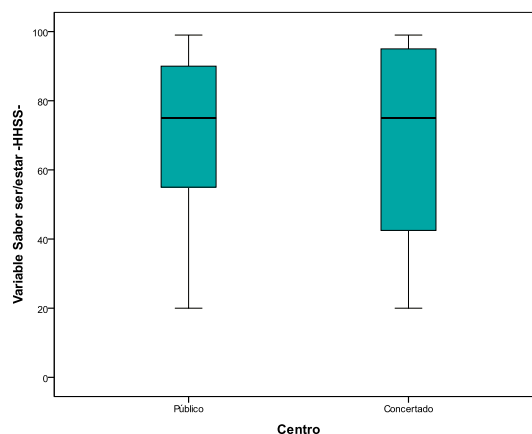


**Tabla 5. 15.** Exploratorio para los estadísticos básicos de la prueba postest. Estudio II

Postest	Centro público				Centro concertado					
	Mdn	Amp. Interc	Asimetría Valor	Curtois E. típ.	Mdn	Amp. Interc	Asimetría Valor	Curtois E. típ.		
<i>Saber</i>	4.00	3.00	-.02	.536	-.08	1.03	.742	.564	.060	1.09
<i>Saber hacer</i>	5.60	2.56	-.50	.536	-.62	1.03	.828	.564	.172	1.09
<i>HHSS saber ser /estar</i>	75.0	41	-.63	.536	-.83	1.03	-.436	.564	-1.36	1.09

Para complementar dichos datos, presentamos los diagramas de cajas para las variables del postest (Gráfico 5.7, 5.8 y 5.9), en este caso, las distribuciones muestrales de ambos centros parecen comportarse de forma similar. La mediana es siempre algo superior para el centro público en las variables *saber hacer* y *saber ser/estar*, en el caso de *saber* se produce el caso contrario. No obstante, las diferencias siempre son menores de un punto, por lo que parece que los grupos se comportan de forma similar tras la aplicación del programa. En relación con la muestra en la prueba pretest, es descatable que en este caso los sujetos se comportan de forma más homogénea no existiendo valores atípicos en ninguna de las variables de estudio.

**Gráfico 5. 7.** Diagrama de cajas variable *saber*-postest. Estudio II**Gráfico 5. 8.** Diagrama de cajas variable *saber hacer*-postest. Estudio II



**Gráfico 5. 9.** Diagrama de cajas variable *saber ser/estar*-postest. Estudio II

En aras de clarificar el comportamiento de la muestra para ambos centros, procedemos, nuevamente, al estudio mediante los test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk que nos permitirán clarificar el ajuste a la normalidad, recogidos en la Tabla 5.16, para matizar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas finalmente.

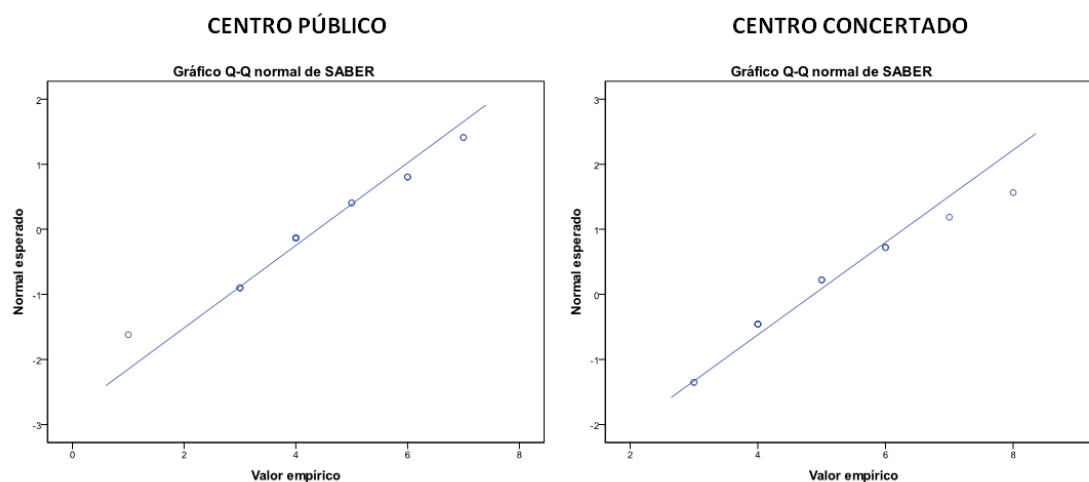
Los datos obtenidos tras ambos test, nos confirman información similar a la recaba en pretest. En el centro público, no existe ajuste a la normalidad para la variable, *saber hacer*. Por su parte, la variable *saber* sigue sin existir un criterio uniforme entre la prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, aspecto que se reproduce también en la variable *saber ser/estar*. En lo que respecta al centro concertado, se repite el ajuste a la normalidad para la variable *saber hacer*, mientras que en esta caso la variable *saber* nos muestra diferencias de comportamiento entre Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, por lo que no es determinante si existe ajuste o no a la normalidad. Respecto a la variable *saber ser/estar* no existe ajuste a la normalidad, al igual que sucedía en el pretest.

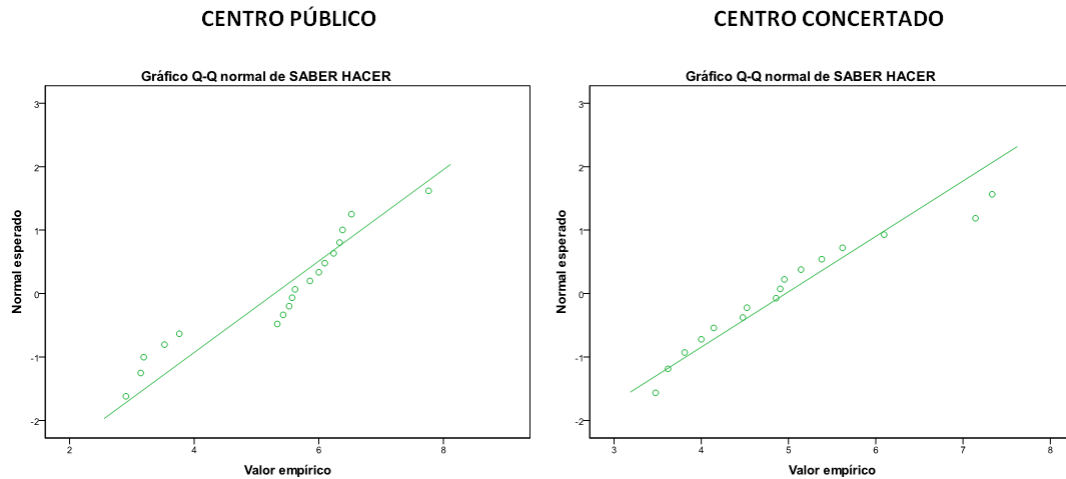
**Tabla 5. 16.** Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en postest. Estudio II

Postest	Centro público						Centro concertado					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p.	W	gl	p.	D	gl	p.	W	gl	p.
<i>Saber</i>	.209	18	.019	.936	18	.247	.233	16	.020	.911	16	.120
<i>Saber hacer</i>	.235	18	.010	.893	18	.044	.130	16	.200	.928	16	.223
<i>HHSS -saber ser/estar-</i>	.172	18	.171	.894	18	.046	.167	16	.200	.882	16	.042

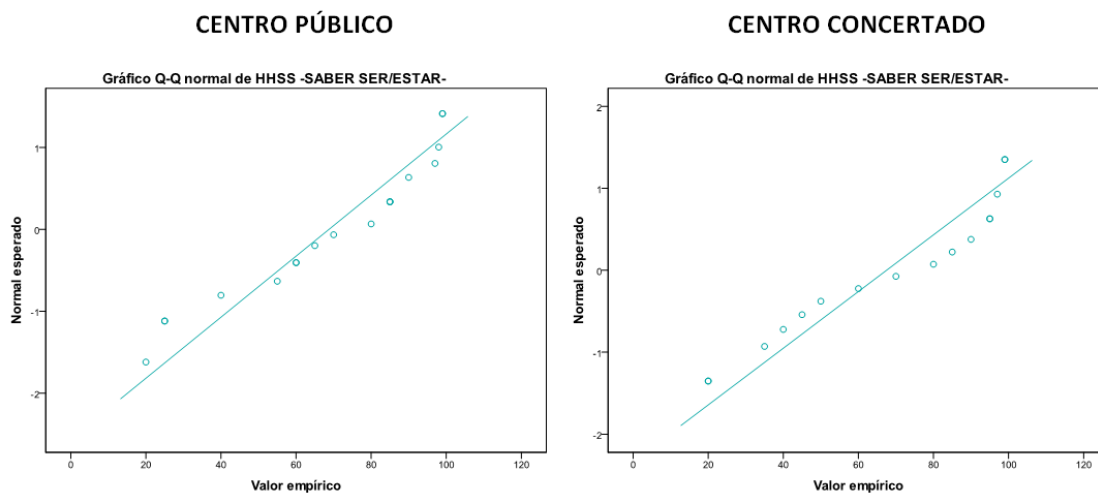
a. Corrección de la significación de Lilliefors

Al igual que en el estudio exploratorio y de normalidad de la prueba pretest, consideramos pertinente analizar la información de los gráficos Q-Q, con el fin de unificar los criterios de la normalidad muestra. La información de los Gráficos 5.10, 5.11 y 5.12., presenta un ajuste a la normalidad de la muestra en ambos centros para las tres variables, de igual modo los diagramas de cajas de los Gráficos 5.7, 5.8 y 5.9, plantean un ajuste a la normalidad, por lo que parece que en algunos casos no existe un criterio claro para establecer si la muestra se ajusta o no a la normalidad.

**Gráfico 5. 10.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable *saber*-postest. Estudio II



**Gráfico 5. 11.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable *saber hacer*-postest. Estudio II



**Gráfico 5. 12.** Ajuste de la distribución real a la distribución normal. Variable *saber ser/estar*-postest. Estudio II

La falta de claridad sobre el ajuste a la normalidad en algunas de las variables, tanto en la prueba pretest como postest, nos lleva de establecer las siguientes conclusiones sobre el tratamiento de datos en cada caso:

1. La existencia de un solo valor atípico en la variable *saber hacer* para el centro público, y la no repetición de dicho caso en la prueba postest para la misma variable, nos lleva a confirmar que no es necesario trabajar con una media recortada al 5%, más aún cuando trabajamos con un programa en el que todos los sujetos serán partícipes de la actuación que llevamos a cabo.

2. La elección de la prueba paramétrica o no paramétrica, para el estudio del contraste de hipótesis que nos permitirá comprobar la eficacia del programa en cada una de las variables, teniendo en cuenta el análisis realizado en ambas pruebas, confirmamos la necesidad de vinculación entre la prueba t de Student (paramétrica) y test de Wilcoxon (no paramétrica), en las variable *saber ser/estar*, para el centro público, la diferencia entre ajuste en el pretest-postest y el hecho de trabajar con un tamaño muestral pequeño, nos declina por dicha opción, mientras que en concertado no existe ajuste a la normalidad, por tanto planteamos pruebas no paramétricas. En la variable *saber hacer* para el centro concertado, al cambiar el ajuste a la normalidad en la prueba postest, consideramos pertinente combinar ambas pruebas (paramétricas y no paramétricas). Por último, en lo que respecta las variables *saber* y *saber hacer*, en el centro público, ambas pruebas (pretest y postest) establecen la no existencia de ajuste a la normalidad, y por tanto, pruebas no paramétricos. De acuerdo con estas decisiones, establecemos el análisis de los datos para la comprobación de la hipótesis de estudio.

### 5.7.1.2. Contraste de hipótesis sobre la eficacia del programa

Partiendo del objetivo general de la investigación planteada, *comprobar la eficacia de un programa en resolución de conflictos dentro de la formación permanente del profesorado de secundaria, con la finalidad de desarrollar en los docentes, habilidades y estrategias para la toma de decisiones en posibles o palpables conflictos; y contribuir, con resultados procedentes de investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza*, y en aras de comprobar si dicho objetivo se cumple, establecemos el análisis de los resultados, teniendo en cuenta las conclusiones a las que llegamos en el estudio exploratorio y de normalidad para ambos grupos.

Estudiamos los resultados obtenidos en cada variable, *conocimientos (saber)*, *en capacidad de resolución de conflictos (saber hacer)* y *en habilidades sociales autopercibidas (saber ser/estar-habilidades sociales)*, diferenciando por centro de aplicación, con la finalidad de comprobar si el programa ha tenido efectos positivos sobre el conjunto de docentes con los cuales se ha trabajado. La hipótesis de trabajo

que delimitamos, comprende la *no existencia de diferencias estadísticamente significativa* (n.s .05) en los tres componentes de la competencia; es decir, *conocimientos, habilidades y destrezas sociales para resolución de conflictos mediada por la aplicación del programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO"* antes y después de la aplicación del programa. En definitiva, queremos comprobar que la aplicación del programa, en la población de docentes de Educación Secundaria, produce efectos positivos para la mejora de la convivencia mediada por la "Resolución de Conflictos".

A su vez, es importante destacar, que tras la evaluación inicial (pretest), se elabora un informe individualizado de cada docente, para que sea conscientes de su nivel competencial antes de participar en el curso. Con este informe pretendemos que los participantes se centren en sus puntos débiles con el propósito de mejorar los mismos (Anexo 15. Informes individuales de los docentes del centro público y concertado).

#### **a. Contraste de hipótesis para la muestra del centro público**

Comenzamos el estudio con un análisis de los estadísticos básicos de la media y la desviación típica encaminados a una mejor comprensión de los resultados en la prueba pretest y posttest. Los datos obtenidos en dichos estadísticos, Tabla 5.17., nos inclina hacia la afirmación de la existencia de diferencias a favor del programa en las tres variables de estudio, ya que la diferencia entre el estadístico de la media en el pretest y posttest, obtiene valores muy próximos o superiores a un punto. En el caso de la variable *saber ser/estar* (HHSS) la diferencia se corresponde con más de 11 puntos, es importante aclarar que dicha variable se mide en percentiles, Gismeno (2000) incorpora el baremos para la conversión de las puntuaciones directas en los percentiles correspondientes. No obstante, es necesario corroborar dicha percepción a nivel estadístico, para lo cual, trabajamos con la prueba t de Student y el Test de Wilcoxon, en cada caso, con el propósito de llevar a cabo el contraste de hipótesis oportuno.

**Tabla 5. 17.** Estadísticos básicos pretest-postest centro público. Estudio II

	Pretest						Postest					
	N	$\bar{X}$	$S_x$	E.típ.	Min.	Max.	$\bar{X}$	$S_x$	E.típ.	Min.	Max.	$\bar{X}_{\text{pos}} - \bar{X}_{\text{pre}}$
<i>saber</i>	18	3.56	1.29	.31	1.00	6.00	4.39	1.58	.37	1.00	7.00	0.83
<i>saber hacer</i>	18	4.15	.68	.16	2.14	4.86	5.29	1.39	.33	2.90	7.76	1.14
<i>HHSS</i>	18	56.94	28.12	6.63	15	99	68.78	26.84	6.33	20	99	11.84

Dado que la variable *saber ser/estar* tiene un comportamiento diferente al resto de variables, proporcionándonos información relevante en relación con Habilidades Sociales, diferencia por factores, es pertinente centrarse en cada uno de estos aspectos para poder determinar si a nivel de factores existieran diferencias significativas en alguno de ellos.

**Tabla 5. 18.** Puntuaciones percentiladas de la prueba de Gismeno (2000) diferencia por factores en el centro público. Estudio II

FACTORES		Percentil		N
		$\bar{X}$	$S_x$	
F1. Autoexpresión en situaciones sociales	<i>Pretest</i>	68.78	22.76	18
	<i>Postest</i>	70.78	28.02	
F2. Defensa de los propios derechos como consumidor	<i>Pretest</i>	57.94	29.33	18
	<i>Postest</i>	59.00	27.41	
F3. Expresión de enfado o disconformidad	<i>Pretest</i>	47.72	31.26	18
	<i>Postest</i>	63.28	27.95	
F4. Decir no y cortar interacciones	<i>Pretest</i>	58.06	33.41	18
	<i>Postest</i>	65.72	27.25	
F5. Hacer peticiones	<i>Pretest</i>	28.56	25.55	18
	<i>Postest</i>	47.50	28.86	
F6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	<i>Pretest</i>	63.83	28.28	18
	<i>Postest</i>	67.39	28.26	
Total HHSS	<i>Pretest</i>	56.94	28.12	18
	<i>Postest</i>	68.78	26.84	

Delimitados los estadísticos básicos de la prueba EHS (Gismeno, 2000). Se plantean diferencias importantes en algunos de los factores en relación con la media de los percentiles, lo que nos lleva a estudiar un contraste de hipótesis diferenciado para cada uno de los factores que compone dicha prueba, debido al ajuste a la

normalidad de la prueba, consideramos oportuno analizar los datos tanto por estadísticos paramétricos (t de Student) como no paramétricos (Test de Wilcoxon).

Los datos recogidos en la Tabla 5.19, nos permite concluir la existencia de cambios en el *factor 3 "expresión de enfado o disconformidad"* y *factor 5 "hacer peticiones"*, al obtener en ambos casos un p valor inferior a .05. Dado que trabajamos con una muestra de tamaño pequeño, estudiamos el tamaño del efecto para los estadísticos paramétricos y no paramétricos con el fin de determinar si el tratamiento tiene efecto real sobre la variable medida. Los resultados de los análisis con la d de Cohen y r, nos permite establecer cambios moderados-altos para ambos factores. Por lo que, podemos concluir que el tratamiento está produciendo cambios en los sujetos en ambos casos. Por su parte, en la variable global *saber ser/estar* (HHSS), no resulta concluyente si existen cambios significativos ( $n.s = .05$ ), teniendo en cuenta los valores de la t de Student y el Test de Wilcoxon los datos no parecen concluyentes. En este caso la d de Cohen, nos plantea un cambio pequeño-moderado en relación con el tratamiento, y en el caso de r, se establece un cambio alto, lo que nos lleva a considerar que la influencia de los factores 3 y 5, sobre la variable global, motiva los cambios producidos.

**Tabla 5. 19.** Contraste de hipótesis de efectividad para la prueba EHS (Gismeno, 2000) en el centro público. Estudio II

	<i>t de Student</i>				<i>Test de Wilcoxon</i>		
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Correl.</i>	<i>d Cohen</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>F1.</i>	-0.357	.725	.580	0.007	-0.597	.550	.141
<i>F2.</i>	-0.131	.897	.277	0.004	-0.456	.649	.108
<i>F3.</i>	-2.71	.015	.667	0.557	2.23	.026	.526
<i>F4.</i>	-0.912	.374	.323	0.281	0.924	.356	.218
<i>F5.</i>	-4.44	.000	.785	0.656	-3.16	.002	.745
<i>F6.</i>	-.463	.649	.336	0.125	-0.725	.469	.171
<i>HHSS</i>	-2.00	.011	.584	0.441	-1.89	.059	.446



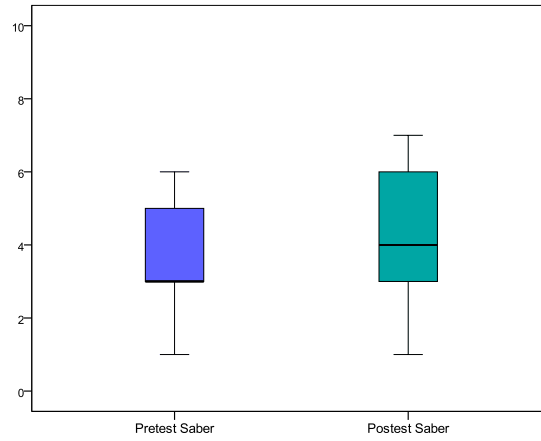
**Tabla 5. 20.** Contraste de hipótesis de efectividad en el centro público. Estudio II

	<i>T de Student</i>				<i>Test de Wilcoxon</i>		
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Correl</i>	<i>d Cohen</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>saber</i>	--	--	--	--	-1.81	.069	.429
<i>saber hacer</i>	--	--	--	--	-2.91	.004	.688
<i>HHSS</i>	-2.00	.011	.584	.441	-1.89	.059	.446

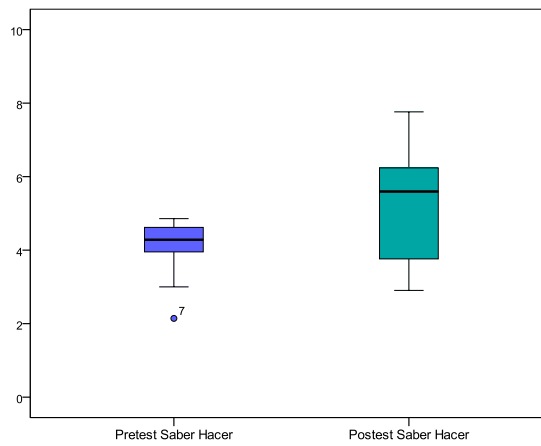
Una vez estudiamos la variable *saber ser/estar* (HHSS), analizamos las otras dos variables del estudio, *saber* y *saber hacer*. Respecto a los resultados del contraste de hipótesis, mediante pruebas no paramétricas, se comprueban cambios significativos (n.s .05) para la variable *saber hacer*, mientras que en *saber* los resultados establecen la no existencia de cambios significativos (n.s .05). Al igual que en la variable *saber ser/estar* (HHSS), estudiamos el tamaño del efecto para determinar si hay algo positivo, o algo de interés está sucediendo en dichas variables mediado por la implementación del programa. El estudio mediante el estadístico *r* concluye una diferencia entre el pretest-postest moderada, en otras palabras existen cambios en la muestra de trabajo una vez aplicado el tratamiento.

En conclusión, una vez medidas y analizadas las variables del estudio, podemos establecer que existen diferencias en la muestra de trabajo (profesores de centro público) una vez aplicado el programa; es decir, es positiva la aplicación del programa al existir una magnitud del efecto apreciable en *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*.

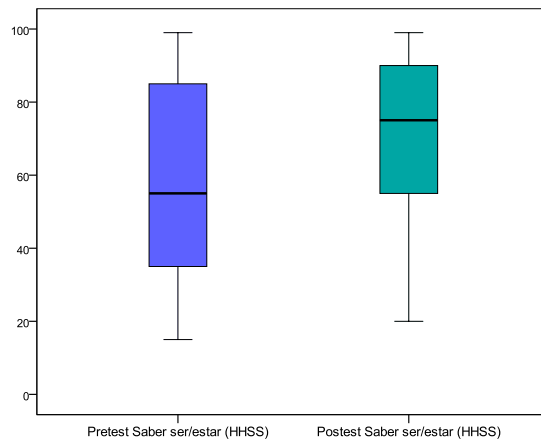
Para una mayor comprensión de los resultados, a continuación se presentan los diagramas de cajas para cada variable.



**Gráfico 5. 13.** Diagrama de cajas. Variable *saber* pre-postest. Centro público. Estudio II



**Gráfico 5. 14.** Diagrama de cajas. Variable *saber hacer* pre-postest. Centro público. Estudio II



**Gráfico 5. 15.** Diagrama de cajas. Variable *saber ser/estar* pre-postest. Centro público. Estudio II

## b. Contraste de hipótesis para la muestra en el centro concertado

El estudio desarrollado con el centro concertado se estructura de forma similar, en cuanto a los análisis, que el centro público, variando la naturaleza del estadístico de trabajo (paramétrico o no paramétrico) de acuerdo con el ajuste o no a la normalidad de la muestra de estudio. Con la finalidad de comprender el comportamiento de los participantes en el objeto de estudio analizamos los estadísticos básicos, media y desviación típica, que nos lleva a deducir las primeras conclusiones.

A la luz de los resultados recogidos en la Tabla 5.21, parece que el programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO" ha tenido efectos positivos sobre los profesionales que participaron en el mismo, en las tres variables estudiadas. Esta afirmación la fundamentamos en el hecho de existir diferencias entre las medias del pretest y posttest iguales o superiores a un punto, en el caso de la variable *saber* y *saber hacer*, y superiores a 13 puntos en *saber ser/estar* (medida en percentiles). Esta afirmación que carece de fundamentación estadística, por lo tanto, debe ser corroborada con las pruebas de contraste de media de t de Student y/o contraste de mediana del test de Wilcoxon (en el apartado análisis explicamos en los casos que se trabaja con cada una de ellas).

**Tabla 5. 21.** Estadísticos básicos prestes-postest centro concertado. Estudio II

	Pretest						Postest					
	N	$\bar{X}$	$S_x$	E.típ.	Min.	Max.	$\bar{X}$	$S_x$	E.típ.	Min.	Max.	$\frac{\bar{X}_{pos} - \bar{X}_{pre}}$
<i>saber</i>	16	3.88	1.59	.40	1.00	7.00	4.88	1.41	.35	3.00	8.00	1
<i>saber hacer</i>	16	3.60	.76	.19	2.43	4.95	4.97	1.15	.27	3.48	7.33	1.37
<i>HHSS</i>	16	54.19	32.63	8.16	10	99	67.50	28.91	7.23	20	99	13.31

La variable *saber ser/estar* compuesta por 6 factores, nos lleva a detenernos en cada uno de ellos al trabajar específicamente en el programa formativo elementos correspondientes a las comunicaciones eficaces, asertividad y peticiones difíciles, pudiendo darse una influencia en los factores que guardan relación directa con los mismos (factores 3, 4 y 5). En un primer acercamiento analizamos los estadísticos básicos, media y desviación típica de cada caso (Tabla 5. 22).

Los estadísticos básicos para cada factor de la prueba EHS (Gismeno, 2000), muestran diferencias aparentemente significativas en algunos de los factores (diferencia entre media de percentiles en pretest y postest), dada la observación de posibles diferencias una vez aplicado el objeto en evaluación, consideramos relevante el estudio del contraste de hipótesis mediante la prueba no paramétrica del Test de Wilcoxon, al no existir un ajuste a la normalidad en la muestra de estudio.

**Tabla 5. 22.** Puntuaciones percentiladas de la prueba de Gismeno (2000) diferencia por factores en el centro concertado. Estudio II

FACTORES		Percentil		N
		$\bar{x}$	$S_x$	
F1. Autoexpresión en situaciones sociales	Pretest	57.69	24.34	16
	Postest	64.25	26.78	
F2. Defensa de los propios derechos como consumidor	Pretest	53.19	32.74	16
	Postest	57.38	30.15	
F3. Expresión de enfado o disconformidad	Pretest	54.94	30.23	16
	Postest	69.63	21.24	
F4. Decir no y cortar interacciones	Pretest	59.88	29.54	16
	Postest	62.25	30.83	
F5. Hacer peticiones	Pretest	31.38	27.09	16
	Postest	60.63	25.48	
F6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	Pretest	59.63	28.22	16
	Postest	63.81	32.06	
Total HHSS	Pretest	54.19	32.63	16
	Postest	67.50	25.91	

A la luz de los resultados que se ilustran en la Tabla 5.23, encontramos un cambio a favor del programa para el *factor 5 "hacer peticiones"*, al obtener  $p = .001$ . El tamaño de la muestra ( $n=16$ ) nos plantea posibles cambios que a nivel estadístico no son significativos pero si conlleven un efecto del tratamiento sobre la variable medida, por tanto consideramos relevante el estudio del tamaño del efecto mediante la variable  $r$  (correlación). Los resultados de los análisis con  $r$ , nos permite establecer cambios moderados-altos para el *factor 1. Autoexpresión en situaciones*, y altos para los factores 3 y 5. Lo que nos lleva a afirmar que el tratamiento tiene efectos sobre los tres factores señalados, aunque no resulten significativos ( $n.s .05$ ) a nivel estadístico. En lo que respecta a la variable global *saber ser/estar* (HHSS), los resultados con el Test de Wilcoxon no son significativos, sin embargo el estudio del tamaño del efecto nos

devuelve un valor alto, este aspecto puede ser considerado por la influencia de los tres factores señalados. En definitiva, si que se plantea un cambio para la variable HHSS.

**Tabla 5. 23.** Contraste de hipótesis de efectividad para la prueba EHS (Gismeno, 2000) en el centro concertado. Estudio II

	<b>Test de Wilcoxon</b>		
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>F1.</i>	-1.24	.104	.31
<i>F2.</i>	-.362	.717	.09
<i>F3.</i>	-1.71	.088	.43
<i>F4.</i>	-0.51	.609	.13
<i>F5.</i>	-3.41	.001	.85
<i>F6.</i>	-0.77	.442	.19
<i>HHSS</i>	-1.91	.055	.48

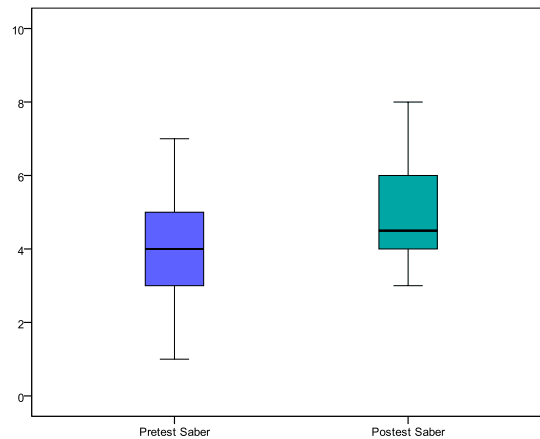
Una vez estudiamos la variable *saber ser/estar* (HHSS), analizamos las otras dos variables del estudio, *saber* y *saber hacer*. Los resultados del contraste de hipótesis, mediante pruebas paramétricas y no paramétricas, nos señalan cambios a favor del programa formativo, al encontrarse cambios significativos (n.s .05) en ambos casos, existiendo coherencia en los resultados tanto para la prueba no paramétrica como paramétrica. No obstante, estudiamos el tamaño del efecto que nos devuelve información relevante, existiendo un efecto alto para ambas variables de acuerdo con la *d* de Cohen y la correlación con *r*.

**Tabla 5. 24.** Contraste de hipótesis de efectividad en el centro concertado. Estudio II

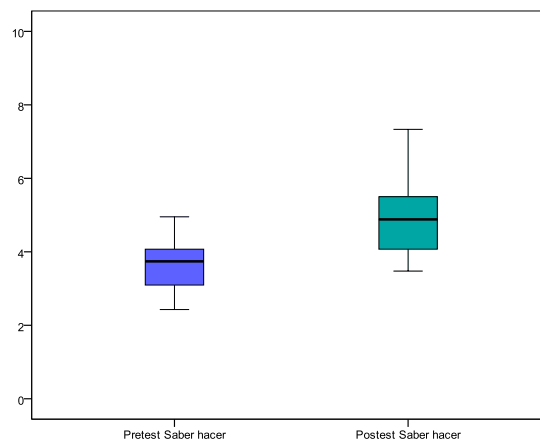
	<b>T de Student</b>				<b>Test de Wilcoxon</b>		
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Correl</i>	<i>d Cohen</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>saber</i>	-2.390	.030	.380	0.710	-2.10	.036	.525
<i>saber hacer</i>	-4.408	.002	.207	1.19	-3.11	.002	.776
<i>HHSS</i>	--	--	--	--	-1.92	.055	.48

Ante estos resultados podemos concluir, que el tratamiento tiene efectos sobre dos de las variables medidas, *saber* y *saber hacer*, en definitiva, la aplicación del programa supone mejoras para la muestra de estudio.

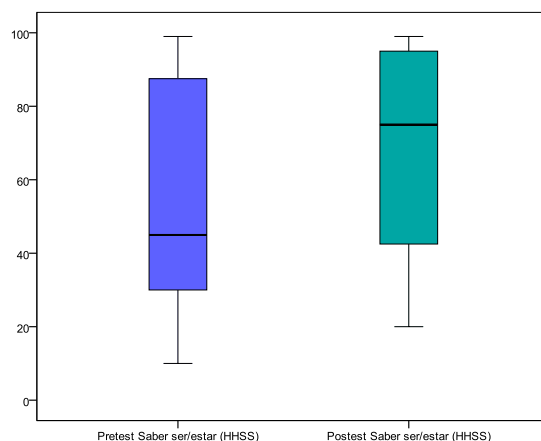
Ilustramos dichos cambios mediante los diagramas de cajas correspondientes a cada variable que muestran de forma gráfica lo señalado anteriormente permitiendo una mayor comprensión.



**Gráfico 5. 16.** Diagrama de cajas. Variable *saber* pre-postest. Centro concertado . Estudio II



**Gráfico 5. 17** Diagrama de cajas. Variable *saber hacer* pre-postest. Centro concertado. Estudio II



**Gráfico 5. 18.** Diagrama de cajas. Variable *saber ser/estar* pre-postest. Centro concertado. Estudio II

### 5.7.3. Resultados en la evaluación formativa

En aras de conocer las potencialidades del programa y aspectos que son perceptibles de mejora, implementamos en la evaluación formativa, la escala de satisfacción y las entrevistas semiestructuradas, sendos instrumentos, nos proporcionan información relevante para el seguimiento del programa, y las opciones de réplica posteriores.

#### 5.7.2.1. Escala de satisfacción

La escala de satisfacción que constituye la evaluación formativa, es la implementada en el estudio piloto, *Estudio I*, para la metodología online, recordamos que se constituye por 16 ítems (se modifica la redacción 0.9 para adaptarlo a la metodología actual) generales, junto a 8 ítems (se eliminan dos al no considerarse adecuados en este caso) específicos del trabajo desarrollado mediante la plataforma y el acceso a la misma; a su vez, se incorpora una pregunta abierta.

Dada la naturaleza de los datos, el análisis de la escala es descriptivo, partiendo de los ítems individualmente, y por las dimensiones de la escala. En este caso, pretendemos comprobar el nivel de satisfacción de los participantes hacia el programa. Dado que la implementación del mismo es diferenciada para el centro público y privado, en el análisis de la escala distinguimos nuevamente los resultados por centro.

### a. Satisfacción hacia el programa en el centro público

Antes de comenzar con la variable satisfacción propiamente dicha, correspondiente a la evaluación formativa del curso, nos centramos en una de las variables categóricas que nos permiten conocer a los participantes en el programa formativo. Por un lado, la relativa al *área en el cual imparten docencia*, y, por otro, la *motivación para la participación en el programa*.

**Tabla 5. 25.** Área de docencia de los docentes en el centro público. Estudio II

Área de docencia	%	N
Dibujo y tecnología	0.0	0
Biología y geografía	5.6	1
Lengua y literatura	11.1	2
Idiomas	11.1	2
Física y Química	0.0	0
Matemáticas	11.1	2
Formación profesional	16.7	3
Historia	27.8	5
Artes y varios	16.7	3
<b>Total</b>	100	18

En lo que se refiere al área en el que imparten docencia, de acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 5.25, podemos señalar que el colectivo es heterogéneo y, por tanto, representa a la realidad del contexto escolar, al constituir el grupo de trabajo docentes de áreas formativas diversas.

Respecto a la motivación para la realización del curso la casuística es más homogénea, la mayoría de los profesionales que participan en el programa lo hacen por un interés intrínseco en la "Resolución de Conflictos", lo que supone una motivación de partida alta. Por otra parte, existe una persona que señala la opción *otra*, indicando que su motivación se debe a un interés personal por "Contrastar visiones, actualizaciones y actividades. A la vez que, actualizar mi formación", lo que podemos considerar una motivación positiva hacia los contenidos del curso.



**Tabla 5. 26.** Motivación para la realización del programa formativo de los docentes en el centro público. Estudio II

<b>Motivación</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
Para obtener créditos de formación	33.3	6
Interés por el tema	44.4	8
He tenido problemas y busco soluciones	16.7	3
Mejorar mi currículum	0.0	0
Obligado/a por el cargo	0.0	0
Otro	5.6	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>18</b>

Ante estos resultados, parece que el grupo con el cual trabajamos parte con niveles de satisfacción altos hacia la temática, lo que puede suponer un problema entre las expectativas de partida y lo trabajado en el curso; es decir, puede que los docentes tengas muy altas expectativas en relación con la formación que van a recibir antes de participar en la misma. Para controlar si existe una disrupción entre las expectativas de partida y el curso en el cual han participado, incorporados un ítem que mide dicho aspectos (medido en una escala tipo Likert de 1 a 5).

**Tabla 5. 27.** Nivel de cumplimiento de expectativas de partida en el programa formativo en el centro público. Estudio II

<b>Cumplimiento de expectativas</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
Poco (1)	0.0	0
Algo (2)	0.0	0
Intermedio (3)	38.9	7
Bastante(4)	50.0	9
Mucho (5)	11.1	2
Total	100	18

A la luz de los datos recogidos en la Tabla 5.27, consideramos que el nivel de expectativas de los participantes se ha cumplido en un porcentaje alto, ya que el 61.1 % se sitúan en los niveles más altos de cumplimiento (4 y 5), mientras que el resto de sujetos señalan un nivel intermedio, por lo que ha existido una gran ruptura entre expectativa y programa formativo.

Una vez determinados los aspectos categóricos y la posible ruptura de las expectativas que los docentes tenían a priori en el programa, analizamos el nivel de satisfacción (Tabla 5.28).

Los docentes que participan en la actividad formativa "Conflictos en positivo. C-TALCO" en el centro público, valoran en mayor medida aquellos aspectos relativos al profesional del curso (docente), ítems 08. "*El profesor explica con claridad*" ( $\bar{x} = 4.89$ ) e ítems 07. "*El profesor resuelve las dudas de los alumnos*" ( $\bar{x} = 4.78$ ), ambos pueden considerarse con medias muy altas ( $\bar{x} > 4.75$ ). No obstante, el resto de ítems obtienen valores altos (consideramos medias altas cuando se cumple la condición  $4 < \bar{x} < 4.5$ ), salvo los correspondientes a la participación personal en el curso, que se recogen en los ítems 12. "*Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada*"; y 11. "*He participado activamente en el curso*", cuyas medias son más bajas ( $\bar{x} < 4$ ); es decir, los profesores creen que deberían haber sido más activos en el desarrollo de las sesiones.

En relación con los ítems que valoran aspectos de la plataforma online, nos volvemos a encontrar con medias altas en la mayoría de ellos, salvo en tres cuyas medias consideramos bajas. En primer lugar, se encuentra en ítem 0.5. "*Los cuestionarios de autoevaluación me han ayudado a comprender mejor el contenido*" ( $\bar{x} = 3.88$ ), parece ser que los cuestionarios incorporados en la plataforma no son relevantes para algunos de los sujetos, ya que si nos fijamos en el porcentaje de la escala, de los 17 participantes que responden a dicho ítem, el 50% está de acuerdo con la afirmación presentada, junto a un 22.2% que señalan estar muy de acuerdo; el 22.2% restante se sitúa entre indiferente y poco de acuerdo, junto con un 5.6% que no señalo nada en dicha afirmación; por tanto, no podemos establecer que realmente los cuestionarios no sean útiles aunque la media resultante sea relativamente baja. En relación con el ítem menos valorado, que hace referencia a una falta de participación en la modalidad online (ítem 0.2), nos encontramos como realmente la participación en los foros escasa por su parte (atribuido por ellos en la escala de satisfacción). Por último, el ítem 0.3, que guarda relación con el 0.2., nos muestra que no tienen dificultades para participar en la plataforma, aunque no hayan sido activos (ítem 0.3).

**Tabla 5. 28.** Resultados descriptivos de la escala de *satisfacción* en el centro público (rango 1-5).  
Estudio II

	$\bar{X}$	$s_x$	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
0.8. El docente explica con claridad.	4.89	.323	0.0	0.0	0.0	11.1	88.9	18
0.7. El docente resuelve las dudas de los participantes.	4.78	.548	0.0	0.0	5.6	11.1	83.3	18
0.6. Los casos prácticos (videos) analizados son útiles y oportunos.	4.72	.575	0.0	0.0	5.6	16.7	77.8	18
16. Recomendaría el curso a otros compañeros	4.72	.461	0.0	0.0	0.0	27.8	72.2	18
10. El trabajo en grupos facilita la adquisición de los contenidos.	4.56	.616	0.0	0.0	5.6	33.3	61.1	18
00. He sido consciente de los objetivos de este curso	4.50	.618	0.0	0.0	5.6	38.9	55.6	18
0.5. Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos.	4.44	.616	0.0	0.0	5.6	44.4	50.0	18
0.4. Los materiales que han aportado los formadores favorecen la comprensión del contenido	4.39	.698	0.0	0.0	11.1	38.9	50.0	18
15. A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso.	4.39	.698	0.0	0.0	11.1	38.9	50.0	18
0.9. La modalidad (semipresencial) me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos	4.33	.594	0.0	0.0	5.6	55.6	38.9	18
0.2. Los contenidos abordados son apropiados para mejorar la convivencia en los centros educativos.	4.33	.686	0.0	0.0	11.1	44.4	44.4	18
0.1. La organización (horarios del curso, duración de las sesiones, etc.) ha sido adecuada.	4.33	.767	0.0	0.0	16.7	33.3	50.0	18
13. Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana.	4.33	.686	0.0	0.0	11.1	44.4	44.4	18
0.3. La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos.	4.28	.669	0.0	0.0	11.1	50.0	38.9	18
14. El programa me ha resultado interesante para mi formación.	4.28	.669	0.0	0.0	11.1	50.0	38.9	18
12. Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada.	3.56	.922	11.1	38.9	33.3	16.7	16.7	18
11. He participado activamente en el curso	3.78	1.114	5.6	5.6	22.2	38.9	27.8	18
<i>Ítems plataforma</i>								
00. El acceso a la plataforma ha sido rápido y fácil de usar.	4.56	.705	0.0	0.0	11.1	22.2	66.7	18
0.1. Estoy satisfecho con la metodología didáctica utilizada en este curso formativo (lecturas, foros, tareas, cuestionarios de autoevaluación, y correo electrónico)	4.44	.511	0.0	0.0	0.0	55.6	44.4	18
0.7. Recomendaría este curso online con apoyo en esta plataforma a otros compañeros.	4.33	.767	0.0	0.0	16.7	33.3	50.0	18
0.4. El profesor explica con claridad cuando interviene en los foros.	4.18	.751	0.0	0.0	18.2	45.5	36.4	11

0.6. A pesar de las limitaciones, me he sentido satisfecho realizando este curso en modalidad semipresencial.	4.00	.767	0.0	0.0	27.8	44.4	0.0	18
0.5. Los cuestionarios de autoevaluación me han ayudado a comprender mejor el contenido	3.88	.928	0.0	11.1	11	50.0	22.2	17
0.3. Me cuesta intervenir online aportando ideas.	2.72	1.708	38.9	11.1	16.7	5.6	27.8	18
0.2. He participado preguntando dudas.	1.35	.996	88.2	0.0	0.0	11.8	0.0	17

\*Items ordenados por valor de la media

En aras de corroborar los datos anteriores, llevamos a cabo un estudio por dimensiones, recogido en la Tabla 5.29.

**Tabla 5. 29.** Resultados descriptivos por dimensiones de la escala de *satisfacción* para los docentes del centro público (rango 1-5). Estudio II

	$\bar{x}$	$s_x$	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
<i>Docente</i>	4.83	.420	0.0	0.0	0.0	11.1	88.9	18
<i>Satisfacción global</i>	4.56	.511	0.0	0.0	0.0	33.3	66.7	18
<i>Didácticos</i>	4.38	.449	0.0	0.0	0.0	72.2	27.8	18
<i>Material del curso</i>	4.46	.459	0.0	0.0	0.0	50.0	50.0	18
<i>Participación en el curso</i>	3.67	.924	0.0	11.2	16.7	49.9	22.2	18
<i>Plataforma de trabajo</i>	3.44	.522	0.0	5.6	44.5	44.3	5.6	18
<i>Organizativos</i>	4.33	.618	0.0	0.0	5.6	61.1	33.3	18

\*Dimensiones ordenadas por valor de la media

El estudio por dimensiones ratifica la alta satisfacción con la labor docente en el programa formativo ( $\bar{x}$  =4.83), supera al resto de dimensiones en más de 20 centésimas. La segunda categoría con mayor media, hace referencia a la satisfacción global ( $\bar{x}$  =4.56), que dista de la variable docente en 28 centésimas. Por su parte, la categoría con menor media hace referencia a la plataforma de trabajo ( $\bar{x}$  =3.44), seguida de la dimensión participación en el curso ( $\bar{x}$  =3.67). De acuerdo con los datos obtenidos, tanto en el estudio diferenciado por ítems, como en las dimensiones, la conclusión a la cual llegamos es que la valoración del curso es positiva al existir una satisfacción alta hacia el mismo.

Por último, en cuanto a las *valoraciones-sugerencias* que los participantes incorporan en el apartado observaciones, se destaca como principal punto de mejora aspectos relativos a los *contenidos trabajados*, refiriéndose a la incorporación de elementos como trato con superiores, ejemplificas con situaciones más reales y mayor profundización en la negociación:

*"Ejemplos más cercanos a la actividad de secundaria. Los dilemas a veces parecen un poco superficiales si los comparamos con las aulas de verdad: peleas, divorcios, amenazas, etc." (Código 12).*

*"Nivel de interacción entre docentes: tareas docentes, interacción departamento. Interacción con "Superiores administrativos", equipo directivo, dirección provincial" (Código 20).*

*"Descripción de los conflictos en el aula (verbalización) y de las partes de cómo actuar en la negociación. Está muy adecuado la descripción de los roles, pero no los aspectos de negociación que parecen de otros contextos" (Código 40).*

*"Profundizar más en los aspectos concretos en la línea que se ha trabajado, ampliando el número de casos y ejemplos vistos, ampliando también algunos de los aspectos teóricos que justifican algunas de las propuestas de intervención" (Código 04).*

Otro de los elementos, que se resaltan aluden a la organización temporal (en este caso existe una controversia entre algunas de las propuestas, ya que es el centro quien distribuye temporalmente las sesiones), relativas a la dedicación a determinados temas, a la vez que, el horario del curso:

*"Insistiría en la importancia de dedicar el tiempo necesario, en cuanto a cantidad de sesiones. Me quedó la sensación, de que algunos puntos importantes o interesantes (por lo menos para mí) se pasaron rápido por falta de tiempo" (Código 17).*

*"Quizá cambiar el horario" (Código 02).*

Por último, en los elementos que sugieren como cambio, nos encontramos con aspectos relativos a las actividades desarrolladas, forma de trabajo, etc. Es decir, *aspectos metodológicos* del curso:

"No veo tan necesario el trabajo en grupo, sobre todo cuando la participación ha sido libre y contestadas las preguntas en todo momento" (Código 07).

"Incluiría más ejercicios, actividades en grupo y más videos. No repetiría tanto la teoría. Me ha resultado mucho más difícil contestar ahora que al principio del curso, quizá porque ahora he comprobado que las situaciones, conflictos, se pueden reconducir y solucionar. Antes era todo intuitivo y ahora no" (Código 16).

Respecto a los elementos de mejora, los participantes hacen alusión, a su propia participación en el curso:

"Le dedicaría más tiempo, en caso de disponer de él; o bien si no pudiera lo haría en otro momento" (Código 18).

A la vez que la satisfacción general y positiva hacia la participación en la actividad formativa:

"Me ha parecido todo muy bien. Creo que todos los profesores deberíamos hacer cursos de este tipo. Necesitamos esta clase de formación. Nos ayuda a replantearnos nuestras actuaciones y nos da salidas ante los conflictos" (Código 13).

## b. Satisfacción hacia el programa en el centro concertado

La categorización de la muestra del centro concertado es el punto de partida en la variable satisfacción. Para lo cual, nuevamente diferenciamos entre el *área en el cual imparten docencia*, y, *la motivación para la participación en el programa*.

**Tabla 5. 30.** Área de docencia de los docentes en el centro concertado (no excluyentes) (n=16). Estudio II

Área de docencia	%	f
Dibujo y tecnología	6.3	1
Biología y geografía	6.3	1
Lengua y literatura	25.0	4
Idiomas	6.3	3
Física y Química	6.3	1
Matemáticas	18.8	5
Formación profesional	0.0	0
Historia	12.5	2
Artes y varios	18.8	6
<b>Total</b>	100	22

La casuística docente en el centro concertado es diferente al público. En este caso, nos encontramos con que el grupo sigue siendo heterogéneo en cuanto a la variable *área de docencia*, aunque en ningún caso imparten *formación profesional*. No obstante, los profesores señalan desarrollar su docencia en varias áreas, por tanto, la "n" no se corresponde con la muestra si no con el total de respuestas obtenidas en la variable, por lo cual, cambios "n" por "f". Junto a las áreas, existe un participante que señala que además de impartir docencia es el orientador del centro educativo. En definitiva, el "mapa organizativo" del centro parece estar representado en su totalidad.

**Tabla 5. 31.** Motivación para la realización del programa formativo de los docentes en el centro concertado. Estudio II

Motivación	%	N
Para obtener créditos de formación	6.3	1
Interés por el tema	37.5	6
He tenido problemas y busco soluciones	6.3	1
Mejorar mi currículum	0.0	0
Obligado/a por el cargo	37.5	6
Otro	6.3	1
<b>Total</b>	100	16

En lo que respecta a la motivación para la realización del curso, hay dos puntos clave, uno positivo, el interés por el tema, y otro no tan positivo, como es la realización del curso al ser obligado/a por el cargo, en este caso, es importante aclarar que los docentes consideran esta opción como un factor extrínseco, al plantearse desde el centro "cierta obligatoriedad" para algunos de ellos, de asistencia al curso. Por otro lado, la opción "otra" corresponde un participante que señala que le obligaron desde la dirección (como sucede en otros casos) y a la vez quiere mejorar su currículum. Lo que podemos deducir de este factor, es que a priori, los docentes, en su mayoría, no tiene una motivación intrínseca hacia el curso, lo cual puede resultar negativo para el mismo. Ciertamente, aunque se ofreció un programa formativo en el centro y la dirección lo oferta a los docentes, en algunos de los casos les indicaron que era necesario que lo realizarán por el grupo de estudiantes con el cual trabajaba.

Al contrario que en el centro público, dado el nivel de motivación hacia la formación, el grupo de trabajo puede tener unas expectativas difusas, e incluso falta

de ellas. Ante esta realidad consideramos pertinente si realmente se habían creado una serie de expectativas y si éstas se habían cumplido. Los resultados obtenidos son más heterogéneos, la muestra participante se sitúa entre un grado intermedio y muy alto (existe el mismo porcentaje de sujetos que señalan un nivel intermedio, que alto y muy alto); es decir, parece que el curso en gran medida ha cumplido parte de las expectativas de los participantes.

**Tabla 5. 32.** Nivel de cumplimiento de expectativas de partida en el programa formativo en el centro concertado. Estudio II

Cumplimiento de expectativas	%	N
Poco (1)	0.0	0
Algo (2)	12.5	2
Intermedio (3)	43.8	7
Bastante(4)	31.3	5
Mucho (5)	12.5	2
Total	100	16

Una vez contextualizada la muestra de estudio analizamos la escala de satisfacción para la misma. El análisis descriptivo (Tabla 5.33) de la escala nos lleva a destacar una satisfacción media menor que para el centro público. En este caso no podemos señalar ningún ítem con una media muy alta ( $\bar{x} > 4.5$ ). No obstante, en torno a la mitad de los ítems obtienen medias altas ( $4 < \bar{x} < 4.5$ ), siendo el ítem más valorado el 0.7 "El profesor resuelve las dudas de los alumnos", seguido de dos ítems con la misma media, uno relativo a la acción docente y otro didáctico (ítem 0.8 y 10) que distan en tan solo siete centésimas del primero, por lo que la diferencia entre ellos es mínima. Por ende, la dimensión docente parece ser una de las mejor valoradas en la escala.

Por otra parte, existen un conjunto de ítems con puntuaciones bajas ( $\bar{x} < 4$ ), resaltándose como el ítem menos valorado el 0.1. "La organización (horarios del curso, duración de las sesiones, etc.) ha sido adecuada", aunque alguno de estos aspectos organizativos no dependen de nosotros directamente sino del centro educativo. Junto a los ítems menos valorados se encuentran los relativos a la satisfacción global hacia el



curso (15 y 16), no obstante, si nos fijamos en la descriptiva de porcentaje en cada rango de la escala, en ambos casos existe un 68.8% (50% de acuerdo y 18.8% muy de acuerdo) de participante que señalaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, por tanto, un porcentaje superior al 50% está satisfecho globalmente con el curso.

En lo que respecta a los ítems relativos a la plataforma de trabajo, no todos los docentes responden a todos ellos. En este caso, el ítem más valorado hace referencia al docente *"El profesor explica con claridad cuando interviene en los foros"*, junto con *"El acceso a la plataforma ha sido rápido y fácil de usar"*, estos dos ítems son los únicos que obtienen medias altas; el resto se sitúan en lo que hemos denominado medias bajas, siendo el menos valorado el relativo a la participación en la plataforma (0.2) seguido de una afirmación negativa (0.3) que guarda relación con la anterior, como es el hecho de tener dificultades para participar en este formato. En definitiva, los docentes no tienen dificultades para trabajar en formato online (según sus propias valoraciones), pero no consideran que participen en dicha modalidad.

**Tabla 5. 33.** Resultados descriptivos de la escala de *satisfacción* en el centro concertado (rango 1-5).  
Estudio II

	$\bar{X}$	$s_x$	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
0.7. El docente resuelve las dudas de los participante.	4.38	.719	0.0	0.0	12.5	37.5	50.0	16
0.8. El docente explica con claridad.	4.31	.602	0.0	0.0	6.3	56.3	37.5	16
10. El trabajo en grupos facilita la adquisición de los contenidos.	4.31	.704	0.0	0.0	12.5	43.8	43.8	16
0.5. Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos.	4.13	.719	0.0	0.0	18.8	50.0	31.3	16
0.2. Los contenidos abordados son apropiados para mejorar la convivencia en los centros educativos.	4.13	.719	0.0	0.0	18.8	50.0	31.3	16
0.6. Los casos prácticos (videos) analizados son útiles y oportunos.	4.06	.772	0.0	0.0	25.0	43.8	31.3	16
0.4. Los materiales que han aportado los formadores favorecen la comprensión del contenido	4.00	.632	0.0	0.0	18.8	62.5	18.8	16
0.9. La modalidad (semipresencial) me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos	4.00	.845	0.0	0.0	33.3	33.3	33.3	15
13. Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana.	3.88	.619	0.0	0.0	25.0	62.5	12.5	16
0.3. La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos.	3.88	.719	0.0	0.0	31.3	50.0	18.8	16

16. Recomendaría el curso a otros compañeros	3.81	.834	0.0	6.3	25.0	50.0	18.8	16
00. He sido consciente de los objetivos de este curso	3.81	1.047	6.3	0.0	25.0	43.8	25.0	16
11. He participado activamente en el curso	3.75	.931	0.0	6.3	37.5	31.3	25.0	16
15. A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso.	3.75	.931	0.0	12.5	18.8	50.0	18.8	16
14. El programa me ha resultado interesante para mi formación.	3.69	.873	0.0	6.3	37.5	37.5	18.8	16
12. Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada.	3.63	.885	0.0	6.3	43.8	31.3	18.8	16
0.1. La organización (horarios del curso, duración de las sesiones, etc.) ha sido adecuada.	3.13	.990	0.0	33.3	26.7	33.3	6.7	15
<i>Ítems plataforma</i>								
0.4. El profesor explica con claridad cuando interviene en los foros.	4.18	.405	0.0	0.0	0.0	81.8	18.2	11
00. El acceso a la plataforma ha sido rápido y fácil de usar.	4.00	1.00	0.0	13.3	6.7	46.7	33.3	15
0.1. Estoy satisfecho con la metodología didáctica utilizada en este curso formativo (lecturas, foros, tareas, cuestionarios de autoevaluación, y correo electrónico)	3.80	.862	0.0	6.7	26.7	46.7	20	15
0.5. Los cuestionarios de autoevaluación me han ayudado a comprender mejor el contenido	3.79	.802	0.0	7.1	21.4	57.1	14.3	14
0.7. Recomendaría este curso online con apoyo en esta plataforma a otros compañeros.	3.77	.599	0.0	0.0	30.8	61.5	7.7	13
0.6. A pesar de las limitaciones, me he sentido satisfecho realizando este curso en modalidad semipresencial.	3.71	.726	0.0	7.1	21.4	64.3	7.1	14
0.3. Me cuesta intervenir online aportando ideas.	2.25	1.215	25.0	50.0	8.3	8.3	8.3	12
0.2. He participado preguntando dudas.	1.67	.617	40.0	53.3	6.3	0.0	0.0	15

\*Ítems ordenados por valor de la media

Con la finalidad de comprobar si los datos obtenidos en los ítems se corroboran con las dimensiones que componen la escala, implementamos un estudio diferenciado-descriptivo de los factores de la escala, los cuales se recogen en la Tabla 5.34.

**Tabla 5. 34.** Resultados descriptivos por dimensiones de la escala de *satisfacción* para los docentes del centro concertado (rango 1-5). Estudio II

	$\bar{x}$	$s_x$	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
<i>Docente</i>	4.34	.625	0.0	0.0	6.3	43.8	49.9	16
<i>Didácticos</i>	3.96	.594	0.0	0.0	18.8	68.7	12.5	16
<i>Material del curso</i>	3.92	.672	0.0	0.0	25.1	56.1	18.8	16
<i>Participación en el curso</i>	3.69	.854	0.0	0.0	37.5	37.4	25.1	16
<i>Satisfacción global</i>	3.78	.856	0.0	6.3	18.8	56.1	18.8	16
<i>Organizativos</i>	3.34	.926	0.0	12.6	37.6	31.0	18.8	16
<i>Plataforma de trabajo</i>	2.88	.998	0.0	12.6	62.2	25.2	0.0	15

\*Dimensiones ordenadas por valor de la media

El análisis de dimensiones nos devuelve la misma información, existe una satisfacción alta ( $\bar{x}$  =4.34), hacia la labor desarrollada por el *docente* en el programa superando en más de 30 centésimas al resto de dimensiones. La segunda categoría con mayor media la obtiene los elementos *didácticos*, la cual se sitúa entre alta-baja ( $\bar{x}$  =3.96), muy seguida de la dimensión *material del curso* ( $\bar{x}$  =3.92). En lo que respecta a la dimensión menos valorada nos encontramos con la *plataforma de trabajo* ( $\bar{x}$  =2.88), a la vez, es destacable que ha existido un sujeto que no ha respondido a ninguno de los ítems que la componen. En definitiva, la percepción de los sujetos hacia el curso se sitúa entre alta-media.

Para concluir la satisfacción en el centro concertado, abordamos el apartado *observaciones* en el que se incluyen las valoraciones y sugerencias de los participantes hacia el programa formativo. El principal elemento que señalan a mejorar hace referencia a la *organización temporal* (nuevamente existen aspectos organizativos relativos al horario que dependen del centro, al igual que los días establecidos para las sesiones) relativos al horario y sesiones desarrolladas:

"Cambiaría la organización temporal (...)" (Código 32).

"La organización temporal, más concentrado mejor" (Código 38).

"Me resulta agobiante el horario, teniendo en cuenta las clase que tenemos y el cansancio con el que venimos a veces" (Código 35).

Otro de los elementos que resaltan en mayor medida hace referencia a los *aspectos metodológicos* del curso, insistiendo en una diferenciación por niveles educativos y la profundización en los últimos temas:

*"Que la metodología se enfocará al nivel educativo y a casos de mediación entre alumnos" (Código 21).*

*(...)"La última parte 2-3 temas fue muy rápida y apenas dio tiempo a profundizar en ellas" (Código 30).*

En este nivel metodológico, algunas observaciones van dirigidas al ámbito de Educación Primaria. Como ya señalamos anteriormente este centro pidió la incorporación en el programa formativo de algunos profesionales del último curso de Educación Primaria, estando el curso diseñado para Educación Secundaria, aunque advertimos al centro de la orientación para el nivel de Educación Secundaria, nos señalaron que la diferencia no eran muy marcada y lo consideraban apropiado para este nivel también, sin embargo los docentes señalan que echan en falta elementos que atiendan a dicho nivel:

*"Pondría más actividades orientadas a Primaria" (Código 23).*

*"Mediación, negociación... aspectos más dirigidos a alumnos de Primaria" (Código 37).*

Por último, se plantean aspectos que aluden a la satisfacción general y positiva hacia el programa formativo en el cual han participado:

*"He echado de menos la resolución práctica, la "receta" que nos permita resolver el conflicto. Pero ya he visto que eso NO existe. Gracias por todo" (Código 27).*

*"Me ha parecido bastante productivo" (Código 32).*

### **5.7.2.2. Análisis de regresión sobre satisfacción global**

A la luz de los resultados de satisfacción, que nos permiten establecer un nivel medio-alto para la variable señalada, comprobamos qué variables se relacionan en mayor grado con la satisfacción global hacia el curso. Es decir, aquellos participantes

con mayor satisfacción en el curso, vinculan en mayor medida las mismas con una serie de ítems planteados en la escala.

Para poder analizar dicha relación, planteamos un estudio de regresión múltiple (técnica multivariante), en el que los ítems criterio queda conformados por el ítem 15 “*A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso*” e ítem 16 “*Recomendaría el curso a otros compañeros*”; el resto conforman las posibles variables predictivas.

La muestra de trabajo queda delimitada por los 34 participantes del centro público y concertado, debido a que los resultados no son dispares entre ambos grupos, a la vez que, forman parte del mismo programa llevado a cabo en circunstancias muy similares (mismos docentes, actividades, metodología, etc.).

El proceso de estudio de la técnica multivariante “regresión múltiple” se desarrolla en cuatro fases, mediante el proceso “paso a paso”. En concreto, las fases son las siguientes: (a) construcción del modelo; (b) selección de variables predictoras mediante el procedimiento “paso a paso”; (c) cálculo del coeficiente de correlación múltiple ( $R$ ) y coeficiente de determinación ( $R^2$ ); y (d) ecuación de predicción.

#### *a. Construcción del modelo*

La construcción el modelo inicial se conforma con las variables predictoras, todos los ítems que no integran la satisfacción global pasan a formar parte de posibles variables predictoras, y como variable criterio ( $Y_1$ ) en un primer caso el ítem 16, junto con un segundo modelo ( $Y_2$ ) para el ítem 15 (en la Tabla 5.35 se recogen dichas variables, se puede observar como son similares a la del Estudio I, aunque con matices en algunos ítems, se modificó la redacción para ajustarse al nuevo contexto de acción). El modelo inicial que se plantea para cada variable criterio es el mismo que en el Estudio I (Figura 4.11).

Recordamos que nuestro objetivo con este estudio de regresión es detectar los ítems que expliquen mayor porcentaje de la varianza del criterio (satisfacción global).

**Tabla 5. 35.** Variables predictoras con su definición operativa en el Estudio II

Símbolo	Ítem	Definición	Dimensión
X1	0.0	He sido consciente de los objetivos de este curso	Didáctico
X2	0.1	La organización (horarios del curso, duración de las sesiones, etc.) ha sido adecuada	Organizativo
X3	0.2	Los contenidos abordados son apropiados para mejorar la convivencia en los centros educativos	Didáctico
X4	0.3	La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos	Didáctico
X5	0.4	Los materiales que han aportado los formadores favorecen la comprensión del contenido	Materiales
X6	0.5	Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos	Didáctico
X7	0.6	Los casos prácticos (videos) analizados son útiles y oportunos.	Materiales
X8	0.7	El profesor resuelve las dudas de los participantes	Docente
X9	0.8	El profesor explica con claridad	Docente
X10	0.9	La modalidad (semipresencial) me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos	Organizativo
X11	0.10	El trabajo en grupos facilita la adquisición de los contenidos	Didáctico
X12	0.11	He participado activamente en el curso	Participación en el curso
X13	0.12	Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada.	Participación en el curso
X14	0.13	Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana	Didáctico
X15	0.14	El programa me ha resultado interesante para mi formación	Material del curso

*b. Selección de variables predictoras mediante el procedimiento “paso a paso”*

Delimitados los modelos iniciales para las variables criterio  $Y_1$  e  $Y_2$ , introducimos las variables predictoras que lo conforman (trabajando con el programa de análisis estadístico SPSS v. 20 licencia de la Universidad de Salamanca).

De acuerdo con el procedimiento “paso a paso”, se comienza el tratamiento sin ninguna variable criterio, posteriormente el programa introduce o elimina una variable en cada paso, de acuerdo con el nivel de explicación que atribuye a la variable criterio, finalizando cuando no se satisface el criterio de eliminación o selección.

La primera variable criterio que introducimos se corresponde con " $Y_1$ ", resultando un modelo compuesto por dos variable:  $X_{15}$  (Desarrollo profesional) y  $X_6$  (Actividades). En segundo lugar, introducimos el criterio " $Y_2$ ", cuyo modelo queda

constituido por otras dos variables predictoras:  $X_{15}$  (Desarrollo profesional) y  $X_{14}$  (Desarrollo personal).

**Tabla 5. 36.** Coeficientes de correlación múltiple para la variable criterio  $Y_1$  Estudio II

Modelo ( $Y_1$ )		R	$R^2$	Err. tip. estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en $R^2$	Cambio en F	gl1	gl2	p
1	$X_{15}$	.697	.486	.582	.470	30.215	1	32	.000
2	$X_6$	.763	.550	.553	.521	18.935	2	31	.000

**Tabla 5. 37.** Coeficientes de correlación múltiple para la variable criterio  $Y_2$  Estudio II

Modelo( $Y_2$ )		R	$R^2$	Err. tip. estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en $R^2$	Cambio en F	gl1	gl2	p
1	$X_{15}$	.857	.735	.453	.727	88.780	1	32	.000
2	$X_{14}$	.893	.798	.402	.785	61.207	2	31	.000

*c. Cálculo del coeficiente de correlación múltiple (R) y coeficiente de determinación ( $R^2$ )*

El estudio de la intensidad de relación de la variable criterio y predictoras (R), junto con la variabilidad de la variable criterio que explicada las predictoras ( $R^2$ ), nos lleva a la hipótesis de  $R^2=0$ , estudio realizado con la prueba ANOVA, diferenciando entre variabilidad atribuible a la regresión y la parte residual.

En este paso comprobamos el cumplimiento de la hipótesis, y por tanto, estamos en disposición de construir la ecuación de predicción en relación con el modelo final, que recogemos en el último paso.

**Tabla 5. 38.** Prueba ANOVA para variable criterio *Satisfacción* ( $Y_1$ ), para cada paso. Estudio II

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
1	Regresión	10.227	1	10.227	30.215	.000
	Residual	10.832	32	.338		
	Total	21.059	33			
2	Regresión	11.580	2	5.790	18.935	.000
	Residual	9.479	31	.306		
	Total	21.059	33			

**Tabla 5. 39.** Prueba ANOVA para variable criterio *Satisfacción* ( $Y_2$ ), para cada paso. Estudio II

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
1	Regresión	18.182	1	18.182	88.780	.000
	Residual	6.553	32	.205		
	Total	24.735	33			
2	Regresión	19.737	2	9.869	61.207	.000
	Residual	4.998	31	.161		
	Total	24.735	33			

#### d. Ecuación de predicción

Los datos obtenidos en el proceso “paso a paso” para el estudio de la regresión múltiple y que se recogen en la Tabla 5.40 para la variable criterio  $Y_1$ ; y en la Tabla 5.41 para la variable criterio  $Y_2$ , constituimos las ecuaciones de los modelos. Teniendo en cuenta que, el *coeficiente de regresión* ( $B$ ), representa el número de unidades que aumenta el criterio, por cada unidad que aumenta la variable, estos datos son los que forman parte de la ecuación de regresión.

**Tabla 5. 40.** Tabla de coeficiente para la ecuación de regresión en el criterio  $Y_1$ . Estudio II

Modelo (16. Recomendaría este curso a otros compañeros)		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	p
		$B$	Error Típ.	$Beta$		
Constante		.651	.649		1.002	.324
1	El programa me ha resultado interesante para mi formación	.541	.136	.553	3.987	.000
2	Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos	.345	.164	.292	2.103	.044

De acuerdo con los coeficientes de regresión para la variable criterio  $Y_1$ , la ecuación (5.1) de regresión se constituye en la siguiente:

$$Y_1 = .651 + .541 X_{15} + .345 X_6 \quad (1)$$

**Ecuación 5. 1.** De regresión para la variable criterio  $Y_1$ . Estudio II



**Tabla 5. 41.**Tabla de coeficiente para la ecuación de regresión en el criterio Y<sub>2</sub> Estudio II

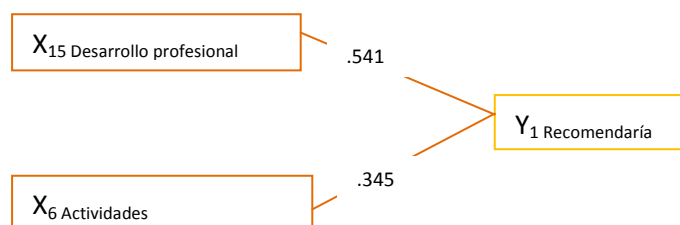
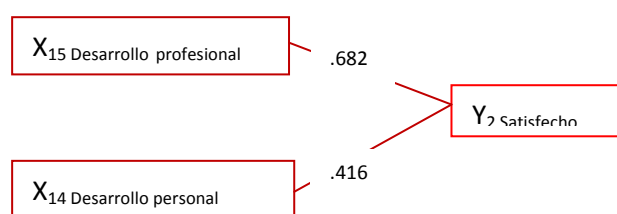
Modelo (15. A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso)		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	p
		B	Error Típ.	Beta		
Constante		-.354	.435		-.813	.423
1	El programa me ha resultado interesante para mi formación	.682	.113	.643	6.061	.000
2	Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana	.416	.134	.330	3.106	.004

En lo que respecta a la variable criterio Y<sub>2</sub>, la ecuación (2) que resulta de los coeficientes sería la siguiente:

$$Y_2 = -.354 + .682 X_{15} + .416 X_{14} \quad (2)$$

**Ecuación 5. 2.**De regresión para la variable criterio Y<sub>2</sub>. Estudio II

Constituidas ambas ecuaciones, y delimitados los modelos de las variables criterio, el esquema conceptual no se corresponde con el real, configurando un modelo de regresión explicado por dos variables predictivas en cada caso. En concreto, el modelo final para Y<sub>1</sub> e Y<sub>2</sub>, se recoge en las Figuras 5.10 y 5.11.

**Figura 5. 9.** Modelo de regresión para la variable criterio Y<sub>1</sub>. Estudio II**Figura 5. 10.**Modelo de regresión para la variable criterio Y<sub>2</sub>. Estudio II

En base a las ecuaciones y modelos resultantes del análisis de regresión desarrollado, llegamos a las siguientes conclusiones:

- El desarrollo personal, junto con las actividades que se implementan en el curso, son las variables predictoras que explican el porcentaje más alto de la variabilidad (55%), variable criterio  $Y_1$  (*Recomendación del curso a otros compañeros*). Es decir, los participantes señalan como indicadores de su nivel de satisfacción aspectos intrínsecos al programa.
- En relación con la variable criterio  $Y_2$  (*A pesar de las limitaciones me siento satisfecho*), nuevamente la mayor relación se establece con la variable predictiva desarrollo profesional, pero en este caso, el segundo elemento que explica la satisfacción general, conlleva el desarrollo personal. El porcentaje de varianza explicada es del 79.8%.

En aras de delimitar que está sucediendo en ambos modelos, de acuerdo con las conclusiones establecidas, parece claro la dependencia de la satisfacción con elementos intrínsecos al programa, siendo los más relevantes aquellos que implican transferencia de resultados/aprendizajes (desarrollo profesional y desarrollo personal), aunque existe una variable relativa a las actividades que integra el programa formativo.

Por tanto, los elementos extrínsecos no condicionan la satisfacción, siendo relevante para el estudio, al poder modificar la organización temporal o los docentes que impartan el mismo, para una mayor difusión a contextos diversos (comunidades autónomas diferentes a Castilla y León), en los que se puedan incorporar diferentes profesionales en su ejecución. A su vez, es importante señalar que, aunque los formadores han sido investigadores, su relación directa sobre el estudio no condiciona tampoco los resultados, en base a la prueba que estamos analizando.

### **5.7.2.3. Seguimiento del programa: Entrevista semiestructurada**

El proceso de seguimiento del programa mediante la técnica "entrevista semiestructurada" se lleva a cabo desde el 24 de marzo de 2014 hasta el 4 de abril de 2014. Los participantes que acuden a estas sesiones son personas voluntarios que

participaron activamente durante el desarrollo del programa de formación, constituyendo un total de cinco voluntarios entre ambos centros, y un único entrevistador para todos los casos.

Una vez recopilada la información mediante las entrevistas (Anexo 16. Transcripciones de las entrevistas), se establece el análisis de la información mediado por cuatro fase<sup>46</sup>: (1) Separación de unidades; (2) Categorización y clasificación; (3) Síntesis y agrupación; y (4) Disposición y tratamiento de datos (Tójar, 2006). Este proceso de análisis tiene como objetivo *comprobar el nivel de transferencia del programa formativo a la realidad educativa de los docentes en ejercicio*.

Dado que la entrevista, es un proceso de diálogo que facilita la interacción entre los sujetos, que permite verificar en qué medida se ha conseguido un objetivo concreto (Marí, Bo y Climent, 2010), comenzamos con el análisis de la información de forma individual y colectiva, de acuerdo con las cuatro fases especificadas.

*Fase 1. Separación de unidades:* Una vez finalizadas las sesiones que conllevan el desarrollo de entrevistas semiestructuradas individuales, información que se recopiló en formato audio previo permiso de cada uno de los participantes de forma individualizada, se transcriben para su posterior tratamiento. La transcripción es realizada mediante dos investigadores del grupo GE2O, consiguiendo mayor objetividad y menor pérdida de información en el proceso. Una vez recopilados los seis recursos escritos, se plantea el análisis de contenido del discurso mediante nubes de palabras individuales (realizada con Wordle)<sup>47</sup>, en un primer momento, y, posteriormente, recopilación del conjunto de información y nube de palabras global (el recurso en este caso es Taxgedo<sup>48</sup>, al permitir incorporar la imagen del "logo" como forma de la nube de palabras).

---

<sup>46</sup> El procedimiento desarrollado es el mismo que con el grupo de discusión del *estudio I*, recordamos la figura 4.15 en la cual se presenta esquemáticamente las fases de análisis.

<sup>47</sup> Acceso libre: <http://www.wordle.net/>

<sup>48</sup> Acceso libre: <http://www.tagxedo.com/>



*Observaciones principales a resaltar del a entrevista:* Desde el rol de entrevistado se plantea una visión general de la transferencia del curso para sus compañeros, indicando que es demasiado pronto para hablar de cambio, pero sin embargo considera que existe un cambio en cuanto a la concepción del conflicto que supone una mayor reflexión antes de la actuación. Señala que considera necesario la eliminación del tema de control emocional, al ser de difícil aplicación ("el cambio en la personal es complicado"). Por último, un elemento relevante es que el curso les lleva a modificar el Plan de Convivencia para mejorarlo, a la vez que señalan el interés de un trabajo en común en los próximos años: volver a dar la formación para los docentes que no participaron y curso de seguimiento para los que sí lo hicieron.

*Análisis de contenido del discurso:*



Figura 5. 12. Análisis léxico-métrico para el entrevistado 2 (Director)

- **Entrevista 3.**

*Categoría profesional:* Profesor Educación Física

*Titularidad del centro:* Público

*Duración de la entrevista:* 43.60 minutos

*Elementos constituyentes del texto escrito:* 10 páginas, 55 párrafos y 5116 palabras.

*Observaciones principales a resaltar del a entrevista:* El entrevistado señala una motivación intrínseca hacia el curso en relación con dos aspectos fundamentales: (1) prevención de conflictos y (2) trabajo colaborativo con compañeros y especialistas. Por otra parte, indica que existe una transferencia de los contenidos trabajados en el curso en tres aspectos: aplicación concreta, reflexión antes de la acción y cambio de concepción. Como propuesta de











**Figura 5. 17.** Análisis de contenido para el global del discurso (compendio de las cinco entrevistas)

Tras el compendio de las cinco entrevistas llevadas a cabo, y el análisis refinado (eliminación de palabras sin significado y verbos) de contenido correspondiente, recogido en la Figura 5.17<sup>49</sup>, nos encontramos con que las palabras como mayor presencia en las entrevistas, hacen alusión a elementos propios del programa "conflictos", "curso", "grupo", "plataforma", "tema", "alumnos" y "centro" principalmente.

Por otra parte, en el análisis del discurso se resalta una idea contradictoria entre los entrevistados que actúan como "observadores en el centro" y los propios "docentes" que están en relación directa con los alumnos, mientras que los primeros restan importancia a los temas de comunicación y bloqueo emocional, los segundo destacan la gran utilidad de los mismos, he incluso la puesta en práctica en la actualidad.

Una vez se ha implementado un análisis del discurso, procedemos a la importación de los diferentes documentos, como recursos diferenciados, al programa de análisis cualitativo NVIVO (versión 10, licencia del Grupo GE20).

Tras la importación de los diferentes recursos a la herramienta señalada, se consensua entre los diferentes miembros del grupo de investigación, que trabajaran en el proceso de categorización de dimensiones, el *criterio temático*, considerando el

<sup>49</sup> Se recogen dos imágenes, una de ellas configurada por el logo del programa, ante la dificultad de lectura de las palabras que la conforman, se integra una segunda figura más clarificante para la interpretación de la información.

contenido planteado en cada elemento del texto (Tójar, 2006); sin olvidar el principio de *convergencia* (Guba y Lincoln, 1982) que integra la clarificación de las unidades temáticas para evitar el "solapamiento" entre ellas.

Fase 2. Categorización y clasificación de unidades: Dado que partimos de una "entrevista semiestructura", las categorías de análisis de la información, aunque se plantea ad hoc, parten de unas dimensiones delimitadas: (1) Transferencia de contenidos a la práctica, (2) Relevancia de los bloques temáticos (puntos fuertes y débiles), (3) Metodología de trabajo; (4) Motivación hacia la realización del curso, (5) Plataforma virtual; y (6) Valoración global. Estos seis tópicos (unidades de significado general) guían las entrevistas y constituyen el contenido de las preguntas que se realizan a cada entrevistado, en el transcurso de la sesión.

Al igual que en el *Estudio I*, seguiremos un procedimiento inductivo (Miles y Huberman, 1994) para la delimitación de categorías, partiendo de unidades globales de significado. El tratamiento categórico se delimita mediante un consenso de criterios entre cuatro miembros del grupo GE2O, que se involucraron en el análisis de la información. Las fases de desarrollo, integran una primera lectura individual, con el establecimiento de unidades de significado globales (categorías temáticas); posteriormente, la puesta en común, en la que se verificarán las categorías finales para el análisis. Los criterios en los que se basan son: el consenso, la similitud de categorías y, el debate para inclusión o eliminación de categorías no propuestas por más de un miembro. El resultado final del proceso se recoge en la Tabla 5.42.

Una vez consensuadas las categorías de análisis, "nodos" de trabajo, se crean en el programa estadístico NVivo 10. Junto a estas cinco dimensiones; con sus correspondientes subdimensiones, e incluso descriptores en aquellos casos que es necesario incorporarlos; se determinan una serie de atributos para las entrevistas, atendiendo a dos criterios:

1. Titularidad del centro: público/concertado.
2. Rol desempeñado en el centro: docente/coordinador. Con "coordinador" hacemos referencia al orientador o director, ya que su categoría profesional no

conlleva una puesta en práctica determinante, sino que hacen referencia a observaciones de la actividad del centro.

Ambos atributos nos permitirán comprender la perspectiva de los implicados en el proceso, considerando en todo momento el objetivo por el cual se llevan a cabo las entrevistas: *comprobar el nivel de transferencia del programa formativo a la realidad educativa de los docentes en ejercicio.*

**Tabla 5. 42.** Categorías (nodos) para el análisis de contenido de las entrevistas (Estudio II)

<p><b>A. Transferencia a la práctica:</b> hasta que punto, en la actividad profesional, se han puesto en práctica las competencias desarrolladas en el curso.</p> <p><i>A1. Situaciones concretas:</i> especificaciones de situaciones en las cuales se lleva a la práctica las competencias.</p> <p><i>A.2. Reflexión:</i> conlleva un pensamiento anterior a la acción en situaciones conflictivas.</p> <p><i>A.3. Cambio de concepción:</i> supone una nueva visión del conflicto para su tratamiento.</p> <p><b>B. Programa:</b> valoración de la relevancia de los materiales y aspectos didácticos del curso para los participantes.</p> <p><i>B.1. Metodología:</i> valoración positiva de la metodología utilizada.</p> <p><i>B.1.1 Colaborativa:</i> consideran importante el trabajo desarrolla en este formato.</p> <p><i>B.1.2. Supuestos prácticos:</i> valoran los supuestos prácticos como relevantes para la formación desarrollada.</p> <p><i>B.1..3 Rolplaying:</i> las simulaciones son importantes en el curso por su cariz formativo.</p> <p><i>B.2. Contenidos:</i> plantean la relevancia de los contenidos tratados.</p> <p><i>B.3. Plataforma:</i> valoración de la plataforma de trabajo virtual positivamente.</p> <p><i>B.3.1. Utilidad:</i> la consideran importante por su utilidad para la transmisión de la información.</p> <p><i>B.3.2. Seguimiento:</i> plantean un proceso que les permite llevar a cabo su seguimiento en el aprendizaje en el curso y potencia la reflexión en base a los contenidos.</p> <p><i>B.4. Organización: estructura organizativa del programa.</i> Consideración adecuada de los bloques temáticos.</p> <p><i>B.4.1. Bloques temáticos:</i> Necesidad de los bloques temáticos trabajados.</p> <p><i>B.4.2. Sesiones:</i> número de de sesiones adecuadas.</p> <p><b>C. Motivación:</b> el porqué decidieron realizar el curso.</p> <p><i>C.1 Intrínseca:</i> para buscar soluciones o interés profesional en la temática.</p> <p><i>C.2 Extrínseca:</i> por exigencias del centro.</p> <p><b>D. Mejora:</b> aspectos mejorables del curso.</p> <p><i>D.1. Más práctica:</i> mayor número de actividades prácticas.</p> <p><i>D.2. Incorporación de contenidos/profundización:</i> en los bloques temáticos plantear nuevos aspectos no tratados.</p> <p><i>D.3. Casos reales:</i> integrar casos reales con su solución real.</p> <p><i>D.4. Eliminación de contenidos:</i> no tratamiento de aspectos concretos en el desarrollo del curso.</p> <p><b>E. Satisfacción:</b> nivel de satisfacción de los participantes.</p> <p><i>E5.1 Aplicabilidad:</i> por la transferencia a su realidad profesional.</p> <p><i>E5.2 Necesidad:</i> por considerarlo un tema necesario en su desarrollo profesional.</p> <p><i>E5.3 Desarrollo del curso:</i> por la metodología desarrollada en el curso.</p>
---

**Fase 3. Síntesis y agrupamiento de la información:** Importados los textos correspondientes a las entrevistas (con un total de 49 páginas, 451 párrafos, y 23636 palabras), se adscribe la información a los nodos o categorías. En un primer momento, se parte de la codificación en papel, sin ayuda de programa estadístico, posteriormente, esta información es transferida al programa NVivo 10.

**Tabla 5. 43.** Ejemplo de codificación temática extraída del texto de análisis. Estudio II

Categoría	Ejemplo extraído de las entrevistas	Entrevista
A1. Situaciones concretas	"Yo total, y sobre todo en el aspecto de control personal, controlar las emociones, claro las mías, y ser un poco más consciente de las emociones de ellos. ¿No? Entonces evitar lo que solía hacer, evitar pero por todos los medios llevarme por la irá" (profesora ciencias sociales_5, centro público)	4
B.3.1. Utilidad	"Muchas veces no se puede abarcar, en las dos horas que teníamos los jueves, no puedes abarcar toda la parte que teníamos del temario, entonces era conveniente leer los temas, y luego las pruebas test" (profesor Física y Química_6, centro concertado)	6
	"La plataforma fundamental, pero claro te habla uno que... esta metido en ello... que no le ha sorprendido... yo es que no me planteo un trabajo sin... hoy en día... Hoy si no hay plataforma ¿Qué haces? (...) ¿Cómo le das toda esta documentación? ¿Cómo...?" (director_4, centro público)	2
C.1 Intrínseca	"A mí me motivo sobre todo dos, dos aspectos. Uno el poder abordar este tipo de cuestiones en un marco no formal, el hablar de estos temas sobre situaciones reales, supuestos, etc. De forma no formal (...)" (profesor educación física_3, centro público)	3
D.1. Más práctica	"(...) para que eso salga hay que haberlo entrenado muchas veces antes y a lo mejor, por eso te decía, quitar horas de esa parte teórica y darlas a practicar (...)" (orientador_1, centro concertado)	1
E5.2 Necesidad	"Bueno para mí bien, porque yo creo que se necesita y yo si había hecho cursos anteriores pero sé que algunos compañeros míos no los habían hecho, entonces no tienen esa percepción o ya no se habían enfrentado (...)" (profesor Biología_2, centro concertado)	5

**Fase 4. Disposición y tratamiento de datos:** Codificado el discurso de cada una de las entrevistas, se lleva a cabo el proceso de análisis de resultados con las siguientes finalidades:

1. Comprobar el elemento con mayor relevancia para el total de las entrevistas (número de referencias de las diferentes categorías elaboras posteriormente a los discursos).

2. Determinar la relación existente entre las categorías del estudio (mapa de relaciones de nodos).
3. Delimitar la similitud de las entrevista analizadas diferenciando entre palabras y dimensiones (análisis de conglomerados).
4. Establecer comparaciones entre los atributos en las dimensiones de primer nivel del estudio.

Codificadas las diferentes entrevistas, atendiendo a las categorías de análisis, examinamos la información de acuerdo con los objetivos señalados a priori.

Partimos del *objetivo 1*, mediante el cual, establecemos la categoría que mayor número de referencias ha codificado, con la finalidad de determinar qué dimensión ha guiado, en mayor medida, los discursos analizados. Es necesario aclarar que en los discursos no se codifica el 100%<sup>50</sup> de la información, sino que aquella que hace referencia al entrevistador queda fuera del análisis, e incluso información no relevante para el curso, por ejemplo, la indicación de temas de interés personal ajenos a la investigación.

**Tabla 5. 44.** Frecuencias de las dimensiones de primer nivel en las entrevistas, ordenadas de mayor a menor. Estudio II

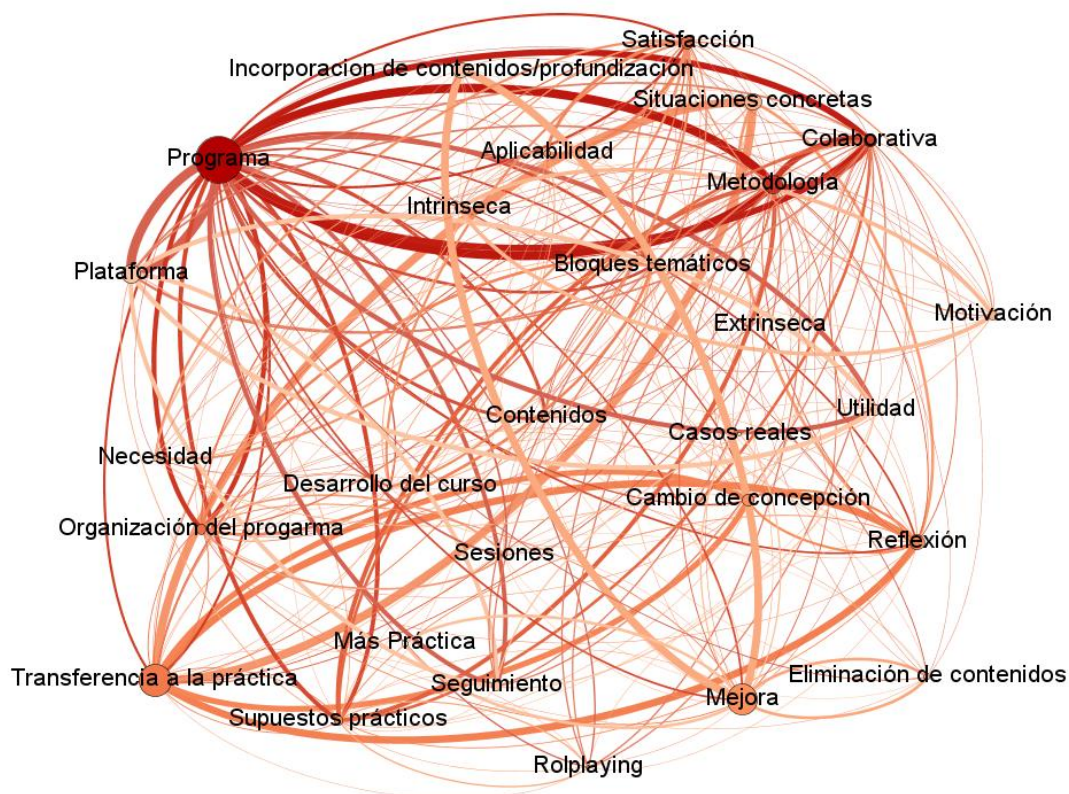
Dimensión	Frecuencias
Programa	71
Transferencia a la práctica	51
Mejora	34
Satisfacción	24
Motivación	11

Analizadas cada una de las dimensiones, comprobamos como la frecuencia mayor, hace referencia a las *potencialidades del programa*, en segundo lugar, la *transferencia a la práctica*, muy seguida de los *elementos de mejora*. Ante estos datos, parece que los entrevistados valoran positivamente los constructo del programa formativo, incluso encuentran una aplicación de las competencias a su práctica docente, siendo capaces de proporcionar información para la mejora del mismo. Ante estos primeros análisis del contenido del discurso, parece que el programa se ha

<sup>50</sup> El porcentaje de codificación de los discursos se distribuye de la siguiente manera: Entrevista 1: 20%, Entrevista 2: 20%, Entrevista 3: 50%, Entrevista 4: 20%, Entrevista 5: 10%, y Entrevista 6: 20%

percibido de utilidad y significativo para los participantes, una vez transcurrido un tiempo desde la formación.

Una vez constatamos la frecuencia de las dimensiones principales de análisis, estudiamos la relación de las mismas, *objetivo 2*; es decir, queremos comprobar si existe dependencia entre el conjunto de análisis de la información. El estudio de las relaciones lo implementamos mediante el apoyo de dos programas: NVivo 10 (licencia del grupo de investigación GE2O) y Gephi (licencia libre). Con el primero, construimos la matriz de relaciones entre los nodos, siendo importado al segundo, el cual "traduce" la información en formato visual, grafos. La interpretación de la información se establece en base a dos criterios: (1) amplitud del nodo (mayor frecuencia), y, (2) grosor de las líneas de unión (mayor grosor constituye una mayor relación) (Fruchterman y Reingold, 1991).



**Gráfico 5.19.** Grafo de relaciones entre los nodos de análisis del discurso. Programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO". Estudio II

A la luz del grafo de relaciones, que se presenta en el Gráfico 5.19, podemos establecer una dependencia entre todas las dimensiones, subdimensiones y

componentes de las dimensiones que configuran el análisis de las entrevistas. La red resultante conlleva un entramado de relaciones complejo, por lo que optamos por presentar la información de forma sesgada. Diferenciamos para ello las dimensiones de primer orden, Gráfico 5.20, que nos llevan a determinar como la dimensión *programa* es el punto de partida para el resto de dimensiones; es decir, todas las dimensiones guardan algún tipo de dependencia con dicho nodo. Por otra parte, es destacable como la dimensión *mejora*, únicamente se relaciona con *programa*, la explicación de este caso se concreta en que la mejora alude a elementos concretos del programa, normalmente las intervenciones de los entrevistados parten de elementos que consideran relevantes, para posteriormente indicar cómo podría mejorarse el mismo o incluso, destacar otros que no consideran tan positivos. Otra de las dimensiones a destacar, es la *motivación*, relacionada únicamente con *satisfacción* y *programa*. Por último, en lo que respecta a las dimensiones globales, es pertinente la información relativa a la "fuerza" de correspondencia entre ellas, siendo la mayor entre *programa* con *satisfacción* y *transferencia a la práctica*.



**Gráfico 5.20.** Grafo dimensiones de primer orden. Estudio II

Estudiadas las relaciones de dimensiones de primer orden, procedemos al análisis entre dimensiones, subdimensiones y componentes en cada caso, interrelaciones que se recogen en el Gráfico 5.21.



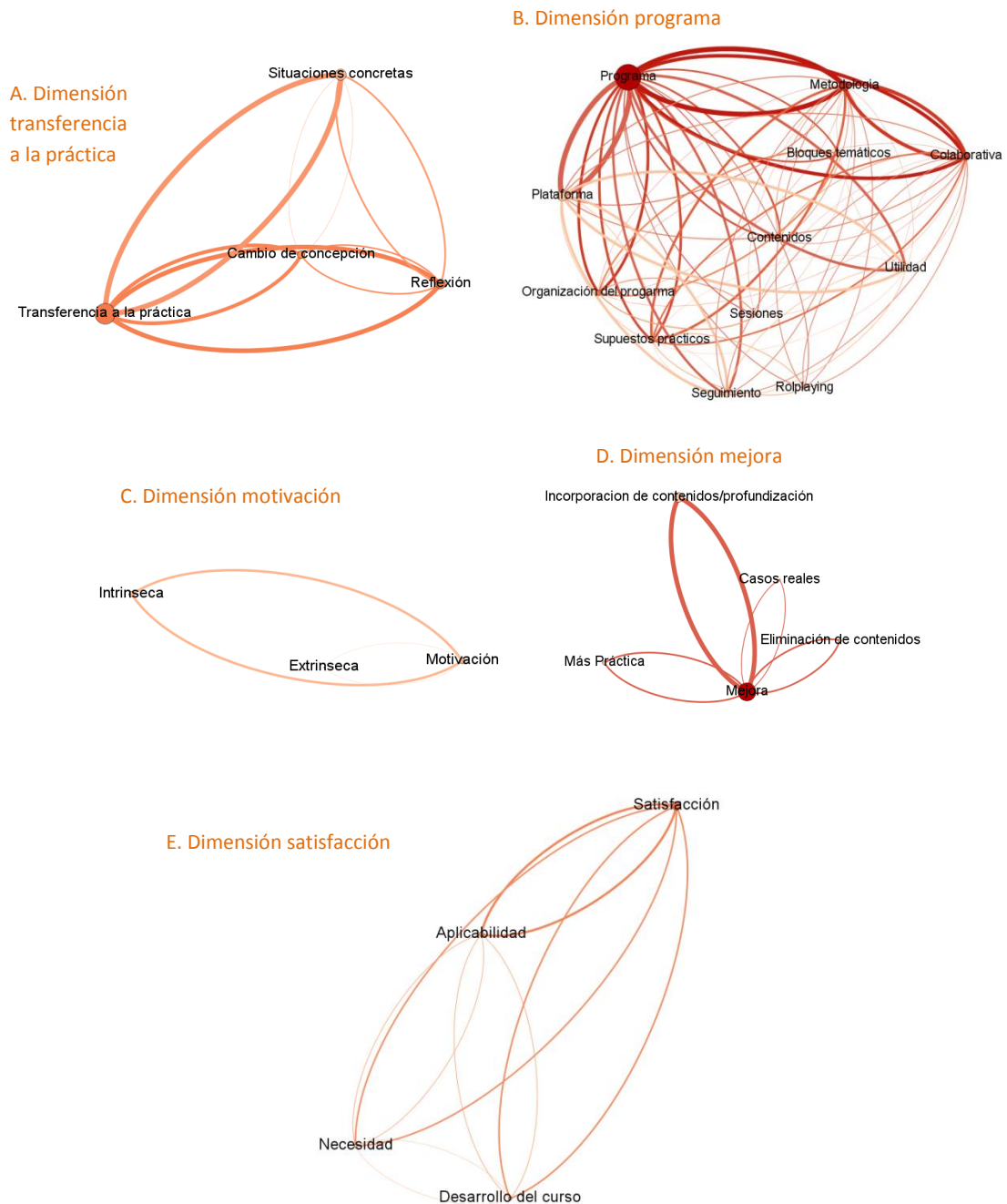
En lo que respecta al estudio diferenciado por dimensiones, se resalta la dimensión *transferencia a la práctica*, en la que encontramos *situaciones concretas* y *reflexión* como subdimensiones con mayor correspondencia con ella, siendo *situaciones concretas* la de mayor frecuencia de aparición en el discurso.

En cuanto a la dimensión *programa*, mientras que la subdimensión con mayor referencia ha sido *plataforma*, la relación es mayor entre *programa*, *metodología* y *colaborativa*, lo que nos lleva a pensar que existe una dependencia de la valoración del *programa* en relación la *metodología* de implementación del mismo; es decir, se valora positivamente el *programa* por la *metodología* que integra su puesta en "práctica".

Para *motivación*, existe una conclusión clara, los entrevistados señalan principalmente el factor *intrínseco* para su inclusión en el programa, lo que es satisfactorio, al detectar necesidad en su formación profesional en temas de "Resolución de Conflictos", y por tanto, existe una adecuación de la temática implementada para los mismos.

En relación con los elementos de *mejora*, denotamos la necesidad de integración de *nuevos contenidos*, y *mayor profundización* de los existentes; por ende, los entrevistados demandan mayor formación, considerando nuevamente la necesidad de formación en "Resolución de Conflictos" para los profesionales docentes.

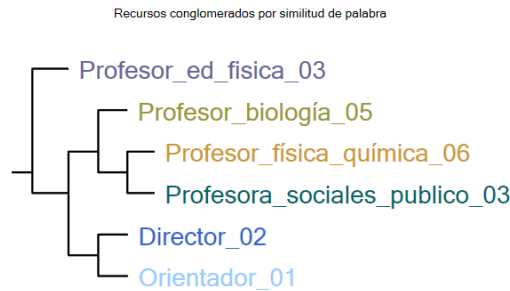
Por último, en lo que respecta a la *satisfacción* el elemento que conlleva un mayor grado de la misma hace referencia a la *aplicabilidad* de las competencias a su práctica en el aula, comprobando la existencia de relaciones entre el resto de subdimensiones (*necesidad y desarrollo del programa*) con la *aplicabilidad*.



**Gráfico 5. 21.** Grafos diferenciados por dimensiones, subdimensiones y componentes. Estudio II

En aras de conocer mejor las entrevistas efectuadas, delimitamos un *tercer objetivo*, con el cual pretendemos clasificar el conjunto de entrevistas en base a: la similitud de las palabras codificadas. La técnica utilizada con tal fin, es el *análisis cluster*, multivariante, que permite clasificar el conjunto de entrevistas en grupos homogéneos, permitiéndonos concluir si existe disparidad o no entre las intervenciones. Medimos la similitud entre el contenido del discurso (palabras), con el cálculo del coeficiente de Pearson, que mide la relación existente entre los grupos.

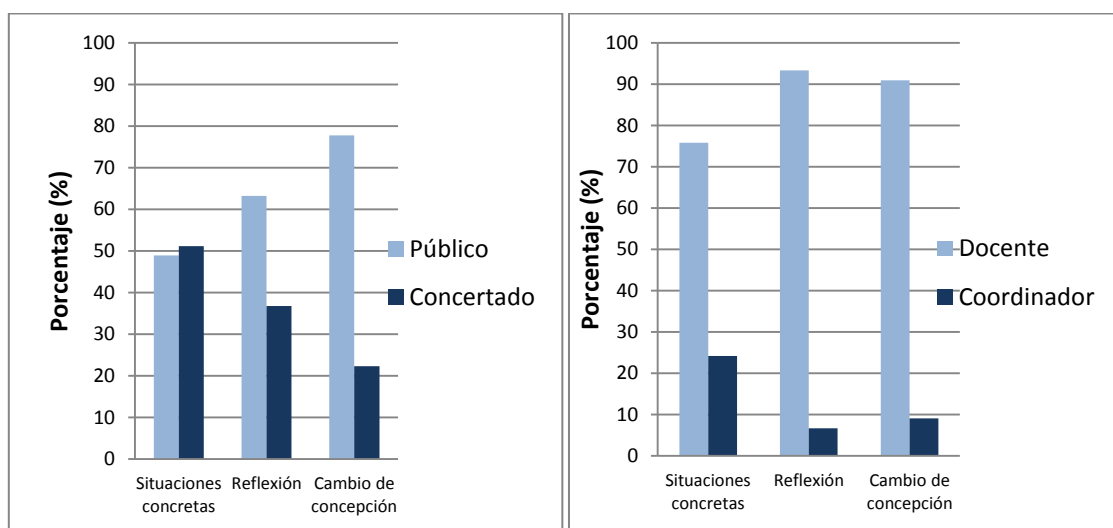
Tras este análisis, se comprueba la similitud entre las entrevistas, con valores de .92 a .85 (la menor relación se corresponde con el profesor de educación física del centro público y el profesor de biología del centro concretado). Ante este estudio, determinamos que el atributo "rol" es pertinente, al hallar una correlación alta entre el director y orientador (.92) que establece un subgrupo diferente para el análisis.



**Gráfico 5. 22.** Conglomerado de entrevistas por similitud de palabras. Estudio II

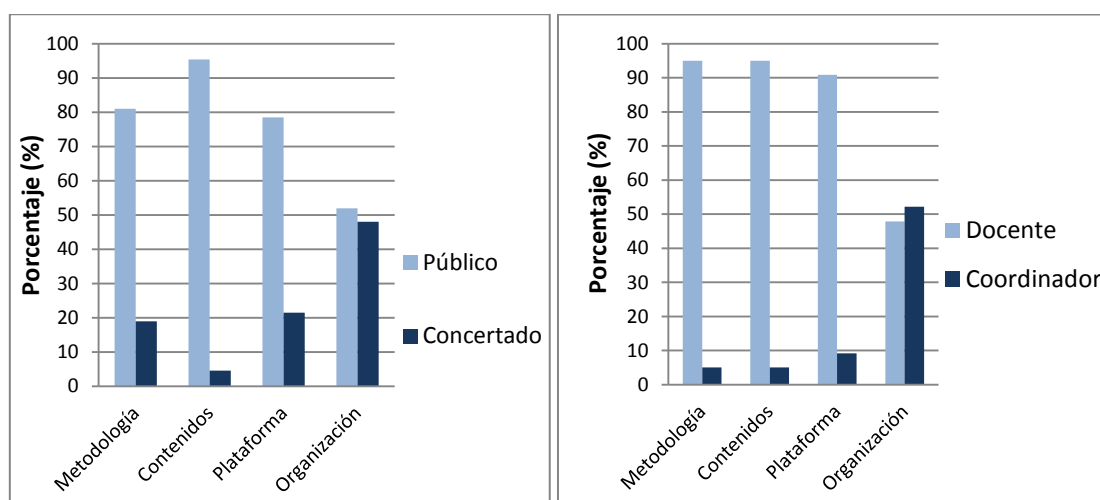
Una vez estudiados los conglomerados, nos planteamos el *cuarto objetivo*, con la finalidad de comprender qué diferencias se establecen de acuerdo con los atributos señalados (tipo de centro y tipo de profesor).

El análisis que implementamos, nos lleva a diferenciar las subdimensiones de cada dimensión, sin incorporar componentes de las mismas, teniendo en cuenta los atributos asignados. Es importante clarificar, que las comparaciones se estructuran siempre sobre el 100% (por categoría).



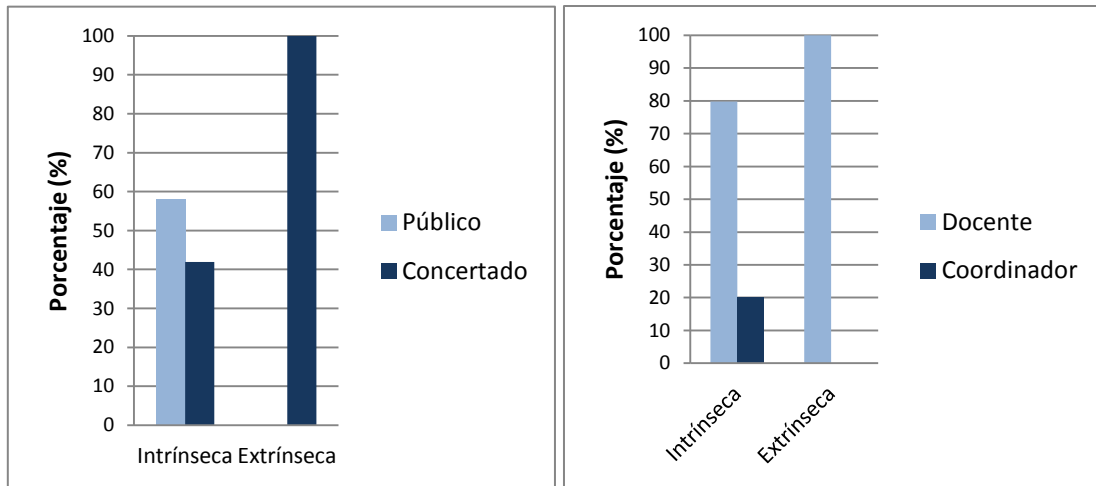
**Gráfico 5. 23.** Comparación de la dimensión transferencia a la práctica para atributos rol y titularidad centro. Estudio II

Los resultados que se reflejan en el Gráfico 5.23, determinan como el colegio público establece una mayor *transferencia a la práctica* en todas las dimensiones, aspecto que se repite en relación con el rol docente. La *situaciones concretas* es la subdimensión que mayor porcentaje integra para el colegio concertado, mientras que para el el público es el *cambio de concepción*. Respecto al rol, los docentes resaltan la *reflexión*, y los coordinadores *situaciones concretas*. Por último, es destacable una diferencia mínima, entre titularidad de centro, para la subdimensión *situaciones concretas*, integrando una transferencia autopercibida en ambos centros, en igual porcentaje.



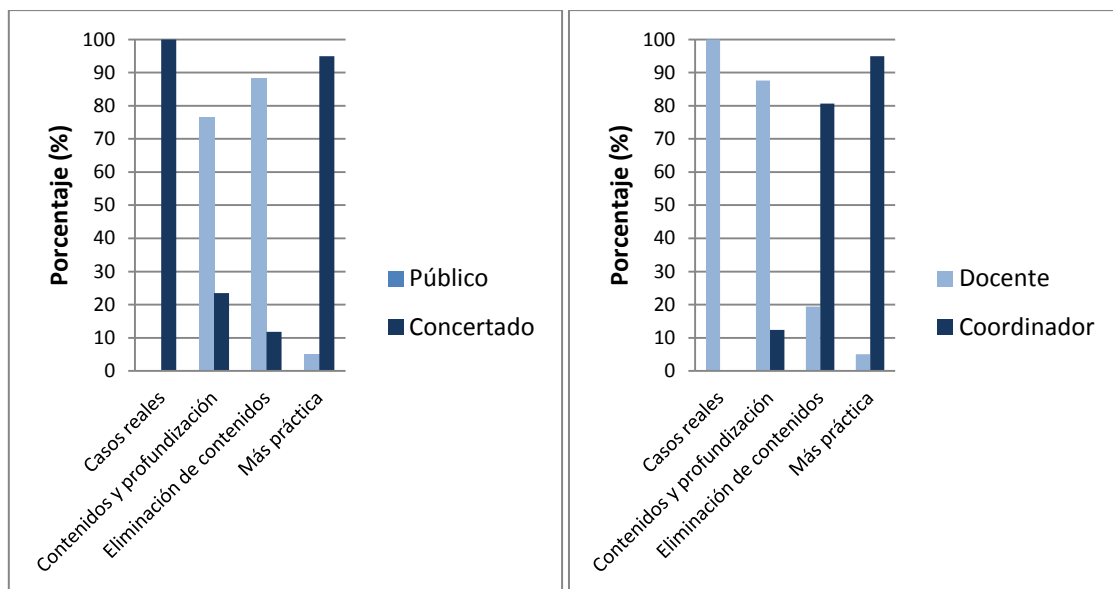
**Gráfico 5. 24.** Comparación de la dimensión programa para atributos rol y titularidad centro. Estudio II

En lo que respecta a la dimensión *programa* (Gráfico 5.24), para la titularidad de centro, la menor diferencia se encuentra en *organización*, conclusión que se repite con el rol. Respecto al elemento más valorado para el centro público recoge los *contenidos del programa*, mientras que en el concertado la *organización*. Por su parte, el rol docente valora en mayor medida los *contenidos* muy seguidos de la *metodología*, mientras que los coordinadores la *organización*.



**Gráfico 5. 25** Comparación de la dimensión motivación para atributos rol y titularidad centro. Estudio II

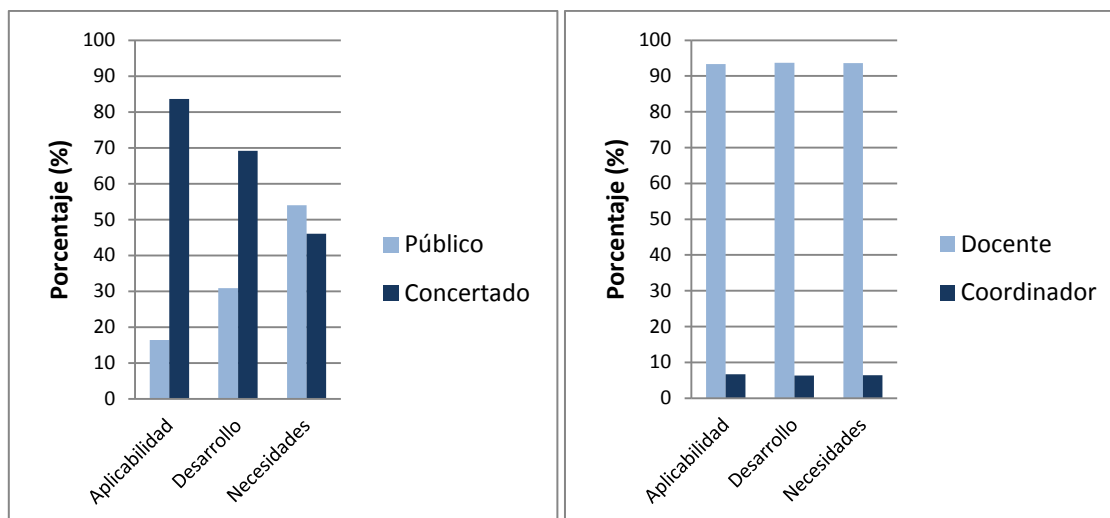
En el Gráfico 5.25, en el que se presenta la información relativa a la dimensión *motivación* es *extrínseca* en algunos de los roles docentes, pero en ningún caso en los coordinadores. Es decir, la motivación es principalmente *intrínseca* para los profesionales con responsabilidad en orientación y gestión. En lo que respecta en la titularidad del centro, en el centro público, de acuerdo con las entrevistas realizadas, no existe una *motivación extrínseca* (ajena al docente que se incorpora en el curso), mientras que en el centro concertado se combina *extrínseca* e *intrínseca*.



**Gráfico 5. 26.** Comparación de la dimensión mejora para atributos rol y titularidad centro. Estudio II

En cuanto a la dimensión *mejora*, el dato más sobresaliente hace referencia a cómo los docentes reclaman la integración de *casos reales*, mientras que los coordinadores resaltan *más práctica*. El centro concertado por su parte, destaca

ambos aspectos, mientras que el público sobresale en *contenidos y profundización*, y *eliminación de contenidos*.



**Gráfico 5.27.** Comparación de la dimensión satisfacción para atributos rol y titularidad centro. Estudio II

Por último, en cuanto a la dimensión *satisfacción*, en el rol, nos encontramos con el mismo porcentaje para cada subdimensión, siendo siempre mayor la valoración realizada por los docentes. En lo que respecta a la titularidad, el centro concertado resalta la *aplicabilidad* y el público la *necesidad*.

Para finalizar este apartado de seguimiento del programa, es pertinente hacer referencia a una serie de observaciones que no han sido recogidas en la codificación, pero que avalan la necesidad del curso, dichas observaciones se extraen de las entrevistas llevadas a cabo en el centro público.

Por una parte, nos encontramos como el director y el docente de educación física, nos señalan el interés de seguir implementado el programa para el próximo curso, desde dos modalidades: repetición para los que no acudieron y seguimiento con profundización para los que ya lo realizaron. Algunas de las alusiones concretas en relación con esta afirmación serían las siguientes:

*"Incluso es un tema que ya trataremos más adelante, la posibilidad de repetirlo" (...)"La posibilidad de continuación, dos vertientes, una repetir para aquellos profesores que ahora de repente aparecen interesados en realizar este taller (...), y parte dos para los que ya hemos hecho (...)"* (Entrevista 2. Director centro público).

*"(...) o sea un hilo conductor, un hilo conductor que permita hasta final de curso, bueno de hecho la idea es, tengo entendido, que esta actividad se desarrolle en otros cursos, tengo en entendido, este tema en base ah... bueno esta actividad formativa..."*

(Entrevista 3. Docente de Educación Física centro público).

En otro orden de ideas, la docente de sociales, nos transmite la importancia de fomentar estas competencias en la formación inicial de los docentes (Estudio I) al comprobar por sus estudiantes de practicum que no recibían dicha formación:

*"Muy necesario, yo tengo ahora la alumna del Máster y te dije a ti... y creía que si que les dabais... asuntos de estos... (...) Pues me parece muy importante"*

(Entrevista 4. Docente de Biología centro público).

Por último, el profesor de física y química resalta la necesidad de cursos en esta temática para todos los docentes en general, al considerar que es una laguna formativa:

*"Es necesario para todos los profesores. Esto conviene que los profesores lo escuchen y lo lleven a la práctica"*

(Entrevista 6. Docente Física y Química centro concertado).

En definitiva, el curso es valorado positivamente por los participantes que formaron parte del seguimiento del programa (entrevistas semiestructuras) al encontrar una transferencia a la práctica diaria de las competencias implementadas.

### **5.7.3. Contraste de resultados**

La información recopilada en este estudio es tanto cuantitativa (global) como cualitativa (particular), la presencia de la primera es mayor que la segunda, no obstante, el contraste de ambos datos nos permite una explicación más profunda de los resultados. Podríamos decir, que desde un tratamiento de *triangulación de métodos: inter-métodos* (Denzin, 1970), con carácter deductivo, la información se complementa para establecer si el objetivo se cumple en relación con las técnicas aplicadas.

El proceso deductivo parte de los métodos, instrumentos, pruebas y resultados, delimitando si el contraste de hipótesis se cumple en base al objetivo o no, por tanto, en el Tabla 5.45, recogemos las fases de la deducción:

**Tabla 5. 45.**Proceso deductivo para la triangulación de datos en el Estudio II

Método	Variable e Instrumento	Prueba	Resultado	Contraste	
				Sí	No
Cuantitativo	<i>Saber</i> 11. Prueba objetiva	T-Student grupos relacionados Pre-Postest. Wilcoxon. Tamaño del efecto.	Centro público: $p=.069$ ; $r=0.429$ Centro concertado: $p=.030$ ; $d=0.710$ / $p=.036$ ; $r=0.525$		
	<i>Saber hacer</i> 12. Prueba abierta (supuesto práctico)	T-Student grupos relacionados Pre-Postest. Wilcoxon. Tamaño del efecto	Centro público: $p=.004$ ; $r=0.688$ Centro concertado: $p=.002$ ; $d=1.19$ / $p=.002$ ; $r=0.776$		
	<i>Saber ser/estar</i> 13. EHS (Gismeno, 2000)	T-Student grupos relacionados Pre-Postest. Wilcoxon. Tamaño del efecto	Centro público: $p=.011$ ; $d=0.441$ / $p=.59$ ; $r=0.446$ Centro concertado: $p=.058$ ; $r=0.48$		
	<i>Satisfacción</i> 14. Encuesta de satisfacción	Estadísticos descriptivos	Satisfacción media-alta para centro concertado y alta para centro público		
Cualitativo	<i>Información sobre el seguimiento</i> 1.5. Entrevista semiestructurada	Estudio nodos	Transferencia a la práctica		
			Satisfacción		

**DEDUCCIÓN**

Los profesores declara que, la transferencia de las competencias a la práctica es real. Los docentes lo demuestran tanto en los resultados cuantitativos, como en los resultados del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas. Por otra parte, el curso es adecuado para los docentes ante los resultados que avalan una satisfacción media-alta.



Tras relacionar las conclusiones establecidas en los datos cuantitativos con los cualitativos, parece pertinente concluir que existen indicios de que la aplicación del programa produce cambios optimizantes en las subcompetencias en "Resolución de Conflictos": *saber, saber hacer y saber ser/estar*; además de comprobar que no solo se producen cambios, sino que son percibidos por algunos de los docentes, quienes declaran que los transfieren a su práctica diaria. En lo que respecta a la satisfacción, elemento que completa la calidad del programa, se comprueba un nivel de satisfacción media-alta hacia el mismo, aspecto positivo para su réplica en prospectivas de futuro con el colectivo docente más amplio.

#### **5.7.4. Resultados sobre el desarrollo de programa en modalidad semipresencial**

La metodología de aplicación del curso, b-learning, que conlleva la vinculación de actividades presenciales y no presenciales a través de una plataforma de trabajo, ha sido uno de los aspectos menos valorados en la escala de satisfacción, lo que nos lleva a preguntarnos si este tipo de metodología es aceptada por los docentes en su formación permanente en el momento actual (curso 2013/14).

En este caso, nos cuestionamos si el trabajo autónomo que los docentes debían desarrollar en la plataforma se ha llevado a cabo en un nivel óptimo. Las actividades que se planteaban a través de la misma, son *autoevaluaciones iniciales*, con la finalidad de comprobar los conocimientos previos antes del comienzo del tema; lectura de *contenidos teóricos*, temas; *foros*, planteamiento de dudas o temas de debate; y, *autoevaluación final*, evidenciar que han aprendido al finalizar el tema.

1 / . / Autoevaluación personal. ¿Cómo me enfrento al conf... / Vista previa

<b>Pregunta 1</b> Sin responder aún Puntúa como 1,00 Marcar pregunta	Cuando te encuentras ante un conflicto, ¿por qué crees que surge la mayoría de las veces?  Seleccione una: <input type="radio"/> a. Los intereses personales chocan con los intereses de otros. <input type="radio"/> b. Tenemos necesidades que satisfacer. <input type="radio"/> c. Queremos algo y nos aferramos a nuestra posición.
<b>Pregunta 2</b> Sin responder aún Puntúa como 1,00 Marcar pregunta	De las siguientes opciones, ¿Cuál es la mejor a la hora de afrontar un conflicto?  Seleccione una: <input type="radio"/> a. Sin duda, evitarlo, ya que las consecuencias hacia mi persona pueden ser negativas. <input type="radio"/> b. Afrontarlo, para intentar conseguir aquello que busco y satisfacer mis necesidades frente a la parte contraria. <input type="radio"/> c. Afrontarlo, intentado negociar un acuerdo, para que tanto yo como la otra parte afectada consigamos algo de lo que queremos.
<b>Pregunta 3</b> Sin responder aún Puntúa como 1,00 Marcar pregunta	¿Cómo definirías el conflicto?  Seleccione una: <input type="radio"/> a. Una confrontación de intereses, con connotaciones negativas. <input type="radio"/> b. Algo habitual, que puede surgir en cualquier momento. <input type="radio"/> c. Una situación que puede surgir en cualquier momento, pero que siempre conlleva connotaciones negativas.
<b>Pregunta 4</b> Sin responder aún Puntúa como 1,00 Marcar pregunta	Cuando me encuentro ante un conflicto, para resolverlo...  Seleccione una: <input type="radio"/> a. Intento convencer a la otra persona/as de que mi opción es la adecuada, ya que así lo creó. <input type="radio"/> b. Dialogo con la otra persona/as intentado comprender su opción y explicándole la mía para que la comprenda. <input type="radio"/> c. Suelo dar la razón a la otra persona/as, para evitar que el conflicto aumente.

Figura 5. 18. Ejemplo autoevaluación inicial extraída de la plataforma de trabajo. Estudio II

3 / . / Evaluación final tema 2 / Vista previa

<b>Pregunta 1</b> Sin responder aún Puntúa como 1,00 Marcar pregunta Editar pregunta	¿Cómo profesionales de la educación debemos pensar que en una situación tensa somos capaces de cambiar las actitudes y pensamientos de otra persona?  Seleccione una: <input type="radio"/> a. Sí, que la otra persona cambie solo depende de nuestra capacidad técnica. <input type="radio"/> b. No, debemos esperar a que el otro cambie pero debemos tratar de inducirle el cambio. <input type="radio"/> c. No, debemos esperar a que el otro cambie en ningún caso, no depende de nosotros.
<b>Pregunta 2</b> Sin responder aún Puntúa como 1,00 Marcar pregunta Editar pregunta	En una conversación difícil que termine mal...  Seleccione una: <input type="radio"/> a. ... suele ocurrir que hemos cambiado nuestro objetivo inicial sin darnos cuenta. <input type="radio"/> b. ... la responsabilidad suele ser de una de las partes que pierde el control y agrade verbalmente. <input type="radio"/> c. ... deberíamos haber evitado iniciar esa conversación.
<b>Pregunta 3</b> Sin responder aún Puntúa como 1,00 Marcar pregunta Editar pregunta	¿De qué sirve hacerse preguntas a sí mismo cuando estoy discutiendo con otra persona?  Seleccione una: <input type="radio"/> a. No sirve de nada, solo podemos canalizar la tensión acumulada y esperar a poder desahogarnos. <input type="radio"/> b. Mantener nuestra mente ocupada con preguntas nos permite estar ocupados mientras la parte contraria dice incongruencias. <input type="radio"/> c. Hacerse preguntas permite reactivar nuestro cerebro y centramos en nuestro objetivo.
<b>Pregunta 4</b> Sin responder aún Puntúa como 1,00 Marcar pregunta Editar pregunta	Cuando nos encontramos ante una situación difícil lo mejor es...  Seleccione una: <input type="radio"/> a. Evitarlas y olvidar qué han sucedido. <input type="radio"/> b. Afrontarlas, para ello primero debemos de conocer nuestras señales de alarma y centramos en lo que deseamos. <input type="radio"/> c. Enfrentarnos a ellas con toda nuestra energía para ganar a la parte contraria.

Figura 5. 19. Ejemplo autoevaluación final extraída de la plataforma de trabajo. Estudio II

Con el propósito de comprobar si la utilización real de la plataforma como entorno de aprendizaje ha sido el adecuado, nos apoyamos en la información cuantitativa que la propia plataforma informática nos devuelve sobre las actividades de los usuarios.
























Dado que el programa formativo se impartió de forma diferencial en ambos centros (no se unieron a ambas muestras de trabajo) se crearon sendos cursos distinguidos por centro, por tanto, diferenciar, nuevamente, la utilización de la plataforma por centro.

### **5.7.3.1. Nivel de desarrollo del programa en modalidad semipresencial en el centro público**

Comprobar el nivel de desarrollo del trabajo en la plataforma implica estudiar la información descriptiva que la misma nos devuelve. Por ello, en primer lugar, comprobamos la frecuencia de acceso a cada uno de los elementos de la plataforma (Figura 5.20), mediante lo cual concluimos que el nivel de acceso a los recursos fue disminuyendo, según avanzaba el curso. En otro orden de ideas, es necesario aclarar que, se comprobó cómo algunos de los participantes no accedieron a la plataforma del curso, señalando en las sesiones presenciales que no se aclaraban bien con las tecnologías, y por tanto, eran otros compañeros los que "descargaban" la información y se la hacían llegar en formato papel. En este centro los profesores acudían a las sesiones con los temas impresos, para el seguimiento de las mismas.

## c-TALCO. Taller de convivencia 2013

Calculado a partir de los registros desde jueves, 4 de febrero de 2010, 13:21.

Actividad	Vistas	Entradas de blog relacionadas	Último acceso
 Foro de Noticias	30	-	viernes, 10 de enero de 2014, 13:31 (72 días)
•			
 Autoevaluación personal. ¿Cómo me enfrento al conflicto?	39	-	domingo, 23 de marzo de 2014, 13:50 (3 minutos 34 segundos)
 El conflicto	32	-	miércoles, 5 de marzo de 2014, 18:35 (17 días 19 horas)
 Foro tema 1	58	-	miércoles, 13 de noviembre de 2013, 18:09 (129 días 21 horas)
 Evaluación final tema 1	32	-	martes, 18 de febrero de 2014, 18:07 (32 días 19 horas)
•			
 Autoevaluación personal. Afrontar situaciones conflictivas inesperadas.	24	-	viernes, 22 de noviembre de 2013, 12:13 (121 días 1 hora)
 Relaciones con uno mismo: afrontar situaciones conflictivas Inesperadas. Equilibrio emocional.	20	-	lunes, 27 de enero de 2014, 18:48 (54 días 19 horas)
 Foro tema 2	22	-	viernes, 10 de enero de 2014, 13:32 (72 días)
 Actividad Escalera	6	-	lunes, 27 de enero de 2014, 18:48 (54 días 19 horas)
 Evaluación final tema 2	27	-	domingo, 23 de marzo de 2014, 13:48 (5 minutos 17 segundos)
•			
•			
 Autoevaluación personal. ¿Cómo me relaciono con los otros?	4	-	miércoles, 13 de noviembre de 2013, 16:11 (129 días 21 horas)
 Relaciones con los otros	11	-	lunes, 27 de enero de 2014, 18:47 (54 días 19 horas)
 Foro tema 3	5	-	miércoles, 5 de marzo de 2014, 18:36 (17 días 19 horas)
 Evaluación final tema 3	8	-	viernes, 29 de noviembre de 2013, 11:54 (114 días 1 hora)
•			
 Autoevaluación personal. Manejo de grupos	-	-	
 Dirección de grupos	7	-	lunes, 27 de enero de 2014, 18:47 (54 días 19 horas)
 Sociograma y técnicas de observación	3	-	lunes, 27 de enero de 2014, 18:47 (54 días 19 horas)
 Foro tema 4	8	-	jueves, 5 de diciembre de 2013, 09:44 (108 días 4 horas)
 Evaluación final tema 4	9	-	martes, 3 de diciembre de 2013, 18:35 (109 días 19 horas)
•			
 Autoevaluación personal. Estrategias de resolución de conflictos	3	-	viernes, 29 de noviembre de 2013, 11:57 (114 días 1 hora)
 Estrategias de resolución de conflictos	7	-	lunes, 27 de enero de 2014, 18:48 (54 días 19 horas)
 Foro tema 5	-	-	
 Evaluación final tema 5	4	-	martes, 3 de diciembre de 2013, 18:34 (109 días 19 horas)

**Figura 5. 20.** Consultas de los usuarios a los diferentes recursos y actividades de la plataforma en el centro público. Estudio II

En segundo lugar, accedemos a la información proporcionada por cada una de las actividades desarrolladas de forma autónoma (autoevaluación inicial y final), comprobando el porcentaje real de sujetos que realizaron las actividades de la plataforma. En este caso, el número de intentos queda registrado en cada actividad y

se observa nada más intentar "entrar" a la misma, junto al número de intentos permitidos. No obstante, el número de intentos, no conllevan el número de respuestas reales, ya que, si el participante no envía el formulario no queda registrado como finalizado. Por lo cual, accedemos desde la pestaña "intentos" a la información real; es decir, recogemos cuantos sujetos finalizaron el cuestionario (en la Figura 5.21 en la que recopilamos dicho proceso, eliminamos el nombre de los participante junto a su correo electrónico por cuestiones de anonimato).

### Autoevaluación personal. ¿Cómo me enfrento al conflicto?

Para realizar la siguiente evaluación, se sincero, nadie te está evaluando, solo intentamos que te conozcas como persona ante un conflicto. No nos importan las respuestas, sólo queremos que medites sobre tus opiniones antes de empezar el tema, y una vez finalizado.

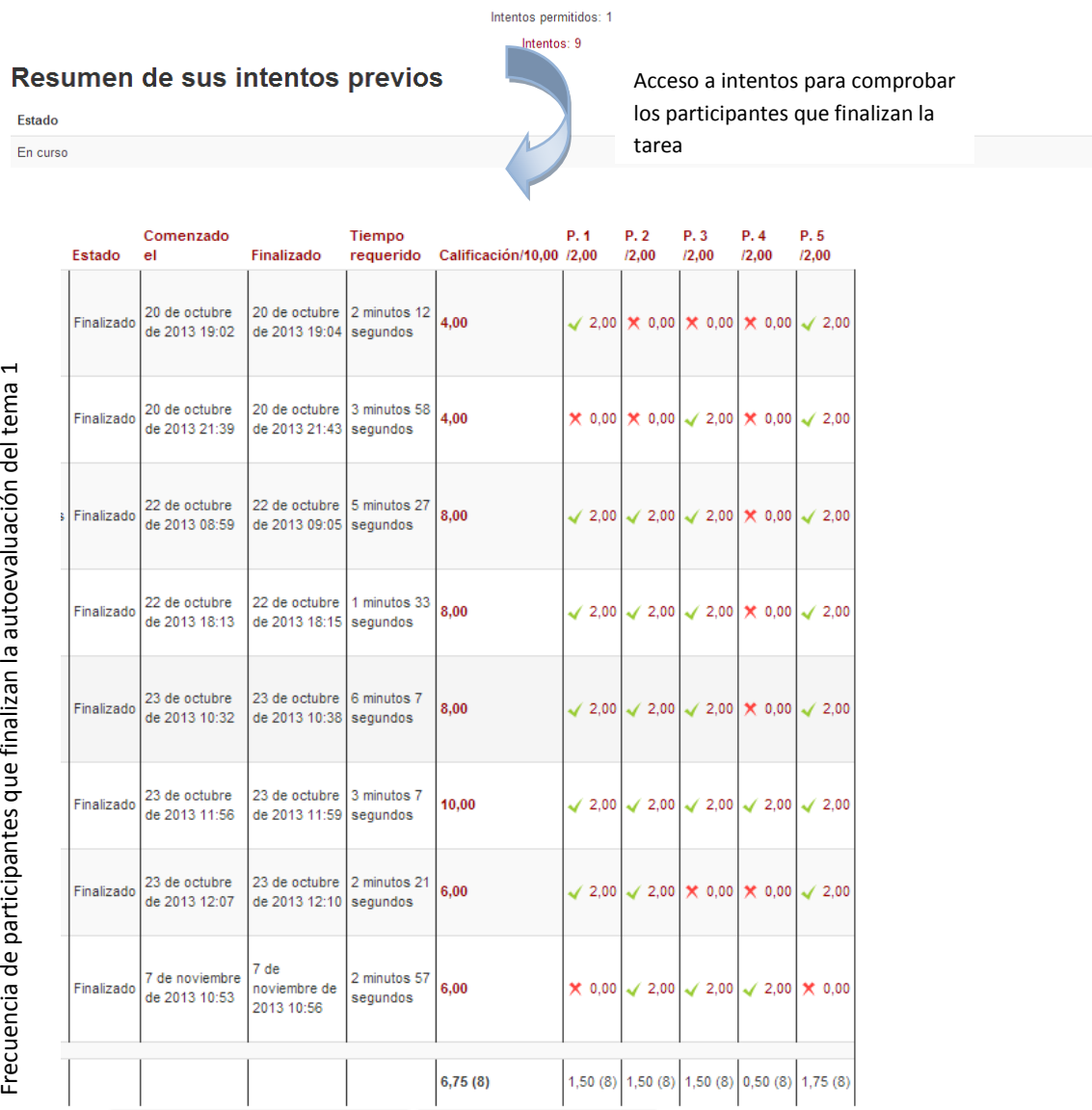


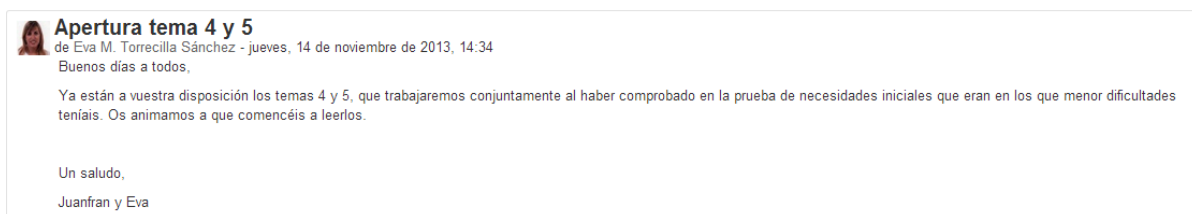
Figura 5. 21. Ejemplo de información recaba desde la plataforma en relación con los intentos de desarrollo de la autoevaluación inicial del tema 1 en el centro público. Estudio II

Tras comprobar cuántos sujetos finalizan cada una de las tareas de autoevaluación que se recogen en la plataforma, Tabla 5.34, nos encontramos que comenzaron algo menos de la mitad de los mismos a trabajar con el recurso online, pero tras el desarrollo de las sesiones se evidencia cómo, al igual que el acceso a los recursos, disminuye.

**Tabla 5. 46.** Descriptiva de tareas desarrolladas por los participantes del centro público en la plataforma. Estudio II

TEMAS		Frecuencias		N
		%	F	
1.	<i>Conocimientos previos</i>	44.4	8	18
	<i>Evaluación final</i>	33.3	6	
2.	<i>Conocimientos previos</i>	27.8	5	18
	<i>Evaluación final</i>	33.3	6	
3.	<i>Conocimientos previos</i>	5.6	1	18
	<i>Evaluación final</i>	11.1	2	
4.	<i>Conocimientos previos</i>	0.0	0	18
	<i>Evaluación final</i>	5.6	1	
5.	<i>Conocimientos previos</i>	5.6	1	18
	<i>Evaluación final</i>	5.6	1	

Por último, en lo que respecta a los foros, la utilización real de los mismos ha sido de seguimiento de las sesiones presenciales, con recopilación de trabajo desarrollado por parte de los docentes, y avisos de programación de sesiones. En el caso de los participantes, únicamente se han planteado un debate referido a las diferencias entre los términos agresión y agresividad (tema 1). Por lo que, la participación de los sujetos en formación, a pesar del esfuerzo de los docentes, no ha sido activa.



**Figura 5. 22.** Ejemplo de utilización del foro para la organización de las sesiones presenciales centro público. Estudio II

**Comentarios a la sesión del 23/10**

de Juan Francisco Martín Izard - viernes, 25 de octubre de 2013, 13:35

Hola a todas/os

El miércoles pasado tuvimos la primera sesión de trabajo del Taller de Convivencia. Voy a hacer un breve recordatorio para los que asististeis y para que los que no asististeis tengáis referencia de lo que trabajamos.

Comenzamos debatiendo sobre el concepto de "conflicto". Nuestro planteamiento es ver los conflictos como algo cotidiano, pues somos personas y tenemos opiniones, gustos e intereses diferentes. Ahora bien, llegamos a la conclusión que la mayoría de los conflictos los tratamos adecuadamente y salimos bien parados de ellos. La idea es aprender a manejar los conflictos para que sean una oportunidad de aprender y mejorar.

A partir de ahí tratamos de aclarar términos relacionados con los conflictos, como son agresividad, agresión y violencia. Nos servimos de unos vídeos de actividades deportivas para debatir sobre estos conceptos. Por si tenéis interés los enlaces a los vídeos son éstos:

Fue para mí un debate muy interesante. La conclusión que yo destaco es que la agresividad no es en sí misma mala, lo importante es canalizarla para no realizar actos de agresión ni de violencia.

Posteriormente debatimos sobre los conflictos de percepción, muy frecuentes y a veces difíciles de solucionar. Hicimos un "juego" (gracias a los "actores" por su brillante interpretación) en el que pudimos ver la importancia de ponerse en la posición del otro. Este aspecto, muy relacionado con la empatía, lo trabajaremos con más profundidad en los temas siguientes.

Finalmente terminamos comentando la importancia de descubrir y valorar las necesidades e intereses de la parte contraria, más allá de fijarnos exclusivamente en su posición.

La sesión me resultó muy agradable y fructífera. Muchas gracias a todos por vuestra implicación y participación, ya habéis visto nuestra forma de llevar a cabo las sesiones, realmente necesitamos gente implicada y participativa como vosotros.

Los que no asististeis animaros a hacerlo en las siguientes sesiones. No perdáis la oportunidad de aprender de una forma activa.

En la próxima sesión, que será el día 6 de noviembre, aprenderemos de una forma práctica a analizar conflictos para centrarnos en los aspectos relevantes para la solución. Nosotros llevaremos preparados casos prácticos, alguno lo veremos en vídeo, pero sería interesante que nos aportaseis si queréis casos y situaciones que vosotros hayáis vivido.

Animamos a participar en este foro con vuestras valoraciones y opiniones sobre lo que hicimos y aprendimos.

Un saludo

Juanfran

P.D. Creo importante comentar para los que no estuvisteis que llegamos a un acuerdo de reducción del número de sesiones presenciales, han quedado en 7. Es un buen ejemplo de cómo solucionar conflictos buscando ganar todos.

**Figura 5. 23.** Ejemplo de utilización del foro para el seguimiento de las sesiones presenciales centro público. Estudio II
























Ante estas evidencias, concluimos que en el centro público los docentes utilizan la plataforma como un recurso para el acceso a la información, aunque en un principio parece que utilizan dicha plataforma de modo más activo, al final la actividad decae, consideramos que puede deberse a considerar que no es necesaria o por falta de motivación hacia la misma.

### **5.7.3.1. Nivel de desarrollo del programa en modalidad semipresencial en el centro concertado**

Respecto al nivel de desarrollo del trabajo en la plataforma para los participantes del centro concertado, seguimos el mismo proceso de análisis, desde la plataforma de trabajo, que en el caso del centro público. Partimos de la descriptiva de visitas a los recursos. En este grupo de participantes la coyuntura es la misma, según avanza el curso el número de visitas a los recursos disminuye, aunque en esta ocasión no comprobamos si los recursos se descargan y son difundidos entre los miembros del centro, si es cierto, que algunos casos hemos podido observar como en el desarrollo de actividades prácticas en grupo accedían al material teórico para comprobar si el desarrollo propio de la actividad era adecuado, antes de la puesta en común.

## c-TALCO. Taller de convivencia 2013

Calculado a partir de los registros desde jueves, 4 de febrero de 2010, 13:21.

Actividad	Vistas	Entradas de blog relacionadas	Último acceso
 Foro de Noticias	16	-	jueves, 6 de marzo de 2014, 20:50 (16 días 17 horas)
•			
 Autoevaluación personal. ¿Cómo me enfrento al conflicto?	61	-	martes, 7 de enero de 2014, 16:23 (74 días 21 horas)
 El conflicto	37	-	martes, 7 de enero de 2014, 16:29 (74 días 21 horas)
 Foro tema 1	33	-	lunes, 3 de febrero de 2014, 12:03 (48 días 1 hora)
 Evaluación final tema 1	56	-	martes, 7 de enero de 2014, 16:37 (74 días 21 horas)
•			
 Autoevaluación personal. Afrontar situaciones conflictivas inesperadas.	25	-	jueves, 12 de diciembre de 2013, 15:37 (100 días 22 horas)
 Relaciones con uno mismo: afrontar situaciones conflictivas inesperadas. Equilibrio emocional.	27	-	miércoles, 5 de febrero de 2014, 19:02 (45 días 18 horas)
 Escalera sensaciones en conversaciones difíciles.	-	-	
 Foro tema 2	8	-	lunes, 3 de febrero de 2014, 12:03 (48 días 1 hora)
 Evaluación final tema 2	24	-	jueves, 26 de diciembre de 2013, 22:37 (88 días 15 horas)
•			
 Autoevaluación personal. ¿Cómo me relaciono con los otros?	17	-	viernes, 27 de diciembre de 2013, 17:53 (85 días 20 horas)
 Relaciones con los otros	6	-	miércoles, 5 de febrero de 2014, 19:03 (45 días 18 horas)
 Foro tema 3	3	-	viernes, 6 de diciembre de 2013, 00:32 (107 días 13 horas)
 Evaluación final tema 3	9	-	miércoles, 29 de enero de 2014, 19:14 (52 días 18 horas)
•			
 Autoevaluación personal. Manejo de grupos	1	-	miércoles, 5 de febrero de 2014, 19:04 (45 días 18 horas)
 Dirección de grupos	-	-	
 Sociograma y pautas de observación	-	-	
 Foro tema 4	-	-	
 Evaluación final tema 4	1	-	sábado, 5 de octubre de 2013, 17:08 (168 días 21 horas)
•			
 Autoevaluación personal. Estrategias de resolución de conflictos	1	-	sábado, 5 de octubre de 2013, 17:10 (168 días 21 horas)
 Estrategias de resolución de conflictos	-	-	
 Foro tema 5	-	-	
 Evaluación final tema 5	1	-	sábado, 5 de octubre de 2013, 17:10 (168 días 21 horas)

**Figura 5. 24.** Consultas de los usuarios a los diferentes recursos y actividades de la plataforma en el centro público. Estudio II

Por otra parte, en las actividades de autoevaluación inicial y final, constatamos el porcentaje real de sujetos que las realizan. Accediendo al número de intentos, posteriormente, a las respuestas reales.

En la Tabla 5.35, se presentan las respuestas reales a los cuestionarios, este dato nos indica que la participación fue activa al comienzo (75% de los sujetos realizan las actividades del tema 1), pero, nuevamente, va disminuyendo tras el transcurso del

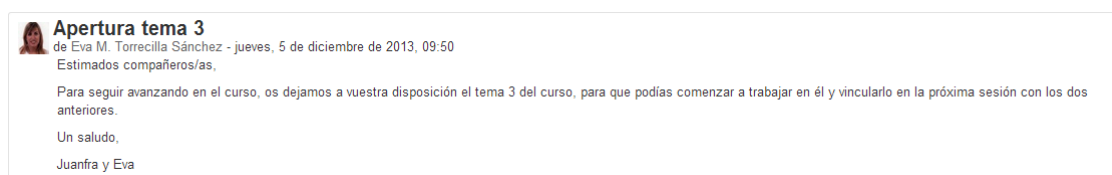


programa. Este dato, nos lleva a preguntarnos si la voluntariedad de las actividades condiciona la realización de las mismas, al repetirse en ambos centros la misma casuística, o si algún elemento docente condiciona este hecho.


**Tabla 5. 47.** Descriptiva de tareas desarrolladas por los participantes del centro concertado en la plataforma. Estudio II

	TEMAS	Frecuencias		N
		%	F	
1.	<i>Conocimientos previos</i>	75.0	12	16
	<i>Evaluación final</i>	75.0	12	
2.	<i>Conocimientos previos</i>	37.5	6	16
	<i>Evaluación final</i>	43.8	7	
3.	<i>Conocimientos previos</i>	25.0	4	16
	<i>Evaluación final</i>	12.5	2	
4.	<i>Conocimientos previos</i>	0.0	0	16
	<i>Evaluación final</i>	0.0	0	
5.	<i>Conocimientos previos</i>	0.0	0	16
	<i>Evaluación final</i>	0.0	0	

En relación con los foros, la utilización de los mismos vuelven a ser un trabajo de los docentes del programa formativo; es decir, se plantean conclusiones y aspectos organizativos de las sesiones. Los participantes únicamente establecen un debate en relación con un conflicto vivenciado por uno de ellos en el centro con un estudiante (transversal a varios temas). Nuevamente, el esfuerzo por integrarse en actividades de debate, a través de la plataforma, no ha concluido en los resultados esperados.



**Figura 5. 25.** Ejemplo de utilización del foro para la organización de las sesiones presenciales centro concertado. Estudio II

 **Comentario a la segunda sesión**  
de Juan Francisco Martín Izard - martes, 26 de noviembre de 2013, 12:46  
Hola A todas/os.

El jueves pasado tuvimos una sesión muy activa y participativa. Gracias a todos por vuestro interés e implicación. Estuvimos repasando algunos conceptos acerca de los conflictos con la ayuda de vídeos de deportes. Es difícil llegar a precisar con exactitud si un comportamiento es agresión o violencia, pero creo que finalmente llegamos a establecer algunas matizaciones importantes como el mantenimiento en el tiempo del comportamiento o la intencionalidad. Posteriormente trabajamos sobre la diferencia entre posiciones, intereses y necesidades, lo que nos llevó a tratar la cuestión de los posicionamientos y la necesidad de empalzar con el otro.

El próximo jueves continuaremos viendo aspectos importantes en los conflictos, como los estilos de afrontamiento y trabajaremos igualmente con algunos vídeos. En esta ocasión son simulaciones de situaciones que se dan en contextos educativos.

Os recordamos que los contenidos los tenéis en la plataforma <http://grial.usal.es/polis/>.

Para que la sesión sea más productiva es importante que tengáis vistos los dos primeros temas. No os llevará más de media hora y de esta manera podremos centrarnos en las cuestiones prácticas.

Un cordial saludo.

Eva y Juanfran

**Figura 5. 26.** Ejemplo de utilización del foro para el seguimiento de las sesiones presenciales centro concertado. Estudio II

En conclusión, los datos obtenidos en la plataforma, a la vez que las observaciones llevadas a cabo por los docentes encargados de la puesta en práctica del proceso formativo, nos lleva a concluir que *la plataforma no ha sido utilizada de forma activa*, en algunos casos se duda incluso de que accedieran al material teórico, al no quedar evidencias del mismo, teniendo que recopilar información teórica en las sesiones prácticas para el correcto funcionamiento de las mismas.

## Resumen

El capítulo quinto de esta Tesis Doctoral, comprende el Estudio II, estudio experimental dentro de un contexto de formación permanente integrado en dos centros educativos (público y privado), correspondiente a la réplica del Estudio I tras la incorporación de las mejoras pertinentes y adaptaciones oportunas referentes al análisis de resultados del mismo. La implementación del estudio tiene en cuenta las posibles diferencias existentes en los centros educativos en relación con la titularidad de los mismos; por ende, el programa es desarrollado tanto en un centro de titularidad pública, como privada. El modelo de formación permanente en el cual nos hemos basado para el desarrollo del programa formativa, se define como un curso de formación teórico-práctico, en relación con su forma (Barrio, 1998; OCDE-CERI, 1985); que implica una interacción colaborativa entre los participantes (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998); a la vez que, se combina el modelo externo (curso propuesto desde fuera de la institución) como interno (el centro lo considera necesario para sus docentes) (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998).

El estudio comienza con el análisis de la realidad en relación con la formación docente y "Resolución de Conflictos", junto con los resultados obtenidos en el Estudio I, que fundamenta su réplica. A continuación, se incorpora información referente al programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO", distribución de contenidos, competencias, actividades y metodología de aplicación.

Delimitados los aspectos anteriores, se plantea la metodología de investigación, definiéndola como pre-experimental con medida pre-postest replicada en dos grupos. El objetivo de investigación es la evaluación de la eficacia del propio programa, por lo que la metodología avala el análisis de resultados para la comprensión de la eficacia en los docentes en ejercicio. El proceso de investigación integra tanto las hipótesis como objetivos de la misma; variables que fundamenta el análisis de datos; instrumentos para la recogida de información; al igual que la población de estudio y muestra participante.

Anterior a los resultados del proceso de evaluación, se incorpora un apartado específico en el que se especifica el proceso de análisis que se seguirá en el resto del capítulo, teniendo en cuenta las posibilidades de actuación.

El resto del capítulo integra los resultados del programa, diferenciando entre la finalidad de la evaluación: sumativa y formativa, para cada uno de los centros en los cuales se implementó el programa; salvo para el seguimiento, con las entrevistas semiestructuradas, que no se diferencia a priori por titularidad.

En lo que respecta a los resultados, pretest-postest, se parte de un primer análisis exploratorio, que permite la selección de las técnicas estadística más apropiada en relación con su naturaleza (paramétricas o no paramétricas) para cada variable. Estos resultados, nos permiten desarrollar el contraste de hipótesis para la efectividad del programa, en los centros de estudio. El contraste de hipótesis efectuado ( $n.s. .05$ ), con técnicas paramétricas y no paramétricas, junto con un estudio del tamaño del efecto, nos permite concluir que el programa conlleva cambios, tras el tratamiento, en las muestras de estudio en las tres dimensiones estudiadas *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*.

Respecto a la satisfacción, el estudio descriptivo de los ítems de la escala y por dimensiones de los mismos, plantean una satisfacción alta para el centro público y media-alta en el concertado, constituyendo un elemento de calidad del mismo. Comprobada la satisfacción, planteamos un estudio de regresión, utilizado como variables-criterio los ítems 15 y 16 (satisfacción global), sin diferenciar en este caso entre titularidad del centro (tratamos a ambas muestras como una sola) con la finalidad de comprobar qué elementos son los que mayor influencia tienen sobre la satisfacción, intrínsecos o extrínsecos al programa. En ambos casos, se comprueba la relevancia de aspectos intrínsecos al programa, potenciando sus posibilidades de réplica.

Concluido el análisis de datos cuantitativos, procedemos al estudio de contenido de las entrevistas semiestructuradas. Para lo cual, partimos de la delimitación del contenido individualmente y descripción de características principales de cada entrevista. Seguidamente, implementamos un análisis de contenidos individual (con la herramienta Wordle) y conjunto de las entrevistas (con Tagxedo), este análisis nos facilita la delimitación de las categorías jerárquicas, cuyo estudio lo desarrollaremos con NVivo 10, para conocer la frecuencia de cada dimensión, junto con las diferencias establecidas por dos atributos dados: titularidad de centro y rol. Los resultados de la herramienta NVivo, los complementamos con una análisis en Gephi, para el estudio de las relaciones existentes entre las diferentes categorías de análisis.

El análisis de datos cuantitativos y cualitativos, nos lleva a la unificación de conclusiones en base a los resultados obtenidos, a partir de un proceso deductivo de contraste de hipótesis. Concluyendo, que los resultados obtenidos por ambas técnicas confirman la eficacia del objeto de estudio, junto a la alta satisfacción hacia el mismo.

Por último, dado que la metodología de desarrollo del programa, basada en el uso de las TICs y en modalidad presencial, es definida como b-learning, comprobamos si la utilización de la plataforma ha sido adecuada, utilizando para ellos los datos que la misma nos proporciona. En este caso, el nivel de desarrollo (realización de autoevaluaciones, participación en foros, etc.) de la parte online no ha sido el deseado,

comprobándose un descenso de seguimiento en la plataforma, según avanza el programa.

La conclusión global a la cual llegamos, una vez finalizado el estudio, es que el programa produce cambios en la competencia "Resolución de Conflictos", de acuerdo con los instrumentos en la medida pre-postest y el análisis inferencial de los datos. Respecto a la mejora de la competencia, es destacable que se produce en la variable *saber hacer* para ambos centros, teniendo en cuenta el contraste de hipótesis de efectividad, con pruebas paramétricas y no paramétricas según corresponda. No obstante, con el tamaño del efecto, se comprueban cambios dependientes del tratamiento, en las tres variables *saber*, *saber hacer* y *saber ser-estar* para ambos centros. Hemos de añadir, que tras la evaluación de seguimiento, con el análisis cualitativo correspondiente, los docentes perciben transferencia de las competencias del curso a su práctica diaria. En definitiva, parece que el curso ha supuesto un cambio positivo, de acuerdo con las respuestas obtenidas, en la competencia "Resolución de Conflictos" en su práctica profesional.



# **Discusión y conclusiones**





## **Capítulo 6.**

### **Discusión y conclusiones derivadas de la investigación**

## Capítulo 6

### **Discusión y conclusiones**

- 6.1. Discusiones desde el marco teórico
- 6.2. Discusión a nivel metodológico: metaevaluación de la investigación
- 6.3. Discusión de los estudios empíricos
- 6.4. A modo de conclusión
- 6.5. Líneas de investigación futuras
- 6.6. Publicaciones vinculadas a la Tesis Doctoral

## CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

---

A lo largo de los cinco capítulos anteriores, hemos intentado dar coherencia a la investigación fundamentada, en primer lugar, con los elementos referentes al marco teórico que apoyan esta Tesis Doctoral; *resolución de conflictos en el ámbito educativo, formación docente y evaluación de programas*. En segundo lugar, a través de una metodología acorde con los objetivos en los dos estudios desarrollados en base a los constructos señalados: *Estudio I. Evaluación del programa "Taller de Convivencia. C-TALCO" en **formación inicial** del profesorado de Educación Secundaria en competencias en resolución de conflictos, y Estudio II. Evaluación del programa "Conflictos en positivo. C-TALCO" para el desarrollo docente desde la **formación permanente** en el profesorado de Educación Secundaria en competencias para la resolución de conflictos*. Ambos estudios parten de un programa inédito, diseñado y evaluado en este trabajo de investigación con el objetivo de mejorar la calidad educativa desde la formación de los docentes en resolución de conflictos.

El modelo de formación permanente, en el cual nos hemos basado para el desarrollo del programa formativo, se define como un *curso de formación teórico-práctico*, en relación con su forma (Barrio, 1998; OCDE-CERI, 1985); que implica una

*interacción colaborativa* entre los participantes (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998); tanto para los potenciales docentes de Educación Secundaria, como para los docentes en activo. No obstante, para los docentes en activos, se concreta a su vez en, la combinación del *modelo externo* (curso propuesto desde fuera de la institución) con el *interno* (el centro lo considera necesario para sus docentes por lo que lo solicita, siendo desarrollado en el mismo contexto docente) (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998).

El primer estudio, de carácter piloto, permitió evaluar el programa con los estudiantes del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de la Universidad de Salamanca, durante el curso 2011/2012. Tras comprobar su eficacia, se procedió a detectar elementos de mejora para el programa, que son integrados en el mismo, y se diseña e implementa sobre profesorado en activo dentro de un contexto real, en dos centros educativos (Estudio II).

El segundo estudio, con un corte más experimental, fue aplicado durante el curso 2013/2014 con docentes en ejercicio de dos centros de la provincia de Salamanca, diferenciados por la titularidad de los mismos (público y privado-concertado).

En este último epígrafe de la Tesis Doctoral titulada "*Diseño y evaluación de un programa de resolución de conflictos, para la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria*", recapitulamos en primer lugar, la discusión tanto del marco teórico como de los estudios empíricos; y en segundo lugar, las conclusiones derivadas de la investigación, que avalan todo el proceso desarrollado. Así como, futuras líneas de trabajo que afloran como prospectivas de futuro del proceso investigador realizado. Por último, aportamos varias referencias en cuanto a la difusión y publicación de aspectos parciales de esta investigación (según normativa del Programa de Doctorado "Formación en la sociedad del conocimiento" regulado por el Real Decreto 99/2011, modificado en el Real Decreto 534/2013, de 12 de julio).

## 6.1. Discusiones desde el marco teórico

Los tres primeros capítulos correspondientes al *marco teórico*, comprenden la revisión de los tres tópicos señalados, elementos que podrían considerarse estancos, pero con una vinculación entre ellos. La resolución de conflictos conlleva un tratamiento desde los centros educativos, que supondrá una mejora de la convivencia para toda la comunidad, lo que nos lleva a trabajar con las personas encargadas de la formación de los estudiantes, ya que son un modelo en los centros y los mayores receptores de conflictos sobre los cuales han de intervenir. Para poder trabajar con docentes, ya sea desde la formación inicial o permanente, debemos diseñar un programa acorde a sus necesidades, por lo que es preciso adaptarnos a la opción formativa mejor aceptada por ellos. Por otra parte, todo programa formativo, conlleva un proceso de evaluación que permite no sólo comprobar el nivel de eficacia (cumplimiento de objetivos), sino también, detectar las posibles mejoras a considerar para posteriores ediciones, en definitiva, una evaluación sumativa y formativa.

En primer lugar, es importante remarcar el sentido del "conflicto", ya que una concepción equivocada sesgaría todo un proceso formativo, en este aspecto, nos encontramos con que la palabra conflicto suscita connotaciones negativas, confundiéndose en ocasiones con conceptos como agresión, agresividad o violencia (Hué, 2006; Funez, 2011; Pérez Serrano y Pérez Guzman, 2011); sin embargo estas tres acepciones pueden ser definidas de acuerdo con los siguientes factores: *intencionalidad/no intencionalidad, daño físico o psicológico*. Conflicto es un concepto amplio con el cual se hace referencia a un choque entre elementos dentro de un continuo de normalidad que rompe nuestras perspectivas, el conflicto no es negativo ni positivo en sí mismo (Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011; Redorta, 2011; Vinyamata, 2012). En palabras de Pérez Serrano y Pérez Guzmán (2011), centrándonos en el ámbito educativo, entendemos el conflicto como: "un desacuerdo existente entre personas o grupos en cuanto a ideas, intereses, principios y valores, dentro de la comunidad escolar, de tal manera que las partes perciben sus intereses como excluyentes, aunque pueden no serlo" (p.44). Por lo que el sentido negativo o positivo

del conflicto, es un apéndice “añadido” por las personas al mismo, ya que su naturaleza es neutra.

De acuerdo con los elementos anteriores, para que exista conflicto hemos de fijarnos en una serie de factores: persona, proceso y problema (Lederach 2000, 1984). Cada uno de estos integra elementos propios, que no sólo nos permitirán hablar de conflicto, sino asentar las bases para la acción.

En este sentido, apoyamos la base del conflicto, como elemento neutro, que necesita ser atendido de acuerdo con una serie de factores clave:

- El factor persona, comprende a los protagonistas del conflicto, donde se engloban las percepciones del problema/conflicto, emociones y sentimientos, posiciones, intereses, necesidades, valores y principios (Torrego, 2000). Ahora bien, para asentar las bases de la resolución y actuación, los principales componentes son posiciones, necesidades e intereses (Funes, 2011; Redorta, 2011; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011; Torrego, 2000; Vinyamata, 2012).
- En lo que respecta al proceso, la trayectoria del conflicto, hemos de centrarnos en la dinámica del conflicto y la relación-comunicación (Martínez Vírseda, 2011; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Torrego, 2000).
- El problema engloba diferentes tipos de conflictos, que delimitan la intervención (Torrego, 2000).

En los centros educativos se trabajará con el objetivo de contribuir a un mejor clima de convivencia. Para poder intervenir sobre el mismo, es necesario tratar tanto los elementos preventivos para la acción desde el conflicto, como las medidas concretas de actuación sobre el conflicto. Por consiguiente, debe trabajarse desde y para el conflicto, en base a dos vertientes:

*a. Preventiva:*

- Concepción positiva del conflicto, que supone un concepto de aprendizaje personal y no un elemento destructivo de relaciones interpersonales (Hocker y

Wilmot, 1978; Redorta, 2011, 2007ab; Torrego, 2000; Ury, 2000; Urrea, 2012), evidencia la consideración del conflicto como elemento constructivo de aprendizaje.

- Impulso de competencias personales, diferenciando entre habilidades interpersonales, en las que se integra el control emocional (Bisquerra, 2008a) e intrapersonales, que suponen relaciones con los otros, desde la comunicación eficaz (Funes y Saint-Mezard Opezso, 2011; Okun, 2001; Torrego, 2000) hasta las actitudes de gestión de emociones, como son la empatía y la asertividad (Bisquerra, 2008a; Fisher, Ury y Patton, 2009; Redorta, Obiols y Bisquerra, 2011; Rogers, 2000, 1997).
- Actuaciones desde el curriculum, que van desde la metodología y estrategias de aula, pasando por documentos de centro, y finalizando con asignaturas específicas (Bisquerra, 2008a, 2008b).

*b. Intervención:*

- Endógenas: la resolución pasa por los propios implicados en el conflicto, como por ejemplo la negociación (Acosta, 2004; Boqué Torremorell, 2007; Funes y Saint-Mezard Opezso, 2011; Torrego, 2000).
- Exógena: la intervención requiere de personas externas al conflicto que apoyan la resolución, en este caso nos encontramos con la mediación y el arbitraje entre otras (Acosta, 2004; Boqué Torremorell, 2007; Funes y Saint-Mezard Opezso, 2011; Torrego, 2000).

Por otra parte, el marco de investigaciones referidas a la convivencia escolar, tiene como principal objeto de investigación la violencia y la agresión en los centros educativos, dejando en un segundo plano la variable conflicto. En España, esta variable ha sido una de las más olvidadas, únicamente encontramos un número reducido de investigaciones en la temática, aunque podemos resaltar las desarrolladas por Aznar Díaz, Cáceres e Hinojo Lucena, 2007; Boqué Torremorell y García Raga, 2010; Ceballos, Correa Rodríguez; Correa Piñeiro, Rodríguez Hernández, Rodríguez Ruiz y Vega, 2012; Dópico, 2010; Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010; Gómez Bahillo, 2006;

Pérez de Guzmán y Amador Muñoz, 2011; Rodríguez Jares, 2006; Zabalza, 2001-2002. Integrando en su mayoría estudios de carácter descriptivo sobre el experimental, dirigidos a los estudiantes, principalmente.

No obstante, en Estados Unidos ha sido una de las temáticas con mayor importancia, centrándose a su vez, en investigaciones que integran programas para el desarrollo de competencias ligadas a la mejora de la convivencia desde el factor conflicto (Garrard y Lipsey, 2007; Johnson y Johnson, 2002; Lane-Garon, Yergat y Kralowec, 2012). Estos estudios replican el desarrollo de la competencia resolución de conflictos en estudiantes.

Ante este contexto investigador, parece obvio centrar la temática "conflicto" como objeto formativo y de estudio, avalado por otras investigaciones que han trabajado en la misma vertiente, observando la necesidad de profundización en la misma desde la formación docente. La importancia de esta temática, no se respalda únicamente en investigaciones precedentes, sino que desde la normativa de la Unión Europea y la establecida en nuestra nación, encontramos la necesidad de profundización en su estudio.

La Unión Europea y la OCDE, ha aprobado diferentes normativas y han puesto en funcionamiento planes estratégicos, en los cuales resalta la mejora de la convivencia en los centros educativos. Estas actuaciones son el pilar que fundamenta la normativa que en España regula la educación obligatoria. En este caso, partimos la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que, desde los fines de la educación se resalta: *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia* (apartado b), pero no solo esto, sino que supone un paso fundamental en materia educativa, al integrar los llamados temas transversales, una apuesta por la convivencia y resolución de conflictos de forma eficaz, desde la temática de la *educación cívica y moral*.

Posteriormente, se aprueba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que impulsa la formación integral del individuo, dando un gran valor



a la vertiente socioafectiva y emocional. Respecto al conflicto, tiene una gran relevancia ya que entre sus principios señala la prevención de conflictos y la resolución adecuada de los mismos, idea que forma parte de los objetivos de los diferentes niveles educativos. Por tanto, podemos deducir que el conflicto, para esta Ley, es un constructo de interés en la educación. La relevancia del conflicto y la convivencia, se materializa en la implementación de la asignatura "Educación para la Ciudadanía" cuya finalidad no es otra, que la potenciación de una convivencia en armonía con la sociedad.

Por último, la recientemente aprobada *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) apoya las ideas anteriores, el factor conflicto debe formar parte de proceso educativo desde la prevención y resolución, como elemento constitutivo para el desarrollo del estudiante.

En definitiva, la normativa actual, considera el conflicto importante en la formación de los individuos, para su correcto desarrollo, lo que supone un elemento clave en su estudio.

Por otra parte, en lo que respecta a la formación de los docente a lo largo de todo el proceso, se comprueba una necesidad de adaptación de la función docente a la sociedad del siglo XXI, ya que la formación a la cual se están y se han sometido los actuales profesionales de la educación integra procesos del siglo XX; es decir,

"la escuela, tal y como la conocemos, creada en la modernidad del siglo XVIII, consolidada en sus funciones de educación de la ciudadanía en el siglo XIX y renovada por los movimientos de la escuela nueva durante el siglo XX, intenta educar a niños del siglo XXI con maestros formados en procedimientos educativos del siglo XX" (Imbernón, 2014, p. 84)

Siendo necesario influir en el proceso formativo, ateniendo a las fases que configuran el mismo, diferenciando entre *formación inicial*, antes del ejercicio profesional; y *desarrollo profesional*, la puesta en práctica profesional (Grossman, 1992), desde la construcción de la identidad docente.

Esta concepción de la formación docente, y teniendo en cuenta que la temática sobre la que versa esta Tesis Doctoral, es la resolución de conflictos, plantea una vinculación de ambos procesos.

En este proceso formativo es necesario tener presente la necesidad de adquisición o potenciación de una serie de cualidades que son imprescindibles para un correcto desempeño de dicha profesión, más aun en la sociedad del siglo XXI, donde los cambios son acelerados y continuos por lo que el docente, debe adaptarse a los mismo. Estas características que definen a buen docente, se resumen en diez elementos clave: justicia y democracia en su actuación docente, transmisor de contenidos desde el dominio de los mismo, potenciador de aprendizajes constituyentes en la persona, abierto al intercambio de ideas y experiencias, reflexivo, comunicador, con inteligencia emocional, consciente de la heterogeneidad del los estudiantes y capacidad de adaptarse a esta, colaborar con los diferentes agentes educativos en busca de un bien común, y tener una vocación real por enseñar (Day, 2011; Escudero, 2006, 2009; Goleman, 1996; Gónzalez Sanmamed, 1995; Larriba, 2010; Marcelo y Vaillant, 2009; Novoa, 2009 y Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996).

Por tanto, en las diferentes etapas que todo docente experimenta en su proceso formativo, ha de "crecer" en dichas características, formando parte de las mismas la potenciación de aprendizajes para la construcción de la persona, en la que se integra el factor conflicto.

A su vez, caminar hacia la calidad educativa es una de las mayores preocupaciones sociales (Imbernón, 2014), traduciéndose en continuos esfuerzos de mejora desde la formación docente. Los impulsos para la mejora, han motivado el cambio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, que durante tiempos ha sido una de las más olvidadas en el terreno de la Educación Superior. El Certificado de Aptitud Pedagógica, periodo formativo que bien podría denominarse "un curso rápido" para poder entrar a formar parte del cuerpo de docentes de Educación Secundaria, con apenas unas nociones sobre aspectos de la didáctica, psicología y pedagogía, fue durante años el único referente formativo para los profesionales de Educación Secundaria (Barberá, 2010; Bolívar, 2007; González

Sanmamed, 2009). Esta carencia en la formación y la búsqueda de una mejora educativa, desde la atracción de los mejores profesiones al campo de la educación (Consejo Escolar del Estado, MEC, 2010), ha motivado la creación, mediante la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de un Máster profesionalizante, cuyo objetivo es suplir las decadencias que hasta ahora se han venido observando en dicha formación.

Pero no sólo desde la formación inicial se está trabajando para la mejora educativa, sino que en el desarrollo profesional, también se impulsa la transformación desde modelos de formación diversos (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998), cuya finalidad no es otra que apoyar a los docentes en aspectos concretos que pudieron resultar deficitarios en su formación inicial, o que tras los cambios sociales se observa una necesidad de formación. Dentro de la necesidad formativa, se enmarca la “Resolución de Conflictos” como temática sobresaliente para la intervención pedagógica en el siglo XXI (Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010; Defensor del Pueblo, 2007).

Por ende, el tratamiento de esta necesidad formativa desde la etapa inicial hasta el desarrollo profesional, supondrá un impulso hacia la mejora.

En el proceso formativo que engloba la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes de Educación Secundaria, se establece una formación basada en competencias, entendiendo dicho constructo como: “La capacidad que se tiene de movilizar un conjunto de recursos cognitivos para afrontar con garantías situaciones problemáticas en contextos académicos o profesionales concretos” (Martínez Abad, 2013, p. 168).

La formación en competencias se traduce en una formación integral de la persona, en el ámbito de los docentes de Educación Secundaria supone dar respuestas a las necesidades que encontrará o encuentra en su hacer diario. Las diferentes propuestas, de formación inicial o para el desarrollo profesional de este colectivo integran entre las competencias que han de adquirir la relativa a la “Resolución de Conflictos” (Cano, 2007; Bernal y Teixidó, 2012; Larriba, 2010), de ahí la importancia de trabajar en base a la misma, sin olvidar los diferentes elementos que se han de tratar:

*Conocimiento del conflicto; Competencias intrapersonales; Competencias interpersonales; Prevención de conflictos; y, Resolución de conflictos* (Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010; Bisquerra, 2000; Díaz Aguado, 2006; Fernández, 1998; Funes y Saint-MezardOpezzo, 2011; García Raga y López Martín, 2011; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011; Redorta, 2007; Torrego, 2006; Vinyamata, 2012).

Por último, la integración de un tratamiento formativo que camine hacia la calidad, lleva implícita la evaluación como proceso de mejora continuo asociado a diferentes ámbitos, uno de ellos es la evaluación de programas (De la Orden, 2000; Lukas y Santiago, 2009; Martínez Mediano, 1998; Pérez Juste, 2006, 2000, 1997; Tejedor, 2000). Como proceso, parte de unos referentes básicos que encaminan la posterior toma de decisiones para la calidad educativa (Herrera y Olmos, 2010). De ahí su necesidad en los programas, al permitir recabar información sobre los mismos, conocer sus deficiencias y virtudes, con el propósito de mejora para su extensión a colectivos mayores con necesidades o intereses en la temática abordada en el mismo (Fernández-Ballesteros, 1996a, 1996b; Pérez Juste, 2006).

Ahora bien, si queremos atender a un proceso investigador, sustentando en la evaluación de programas, debemos de tener en cuenta, una serie de aspectos que nos permitirán elegir el modelo evaluador que más se ajuste a nuestra investigación:

- Tipología de evaluación: es diversa atendiendo a diferentes elementos: *momento de la evaluación, los agentes involucrados, las funciones, los paradigmas y los sistemas de referencia* (Olmos, 2008).
- Modelos teóricos para la evaluación de programas. (1) Enfocados en los resultados; (2) Centrados en la eficacia; (3) Motivados por el proceso; (4) Mejora del programa en relación con la toma de decisiones; (5) Centrados en el usuario (Pérez Juste, 2006; Steacher y Davis, 1987).

Ambas clasificaciones suponen una reflexión en el proceso que nos lleva a diferentes decisiones, complementando unos elementos con otros.

A su vez, los paradigmas cuantitativo y cualitativo, son una apuesta en el tratamiento de la evaluación de programas, que nuevamente ha de ser complementaria (Bericat, 1998; Cook y Richard, 2005; Stake, 2006), aunque en nuestro caso abogamos en mayor medida por el cuantitativo, consideramos relevante e importante la información recopilada con técnicas cualitativas, que nos permite centrarnos en aspectos que desde el paradigma cuantitativo no hubiéramos detectado.

Ahora bien, no debemos de olvidar que, la correcta evaluación de un programa (útil) parte de un diseño configurado por diferentes fases que establecen rigor en la evaluación del programa, diferenciando desde el tratamiento de la evaluación hasta el informe final (Fernández-Ballesteros, 1996c). El cómputo final supondrá una mayor comprensión del programa y/o sustentará elementos de calidad.

## **6.2. Discusión a nivel metodológico: metaevaluación de la investigación**

El proceso metodológico desarrollado se ha visto inmerso en un continuo de decisiones cuyo objetivo principal era evaluar el objeto de estudio, con los instrumentos más apropiados y midiendo las variables que información más fiable y válida pudieran proporcionarnos del mismo. El punto de partida, lo plantea la variable de estudio, "nivel de competencias en resolución de conflictos", una variable compleja para su medida, no obstante, a partir de la teoría, configuramos su definición operativa en tres componentes de la variable: *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar* (Bernal y Teixidó, 2012; Delors, 1996; Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009; Villa y Poblete, 2009), que nos permite operativizar y desarrollar ambos estudios experimentales. Por otra parte, las características de la propia investigación educativa, integran una serie de limitaciones que hemos de tener presentes en las decisiones metodológicas. Las particularidades que definen la investigación educativa, se delimitan en una mayor indeterminación en los resultados, al trabajar con y para personas en procesos formativos. En concreto, podemos destacar las características que plantean Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), quienes señalan la existencia de un carácter plural a nivel metodológico, disciplinar y paradigmático; a la vez que, supone

una mayor dificultad epistemológica, tanto por la pluralidad como por la complejidad de los procesos que investiga.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos hemos tomado una serie de decisiones, para poder hacer frente a los mismos. La primer decisión a la que debimos hacer frente, hace referencia a metodología de la investigación, en este caso optamos por un diseño experimental con grupo control, en el Estudio I, aspecto que nos permite tomar decisiones sobre la adecuación de integración de una plataforma virtual en modalidad e-learning o b-learning en el segundo estudio. En lo que respecta al Estudio II, optamos por la metodología pre-experimental sin grupo control, al considerar las dificultades de establecer un grupo control, en el cual no se aplicaría el programa, que voluntariamente realizará las pruebas de evaluación. Sin embargo, conseguimos replicar el diseño en dos centros con características organizativas diferentes: público y privado-concertado.

Una de los problemas principales que emanan de una investigación empírica, referencia a la problemática de *validez interna y externa* (Chacón, Pérez-Gil y Holgado, 2000; López de la Llave y Pérez-Llantada, 2005; Pérez Juste, 2006). En la *validez interna*, nos replanteamos el control de algunas de las variables intervinientes que pudieran producir cambios en los resultados de la variable dependiente, como son el profesorado, nivel de motivación de los participantes, dedicación a la formación en la que se incorporarán, etc.

En el Estudio I, para garantizar la validez interna, nos apoyamos en la medida pretest, que nos permite verificar la misma situación de partida para el grupo control y experimental. De igual modo, el cuestionario de preinscripción, nos devolvió datos relevantes en cuanto a la motivación e interés para la realización de la actividad.

En lo que se refiere al Estudio II, la voluntariedad para los participantes y centros educativos, nos garantiza mayor validez interna, aunque el nivel de competencias pudiera ser disparar, la variable pretest-postest nos permite igualar los resultados finales. En cuanto a los docentes encargados de impartir la formación, se estableció que serían en ambos casos los mismos (Estudio I y II).

Para la validez externa, encontramos mayores dificultades. En el Estudio I, consideramos la representatividad y tamaño de la muestra utilizada. Partimos de una población de estudio de 244 futuros docentes de Educación Secundaria, seleccionando aleatoriamente 50 participantes (20.5%), comprobando que quedaban representadas todas las especialidades del Máster de Profesorado, por lo que aseguramos la representatividad de la muestra para la población circunscrita a la Universidad de Salamanca, con un tamaño adecuado al objeto de investigación, desde su naturaleza experimental (Rodríguez Osuna, 1991). En el Estudio II, para la validez externa, consideramos la titularidad de los centros educativos como un factor importante para comprobar el "funcionamiento" del objeto de estudio, por consiguiente, aplicamos el estudio en dos centros con diferente titularidad: pública (n=18) y privada-concertada (n=16). La representatividad de la muestra se establece bajo dicho criterio, y el hecho de contar con docentes de diferentes especialidades y niveles educativos, considerando que la población de referencia es muy amplia para poder desarrollar un estudio experimental que represente. La provincia de Salamanca cuenta con N=1032 docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y N=112 docentes de Formación Profesional<sup>51</sup>. En conclusión, dada la naturaleza del estudio, predomina una preocupación mayor por la *validez interna* que la *externa*.

Como hemos señalado en la *validez externa*, una de las decisiones que hemos tenido que valorar hace referencia al número de sujetos que participarían en cada uno de los estudios de esta investigación. En lo que respecta al número de participantes para el primer estudio consideramos que no debería ser mayor de 25 para cada una de las modalidades, al reflexionar en torno a que un aumento de participantes sería negativo para la puesta en práctica del programa. Esta decisión, nos lleva a la consecución de menor información para su análisis, lo que implica más dificultades para la generalización de los resultados. Ante este problema, hemos estudiado a nivel estadístico, la normalidad de la muestra para aplicar estadísticos paramétricos o no paramétricos en cada una de las variables de la muestra de estudio, a la vez que, el

---

<sup>51</sup> Consejo Escolar de Castilla y León (Ed.) (2013). Informe sobre la situación del Sistema Educativo en Castilla y León. Junta de Castilla y León. Conserjería de Educación. Recuperado de: <http://www.educa.jcyl.es/cescolar/es/informacion-especifica/publicaciones/consejo-escolar-castilla-leon/informe-situacion-sistema-educativo-castilla-leon-curso-2-6> (04 de septiembre de 2013).

estudio del tamaño del efecto, cuyo estadístico nos permite determinar en mayor medida la intensidad de los posibles cambios que se producen tras la aplicación del programa, tanto si una vez se han comprobado diferencias estadísticamente significativas ( $n.s .05$ ) o no. En lo que respecta al número de participantes en el segundo estudio, la experiencia de uno de los miembros del grupo de investigación GE2O, que ya había trabajado con el colectivo docente, nos llevó a optar por una muestra no superior a 20 sujetos en cada centro, nuevamente la limitación se repite, y, por lo tanto, la decisión metodológica tomada es la misma que en el Estudio I.

No sólo esto, sino que desde la investigación experimental se trabaja con muestras de tamaño pequeño, por las limitaciones de la misma (Kerlinger, 1985; Siegel, 1983; Tejedor y Etxeberria, 2006); elemento que fundamenta las decisiones tomadas en ambos estudios.

Dado que las variables de medida e instrumentos de evaluación, se vinculan con los componentes de la competencia *saber, saber hacer y saber ser/estar* en ambos estudios. Uno y otro, suponen la comprobación de la puesta en práctica, sin embargo, la entrada en las aulas a la espera de situaciones conflictivas que surjan de manera esporádica, es una dificultad en el proceso de investigación, por lo que hemos optados por técnicas subjetivas del propio hacer docente, donde son ellos, quienes señalan cómo actúan o cómo actuarán ante determinadas situaciones. En relación con la variable *saber hacer*, planteamos supuestos prácticos, desde la realidad de los centros, en los que los participantes redactan sus actuaciones concretas. Esta variable de naturaleza cualitativa integraba dificultades para la contrastación de resultados, optando por su operatización mediante un instrumento de medida cuantitativo (Bogdan y Taylor, 1978; Bogdan y Biklen, 1982; Gil Flores, 1994; Martínez, 2004), codificando las respuestas, a partir del uso de rúbricas y de la valoración de expertos, para asegurar su fiabilidad y validez (Roblyer y Wiencke, 2003).

En el caso de *saber ser/estar* nos hemos apoyados en instrumentos baremados que miden un determinado constructo de "Habilidades Sociales", diferenciando entre el primer estudio y el segundo, de acuerdo con la muestra de trabajo.



Al trabajar con personas que estaban siendo sometidas a un proceso formativo, considerábamos que los datos cuantitativos no eran suficientes, aunque suponían una mayor objetividad sobre los cualitativos (Bericat, 1998; Stake, 2006; Cook and Richard, 2005). Por lo tanto, complementamos ambas perspectivas desde la vinculación de técnicas cuantitativas y cualitativas, suponiendo una mayor relevancia las primeras sobre las segundas, debido a su mayor objetividad. De igual modo, hemos vinculado los datos obtenidos con ambas técnicas para complementarlos en mayor medida, corroborando si la información concluía las mismas ideas. La vinculación de la información resultó derivar ideas comunes, mostrando la necesidad de complementariedad de ambas técnicas que proporcionan mayor relevancia a los resultados (Bericat, 1998).

A su vez, en relación con los técnicas cualitativas, nos hemos encontrado con una serie de limitaciones, la voluntariedad planteada en ambos estudios para los participantes, se traduce en un número reducido de personas implicadas tanto en el grupo de discusión (Estudio I), como en las entrevistas semiestructuradas (Estudio II); aunque consideramos que la información recopilada, se ajusta a la realidad del grupo y es fundamental en el proceso evaluativo.

De igual modo, la evaluación de programas conlleva una serie de dificultades organizativas y didácticas (Méndez Garrido y Monescillo Palomo, 2002), que hemos tenido presentes en el desarrollo de la investigación. En concreto, nos hemos encontrado, principalmente, con dificultades organizativas, a la cuales hemos tenido que dar una respuesta, en el Estudio II.

Las dificultades organizativas que definen el Estudio II, surgen al trabajar con docentes en activo con realidades vinculadas a un contexto concreto, que presenta diferencias particulares en las competencias que se implementan en el programa, en relación con las necesidades propias de cada colectivo. En este caso, optamos por utilizar la pruebas pretest como un instrumento para la evaluación de necesidades inicial, que nos llevó a un mejor ajuste del curso al centro, aunque las temáticas y actividades fueron las mismas, intentamos hacer mayor hincapié en aquellos elementos que parecían suponer mayor relevancia para los participantes,

diferenciando por centro. Ahora bien, las necesidades de los centros educativos, no solo repercuten en la profundización en determinados competencias, sino que también se plasma en la organización temporal del programa, en este caso hemos de ajustarnos a su propia demanda, lo que se transfiere en un desarrollo extensivo para el centro público, e intensivo en el concertado. No obstante, el número de sesiones y horas han sido las mismas para los dos centros, salvando así las posibles diferencias que pudieran surgir.

En definitiva, a nivel metodológico se presentan una serie de dificultades, que van ligadas a la propia naturaleza de la investigación educativa. Cada barrera en el procedimiento ha supuesto un proceso de análisis de posibilidades y soluciones, para un mejor desarrollo del proceso investigador.

### **6.3. Discusión de los estudios empíricos**

El análisis de resultados se deriva del desarrollo de dos estudios empíricos, uno de naturaleza experimental medida pre-postest con grupo control (Estudio I), el otro también de naturaleza experimental pre-postest pero sin grupo control (Estudio II), en los que la población diana, la configuran respectivamente, el potencial profesorado de Educación Secundaria, estudiantes del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Salamanca, en el curso 2011/2012; y profesorado de Educación Secundaria en activo de centro público y privado-concertado de la capital de Salamanca en el curso 2013/2014.

En ambos estudios la metodología experimental se fundamenta en el objetivo y la hipótesis de estudio, programa de resolución de conflictos; el primer estudio asienta las bases del segundo, al permitir, no solo mejorar aquellos aspectos que los estudiantes pudieran encontrar más deficitarios, sino establecer la metodología de aplicación más apropiada para el segundo. Es decir, el primer estudio se define como "piloto", mientras que el segundo lo podemos denominar "experimental".

En lo que respecta a las fuentes de información, para la variable de estudio, nivel de competencias en resolución de conflictos, cuya definición operativa,

recordamos se configura en: *saber, saber hacer y saber ser/estar*. En el caso de la variable *saber*, como ya hemos señalado, utilizamos una prueba objetiva, las razones que justifican la utilización de este instrumento se explican por su fácil aplicación, que permite comprobar el nivel de conocimientos adquiridos en relación con unos contenidos preestablecidos (diferenciados entre conocimiento, comprensión y aplicación). En relación con la variable *saber hacer*, como hemos mostrado en las conclusiones a nivel metodológico, optamos por la resolución de casos prácticos, por la complejidad de intervención en situaciones reales conflictivas en las aulas, este instrumento permite guiar la intervención del participante, comprobando su actuación ante una situación similar, lo que nos permite corroborar un cambio de concepción para la acción, que es el punto clave para la actuación. En lo que respecta a *saber ser/estar*, las escalas baremadas con población similar a la del estudio, implica generalización, por consiguiente, los resultados se ajustan a la muestra de estudio.

Hemos de destacar también, que los instrumentos de medida han sido modificados en base al primer estudio, lo que supone analizar los ítems de la prueba objetiva, ajustar más los casos a la realidad educativa de los centros, e incorporar una prueba de habilidades sociales dirigida a adultos.

A continuación, nos centramos en aquellos resultados que garantizan la valía ambos estudios, no sin antes aclarar que no pretendemos generalizar los resultados obtenidos, somos conscientes de las limitaciones que presenta el estudio, sino mostrar el comportamiento de la muestra diana tras su participación en el programa inédito diseñado con el objetivo de mejorar las competencias en resolución de conflictos de los futuros docentes y/o de los docentes en ejercicio.

El Estudio I cuya hipótesis de partida se delimita en "*un modelo de evaluación y desarrollo de competencias en resolución de conflictos dentro del programa de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, basado en el uso de las TIC y en el trabajo cooperativo entre futuros profesores, contribuirá a mejorar el nivel de competencias, medido en saber, saber hacer y saber ser/estar*". Se parte de la diferenciación entre el grupo control y experimental en relación con la metodología de desarrollo del mismo, el control en modalidad presencial, mientras que el

experimental en modalidad e-learning. La aplicación de doble modalidad, viene movida por la necesidad del contacto personal con un mediador para la adquisición de la dimensión *saber hacer* en la competencia de resolución de conflictos (Funes, 2011; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011).

Una de las mayores preocupaciones en relación con los resultados, y la consistencia interna del estudio, se desglosa en la homogeneidad de ambos grupos (Rodríguez Osuna, 1991); es decir, la no existencia de diferencias significativas antes de la aplicación del programa. Comprobar la homogeneidad de partida, nos lleva a desarrollar un contraste de hipótesis ( $n.s .05$ ) en los tres componentes de la competencia. Tras el estudio del contraste de hipótesis se establece la no existencia de diferencias significativas de partida, y el pertinente desarrollo del estudio.

En segundo lugar, queremos determinar la existencia de diferencias vinculadas a la aplicación en modalidad presencial y e-learning del programa "Taller de Convivencia. C-TALCO". Teniendo en cuenta la medida postest para ambos grupos, contrastamos los resultados obtenidos tanto en las dimensiones *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*, como en el nivel de satisfacción hacia el programa.

En cuanto al contraste de hipótesis intergrupos, comprobamos que los efectos del programa no dependían de la metodología de aplicación, lo que nos llevó a estudiar el tamaño del efecto. Los valores moderados del tamaño del efecto (Cohen, 1969) para la variable *saber hacer* a favor del grupo control (metodología presencial) nos arroja datos relativos a que el tratamiento tiene efectos más positivos para la metodología presencial en dicha dimensión, no existiendo diferencias para *saber* y *saber ser/estar*.

Respecto a la satisfacción, el nivel es alto para ambos grupos, no encontrándose diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de estudio, estos resultados se avalan en estudios similares, en los cuales, mediante un meta-análisis de las diferencias entre las satisfacción hacia el rendimiento académico y/o elementos didácticos, demuestra la no depende de la metodología de aplicación del mismo (Choi y Johnson, 2005; Ellis, 2005; García-Pérez, Barragán Sánchez, Buzón García y Rebollo Catalán, 2011; Stewart, Choi y Mallery, 2010), como se manifiesta en

los datos obtenidos de nuestra investigación. Sin embargo, en algunos casos existen diferencias referentes al profesorado a favor de la metodología presencial (Aragón, Shaik y Palma Rivas, 2000), aspecto no replicado en nuestro estudio. No debemos de olvidar que, los docentes que se involucran en ambas metodologías son los mismos, intentando plasmar en la mayor medida posible todas las actividades de forma igualitaria en una y otra, con un seguimiento continuo de los participantes en ambas modalidades.

En lo que respecta a la eficacia del programa formativo en una y otra metodología, las diferencias son significativas ( $n.s .05$ ), con tamaños del efecto altos ( $d > 0.8$ ), tanto para la metodología online como presencial, en dos de los tres componentes de la competencia (*saber* y *saber hacer*). Por otra parte, la falta de significatividad y bajos efectos del tamaño para la dimensión *saber ser/estar* replican los resultados obtenidos por Juanes y Ruíz-Canela (2008) para la formación e-learning, no obstante en nuestro estudio los resultados hacen referencia también a la metodología presencial, este dato nos lleva a centrarnos en la idea referente a que las habilidades sociales son aprendidas de forma longitudinal en el tiempo (Monjas, 2011; Segura, 2006), estando arraigadas en sujetos adultos, por lo que el cambio es más difícil.

Los resultados obtenidos en el Estudio I, sirven de punto de partida para el Estudio II "*Evaluación del programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO" para el desarrollo docente desde la formación permanente en el profesorado de Educación Secundaria en competencias para la resolución de conflictos"*.

Ante los resultados del contraste de la metodología presencial y e-learning para la variable *saber hacer*, observamos la necesidad de la formación b-learning, que combina las potencialidades de los programas presenciales y e-learning (Swan, 2001; Bartolomé, 2004; Llorente y Cabero, 2008). En este estudio, en el cual pretendemos validar la eficacia del programa con docentes en ejercicio, nos planteamos en primer lugar poder atender la casuística que representa los centros educativos, optando por su desarrollo tanto en un centro público como privado.

Uno de los principales elementos de discusión, los constituye la elección de los instrumentos de medida de las dimensiones de estudio. En el caso de la variable *saber*, tras la aplicación del primer estudio, utilizamos los datos obtenidos para analizar tanto el índice de discriminación como el de dificultad de los ítems, elemento que nos permite contrastar el valor de los ítems de la prueba y mejorarla (Pomés y Argüelles, 1991). El bajo nivel competencial de los participantes, nos lleva a centrarnos en el índice de dificultad y no tanto en el de discriminación, al establecerse que las condiciones iniciales de partida son muy similares por lo que es difícil encontrar diferencias entre alto y bajo rendimiento en los ítems. Ahora bien, existen una serie de ítems que tras la aplicación del programa suponen cambios importantes en el índice de dificultad para la medida posttest, por lo que llegamos a la conclusión de que debían seguir conformando la prueba objetiva. El resto de ítems que se entraron a formar parte de la prueba, provienen del banco de ítems inicial, tras una valoración de expertos en la temática. En cuanto a la reducción del número de ítems de 15 a 10, consideramos que era necesario para que la duración de la prueba fuera menor, al no estar acostumbrados los docentes a ser ellos el objeto en evaluación.

Los supuestos prácticos, variable *saber hacer*, son modificados con asesoramiento de docentes en ejercicio, que nos plantean elementos más reales en los centros educativos, y por lo tanto, más familiares para los docentes, consiguiendo un mejor ajuste a su realidad.

Por último, las reticencias de algunos de los participantes del Estudio I, hacia la prueba de Habilidades Sociales, nos lleva a considerar el cambio de instrumento de evaluación, no sólo por estas reticencias, sino también, al ser una prueba baremada con estudiantes universitarios en mayor medida. El ajuste a la muestra de trabajo, declina a optar por una prueba baremada con diferentes colectivos, que nos permite ajustarnos a un baremo diferenciado para adultos, a la vez que por la variable sexo, considerando que la escala de Gismeno (2000), cumple nuestro propósito en la investigación. Descartando, en esta elección, otros instrumentos para la medición del nivel de Habilidades Sociales, al considerarlos menos relevantes. En concretos descartamos los siguientes: Caballo, 1989; Del Prette y Del Prette, 2001; Jones y Russell, 1982; Verdugo, Ibáñez, y Arias, 2007.

Las mejoras de las competencias de los docentes participantes, tras la aplicación del programa en sendos centros educativos, son evidentes mediante los resultados obtenidos con el contraste de hipótesis pre-postest en las tres dimensiones de la competencia. Aunque no encontramos significatividad ( $n.s .05$ ) en los resultados, el tamaño del efecto medido en cada caso, nos muestra que el tratamiento produce cambios en los participantes en el programa.

Mediante las entrevistas semiestructuradas, en las que participan docentes del centro público y concertado, se comprueba un cambio de concepción hacia las situaciones conflictivas, con una reflexión anterior a la acción, estos resultados también fueron concluyentes en el estudio desarrollado por Pérez de Guzmán y Amador Muñoz (2011); quienes también encontrando un interés mayor en la temática, una vez finaliza el proceso formativo, en nuestro caso, este elemento fue observado en el centro público, en que se solicitan líneas de trabajo futuras para seguir profundizando y mejorando en las competencias en resolución de conflictos.

Por último, un elemento importante en el programa, es la plataforma online, que permite el desarrollo de la modalidad b-learning, en este caso, hemos observado una necesidad de mayor involucración de los docentes en la misma, que aunque consideran que es útil y necesario (de acuerdo con el análisis de las entrevistas semiestructuradas), la utilización real de la misma es escasa, en ocasiones se ha comprobado como los documentos son "bajados" de la plataforma para compartir en formato papel con el resto de participantes, por lo que parece que falta una concepción de trabajo en formato b-learning. Este aspecto, se vincula con un nivel relativo a la "competencia digital" inferior al que se supone deberían tener, resultado que ha sido comprobado en estudios precedentes, en el grupo de investigación GE2O (en el que se integra este trabajo de investigación) (Martínez Abad, Rodríguez Conde, y Olmos Migueláñez, 2013; Rodríguez Conde, Martínez Abad y Olmos Migueláñez, 2013; Rodríguez Conde, Olmos Migueláñez y Martínez Abad, 2012).

Destacados los principales elementos de discusión en cada uno de los estudios, aunamos aquellos que suponen un proceso de entendimiento común, o contrario.

Los Estudio I y Estudio II engloban la eficacia de los programas de resolución de conflictos para los implicados en el mismos; es decir, las personas que se integran en un proceso formativo cuyo objetivo es mejorar su nivel competencial en la resolución de conflictos educativos integra mejoras constatables. Esta conclusión se ha constatado en diferentes estudios similares con docentes (Boqué Torremorell y García Raga, 2010; Pérez de Guzmán y Amador Muñoz, 2011) y con estudiantes (Garrard y Lipsey, 2007; Johnson y Johnson, 2002; Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo y Guzmán, 2006; Pérez de Guzmán y Amador Muñoz, 2011). Cuando la temática de trabajo es un factor de la convivencia escolar los resultados nuevamente son positivos (Aragón Jiménez, 2002; Campo, Fernández y Grisaleña, 2005; Díaz-Aguado, 1996-1998; Ortega y Del Rey, 2003; Ortega, 1997b; Ortega y Del Rey, 2001). Por lo que consideramos pertinente afirmar que la mejora de la convivencia escolar, supone un tratamiento específico mediante programas formativos en los que se involucre la comunidad educativa.

En cuanto a las discrepancias encontradas entre el Estudio I y el Estudio II, se establecen en las dimensiones de la competencia. Mientras que los cambios son significativas en dos de los componentes de la competencia (*saber* y *saber hacer*) para el estudio desarrollado con potenciales docentes, en el Estudio II, docentes de Educación Secundaria en ejercicio los resultados no son concluyentes, aunque es cierto, que en este caso se observan mejoras dependientes del tratamiento (mediante el estudio del tamaño del efecto) en las tres dimensiones de la competencia. En este aspecto consideramos que son más susceptibles al cambio los profesionales de Educación Secundaria en los niveles iniciales de formación, quizá debido a estar insertos en procesos formativos continuos. Consideramos que los docentes en ejercicio necesita una acción formativa extensiva a lo largo del curso, en la cual se vinculen actividades también con los estudiantes. Es decir, ambos procesos son necesarios, desde la formación inicial para la adquisición de competencias relevantes a su futuro profesional, y desde los docentes en ejercicio, porque el cambio educativo supone, entre otros factores, potenciar el desarrollo formativo de los docentes (Murillo, 2003), donde debemos analizar sus necesidades principales.



En definitiva, la evaluación de programas nos permite crecer con los mismos ajustándonos más a las necesidades de los colectivos con los cuales trabajamos, por ello es importante potenciar este tipo de investigación. En lo que respecta a los programas formativos en resolución de conflictos, comprobamos una falta de competencias en la formación inicial de los docentes, lo que nos lleva a considerar su integración como actividad vinculante para los mismos, ya sea a través en materias específicas de su formación o mediante cursos de formación segregados del currículum, pero obligatorios para ellos. En cuanto a los docentes en ejercicio, se denota la necesidad formativa en dichas competencias, siendo una carencia que ellos mismos detectan, por lo que es permitente incorporar programas, como el presente, en su formación permanente.

#### **6.4. A modo de conclusión**

La compilación de la información del marco teórico, junto a los principales resultados hallados en los estudios empíricos, nos lleva a diferenciar una serie de conclusiones, con la finalidad de establecer un impulso para la investigación en programas vinculados con la "Resolución de Conflictos" en la formación docente.

En primer lugar, del estudio teórico emanan una serie de conclusiones que avalan no solo la investigación llevada a cabo, sino que suponen la clarificación de las ideas fundamentales que justifican el trabajo empírico desarrollado en esta Tesis Doctoral:

- El conflicto, es un elemento complejo, neutro, que integra un proceso de análisis a través del cual se puede desarrollar una intervención concreta en cualquier ámbito de estudio. Si nos centramos en el centro educativo, la *diferenciación entre actuaciones* es un elemento clave, que permite una formación constructiva de la persona desde el mismo. Por eso es importante considerar:
  - La *prevención del conflicto*, es el elemento de entrada para el tratamiento en los centros, trabajando desde aspectos como son contenidos en el currículum, competencias, metodologías de trabajo,

etc., que permitan al individuo actuar acorde en cada situación en la que el conflicto está presente, evitando situaciones en la que sea percibido como negativo.

- El *tratamiento del conflicto*, cuando el conflicto es percibido como negativo, es necesaria una intervención concreta sobre el mismo, dirigida hacia su resolución eficaz.
- La *panorámica investigadora* en relación con la temática conflicto, avala una profundización mayor sobre la misma, en la que se integren elementos diferenciadores, en la que la formación docente constituya el centro del proceso. A su vez, se deduce:
  - Una necesidad de implementación de estudios de corte experimental sobre estudios descriptivos.
- Parece clarificante, el intento desde nuestra *normativa en educación*, tanto en el ámbito Europeo, como nacional, de la preocupación por una formación integral del sujeto, en la que las competencias para la convivencia y la resolución de conflictos, juega un papel primordial.
- La finalidad de *mejorar la calidad educativa*, desde la formación docente, es palpable tras los cambios efectuados sobre la formación inicial. A su vez, la formación permanente en el desarrollo profesional de los docentes supone un elemento que ha suscitado diferentes modelos para el trabajo.
- Desde la configuración de un *perfil profesional*, acorde a las necesidades sociales, se destaca la competencia en "Resolución de conflictos" como clave para la construcción de su identidad. Situando dicha competencia, en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, como una de las demandas fundamentales.
- En lo que respecta a la *evaluación de programas*, se configura un proceso útil y estructurado, cuyo objetivo fundamental es una toma de decisiones, que suponga una mejora de calidad en la formación docente.

Teniendo en cuenta que, existe una continuidad entre las conclusiones teóricas y las empíricas, una vez se han presentado las primeras, estamos en disposición de establecer las conclusiones empíricas, para lo cual diferenciaremos entre ambos estudios, en primer lugar, y posteriormente aunaremos ambos.

En lo que respecta al Estudio I, se establecen conclusiones, que apoyan el proceso, a la vez que, avalan el Estudio II. En concreto, concluimos lo siguiente:

- La aplicación del programa “Taller de Convivencia. E-TALCO”, produce beneficios para los integrantes en el mismo, en dos de las tres variables estudiadas: *saber* y *saber hacer*. Por lo que el programa es eficaz en su desarrollo.
- La diferenciación entre metodologías, presencial y online, proporciona información relevante en relación con el proceso formativo desarrollado. El nivel de desempeño de las competencias es dependiente de la metodología para la puesta en práctica del programa, concretamente se deducen los siguientes aspectos:
  - El desempeño de habilidades concernientes a conocimientos teóricos y prácticos (*saber*), en la competencia “Resolución de conflictos”, es independientes de la modalidad en la que el participante se integre. Por tanto, la adquisición de la dimensión *saber* puede ser adquirida bajo ambas metodologías de trabajo.
  - En lo que respecta a las dimensiones *saber hacer* y *saber ser/estar*, se perciben discrepancias a favor de la metodología presencial. Es decir, el nivel de desempeño en habilidades y destrezas, a la vez que, adquisición de habilidades para la convivencia, actitudes y valores, es más positiva para esta modalidad de enseñanza-aprendizaje.
  - A la luz de ambas conclusiones, se establece la modificación de la modalidad de aplicación del programa en b-learning, profundizando en las dimensiones *saber hacer* y *saber ser/estar* en sesiones presenciales.

Mientras que la dimensión *saber* con metodología online, al no advertirse diferentes entre ambas metodologías, se trabajara en formato online, y consiguiéndose así mayor profundización en las dos anteriores en las sesiones presenciales.

- El nivel de satisfacción global, es alto, lo que determina una valoración positiva del programa para ambos grupos (control y experimental), lo que transfiere una necesidad de formación del potencial docente de Educación Secundaria en la competencia en resolución de conflictos, no solo manifiesta en el nivel de satisfacción, sino también en las medidas del pretest, cuyas puntuaciones son bajas tanto para la dimensión *saber* cómo *saber hacer*, que denotan falta de competencias en ambas dimensiones.
- La satisfacción se relaciona con elementos propios del programa (por ejemplo: metodología, actividades, casos, etc.), junto con la relevancia del mismo para el desarrollo personal y profesional de los sujetos. A través de estos datos, deducimos la posibilidad de réplica del programa variando el contexto y los docentes encargados del mismo.
- Tras la incorporación en el programa para la mejora de la competencia en “Resolución de conflictos”, los participantes declaran una transferencia a su vida profesional y personal, percibiendo la necesidad de técnicas concretas en los centros. Ante estas cuestiones, se deduce el requerimiento de la misma en el desarrollo de la profesión docente.

Los resultados obtenidos en el segundo estudio acreditan los señalados anteriormente, Estudio I, por tanto, las principales deducciones se concretan en:

- La aplicación el programa, implica un cambio positivo en las dimensiones *saber*, *saber hacer* y *saber ser/estar*. Los datos arrojados por el tamaño del efecto sustentan esta conclusión. Lo que supone un elemento de medida positiva para la efectividad el programa.

- Existe una diferencia entre el nivel de satisfacción en el centro público con el centro privado-concertado, siendo más alta en el primero; aunque en ambos casos podemos definirla como “media-alta”. Este aspecto puede depender de la motivación hacia la realización del mismo, mientras que en el centro público es intrínseca, en el privado-concertado, en la mayoría de los casos es extrínseca (el centro determina que han integrarse en el programa formativo).
- El nivel de satisfacción de los docentes, se relaciona directamente con el desarrollo profesional, en primer lugar; y, posteriormente, con el desarrollo personal y las actividades implementadas en el curso, apoyando su posible replica en contextos y con formadores diferentes.
- La transferencia al ámbito educativo, de las competencias, es un aspecto que se intuye en el análisis cualitativo, pudiendo comprobar con ejemplos de situaciones concretas, como algunos de los participantes han conseguido vincular las competencias a su práctica diaria.
- Los docentes, perciben una necesidad formativa en la competencia “Resolución de conflictos”, para su profesión, considerando el curso pertinente para la adquisición o mejora de la misma.

Las mayores similitudes en los resultados obtenidos entre los futuros docentes y docentes en ejercicio de Educación Secundaria, los encontramos en las aportaciones del grupo de discusión (Estudio I) y entrevistas semiestructuradas (Estudio II). Comprobamos cómo la transferencia de competencias es percibida por ambos colectivos para el ámbito educativo, existiendo una unión entre la satisfacción y la dimensión señalada. Esta vinculación entre ambas dimensiones se observa tanto en el análisis cualitativo, como en el estudio de regresión mediante los dos ítems criterio de satisfacción global, en los que se resalta como variable predictora el desarrollo profesional; los participantes se encuentran satisfechos con el curso al comprobar que potencia su mejora en las competencias laborales, transferencia a la realidad docente.

Por ende, de ambos estudios se deduce que, la formación en la competencia tratada es percibida positivamente para el desarrollo de la profesión docente. La formación con el programa permite, al menos, su mejora, siendo transferible al contexto educativo.

## 6.5. Líneas de investigación futuras

La Tesis Doctoral que enmarca la investigación presentada, pone de relieve una serie de cuestiones que conforma la prospectiva de investigación. Las líneas de futuro que presentamos a continuación, en algunos casos ya conforman procesos de investigación en activo, mientras que en otros han sido inexploradas hasta el momento.

La realidad que hemos estudiado nos ha llevado a la reflexión en torno a una serie de tópicos que consideramos de vital importancia para que esta área de investigación siga creciendo y motivando procesos de mejora en la educación. En concreto, consideramos relevante centrar posteriores investigaciones en los siguientes aspectos:

- Dada la necesidad formativa en competencias en resolución de conflictos para los docentes de Educación Secundaria, insertos en una sociedad cambiante y diversa, es importante diseñar un instrumento de medida que permita conocer el nivel competencia de los docentes, en formación inicial y permanente, en dicha competencia para posteriormente ajustarse a sus necesidades en mayor medida.
  - El instrumento debería permitir diferenciar entre la concepción que el docente tiene sobre el conflicto, sus propias habilidades para la gestión y actitudes ante conflictos en los que él es uno de los protagonistas, y aquellos en los que su papel es de mero espectador, por ejemplo en conflictos entre estudiantes.
- Al comprobar que los futuros docentes carecen de competencias para la resolución de conflictos, es pertinente integrar acciones formativas

estructuradas en el curriculum del Máster de profesorado, que potencie las mismas, con un carácter más vinculante y no transversal.

- Al suponer la formación docente, en aspectos relativos a la convivencia y la resolución de conflictos, un impulso para la mejora del centro y del aula, es necesario conocer y comprender cómo perciben los estudiantes el cambio de los profesores tras sumirse de la acción formativa.
  - Conocer la transferencia de las competencias de los docentes a su acción profesional, supone que los propios receptores de las mismas perciban el cambio, por tanto, es necesario que ellos nos devuelvan información sobre el mismo, para lo cual, han de diseñarse instrumentos en medida pretest-postest con dicha finalidad, a la vez que, entrevistas con los estudiantes que permitan conocer la transformación.
  - El diseño de protocolos de observación, que determinen la detección de situaciones conflictivas antes del programa y posteriormente al mismo, comprobando si existe una reducción del número de incidencias.
- Elaborar herramientas eficaces para la detección precoz del conflicto, que permita a los docentes gestionarlos, incluso detectar conflictos latentes, evitando problemas mayores.
- Avanzar en la vinculación entre los centros educativos no universitarios y la Universidad, permitiendo desarrollar proyectos de innovación, en los cuales, no solo formen parte los docentes como entes en formación, sino que el resto de la comunidad educativa se integre en los procesos formativos, desarrollando una actuación global que suponga la mejora de toda la comunidad.
  - Acercarse a la realidad de los centros, para ajustar las acciones a las necesidades que ellos mismos denotan, junto con aquellas que se detecten una vez analizada la evaluación inicial de necesidades.

- Desarrollar competencias para la resolución de conflictos en los estudiantes de Educación Secundaria, midiendo los progresos una vez se han incorporado al proceso formativo.
- Potenciar competencias en resolución de conflictos en los docentes de Educación Secundaria, comprobando su transferencia a las aulas.
- Vincular a las familias en el proyecto, con actividades formativas específicas para ellos, incluso como agentes externos que devuelvan información sobre la situación antes y después de la aplicación.
- Teniendo en cuenta que el nivel competencial de los docentes puede ser diferente, al haber formado parte de procesos formativos anteriores, implementar procesos de seguimiento, profundizando en aquellas competencias que mayor necesidad susciten.
- La importancia de las técnicas cualitativas, supone un conocimiento más profundo de la actividad formativa, por lo consiguiente es preciso seguir creciendo en la aplicación y análisis de las mismas en los procesos de evaluación de programas, sin olvidar la importancia de vincular los datos cuantitativos con los cualitativos para conseguir un conocimiento mayor de los resultados obtenidos.

## 6.6. Publicaciones vinculadas a la Tesis Doctoral

La difusión de resultados conlleva una vinculación estrecha con cualquier proceso investigador, suponiendo un punto de contacto con la comunidad investigadora, a la vez que, un elemento para dar a conocer y contrastar opiniones del proceso investigador que se lleva a cabo. En aras de contribuir al mismo, durante toda la etapa de desarrollo de esta Tesis Doctoral, se ha difundido resultados parciales de la misma a través de diversas publicaciones, artículos en revistas científicas, capítulos de libro en obras colectivas o congresos y simposios de carácter tanto nacional como internacional. Por otro lado, el presente proyecto de Tesis Doctoral se enmarca en



varios proyecto de investigación nacional, que han apoyado tanto el proceso de investigación, como al equipo que se ha incorporado en el mismo.

Para clarificar estos elementos, a continuación, se recogen las principales publicaciones realizadas y vinculadas con la Tesis Doctoral, que han servido para su difusión tanto nacional como internacional. Por otro lado, el Programa de Doctorado "Formación en la Sociedad del Conocimiento" exige la publicación o aceptación de, al menos, una publicación científica en una revista indexada en *el ISI Journal Citation Reports*, o dos publicaciones científicas o aceptadas en revistas indexadas en otros índices considerados por la Comisión Académica del Programa de Doctorado, como son *Scopus* e *IN-RECS*, como condición para la defensa de la Tesis Doctoral.

### **6.6.1. Artículos en revistas científicas con índice de impacto (2013-2014)**

Torrecilla Sánchez, E.M., Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M.J. (En prensa- aceptado para publicación). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en Educación Secundaria. *Educación XX1*. (JCR. Categorie: Education and Educational Research. Factor, 2012: .023).

Torrecilla Sánchez, E.M., Rodríguez Conde, M.J., Herrera García, M.E. y Martín Izard, J.F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. (REOP), 24 (2/2), 79-99. (In-Recs (2011): Cuartil 1º, 22/162. Índice de impacto: .248).

Torrecilla Sánchez, E.M., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M.J. (En prensa). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de Educación Secundaria: Competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. (In-Recs (2011): Cuartil 1º, 25/162. Índice de impacto: .222).

### 6.6.2. Capítulos de libro en obras colectivas (2011-2014)

- Torrecilla Sánchez, E.M., Rodríguez Conde, M.J.; Olmos Migueláñez, S. y Martínez Abad, F. (2013). La evaluación con rúbricas en la detección de habilidades para la gestión de la convivencia en centros de educación secundaria. En J.J. Gázquez Linares, M.C. Pérez Fuentes, M.M. Molero Jurado y R. Parra Codina (Comps). *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 259-266). Almería: GEU. ISBN: 978-84-9915-954-6.
- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F., Torrecilla Sánchez, E.M. y Hernández Ramos, J. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación del profesorado. En M.C. Pérez Fuentes y M.M. Molero Jurado (Comps.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 243-248). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología. ISBN: 978-84-616-3803-4.
- Olmos Migueláñez, S., Mena Marcos, J. J., Torrecilla Sánchez, E. M., Iglesias Rodríguez, A., Martínez Abad, F. (2013). Evaluación del uso de recursos b-learning en contextos de docencia presencial. En A. Villa (Ed.) *Las Universidades como generadoras de la innovación: Investigación, iniciativa y responsabilidad social* (213-222). Costa Rica: Foro Internacional de Innovación Universitaria. ISBN: 978-84-940812-9-3.
- Torrecilla Sánchez, E.M., Martín Izard, J.F., Herrera García, M.E. y Gómez Díaz, R. (2012). La tutoría universitaria: reto metodológico en la universidad del s. XXI. En C. Leite, y M. Zabalza, (Coords.). *Ensino Superior Inovação e qualidade na docência (1784-1797)*. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. ISBN 978-989-8471-05-5
- Torrecilla Sánchez, E.M, Martín Izard, J.F, Rodríguez Conde, M.J. y Hernández Ramos, J.P. (2011). Desarrollo de competencias a través de las TIC para la mejora de la convivencia en la formación inicial de docentes de secundaria. En M.T. Castilla Mesa, V.M Solbes Martín y A.M. Sánchez Sánchez (Coords.) (2011) *Buenas*

*prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (Documento digital en soporte CD). Madrid: Wolters Kluwer. ISBN 978-84-9987-019-9.

### **6.6.3. Contribuciones a congresos internacionales y nacionales (2011-2014)**

Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F., Torrecilla Sánchez, E.M. y Rodríguez Conde, M.J. (2014). La evaluación como elemento promotor de innovación en los programas de formación en competencias emocionales. Presentado en *Psicología positiva y bienestar. Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional*. Barcelona, 4 a 6 de Abril.

Torrecilla Sánchez, E.M., Hernández Ramos, J.P, Martín Izard y Sánchez Prieto, J.C. (2014). Programa de resolución de conflictos en metodología e-learning. Estudio de la adquisición de la competencia “saber hacer”. Presentado en *IV Congreso Internacional de competencias básicas*. Ciudad Real, 9 a 11 de abril.

Martínez Abad, F., Rodríguez Conde, M.J., Olmos Miguéñalez, S. y Torrecilla Sánchez, E. M. (2013). Evaluación de la formación en competencias informacionales en el futuro profesorado de educación secundaria. Presentado en *II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Aprendizaje y evaluación de competencias en formación del profesorado*. Murcia, 16 a 20 de diciembre.

Torrecilla Sánchez, E. M., Olmos Miguéñalez, S., Rodríguez Conde, M.J. y Martínez Abad, F. (2013). Impacto de un programa de resolución de conflictos en el nivel de habilidades sociales percibidas por el profesorado de educación secundaria en formación inicial. Presentado en *II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Aprendizaje y evaluación de competencias en formación del profesorado*. Murcia, 16 a 20 de diciembre.

Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F. y Torrecilla Sánchez, E.M. (2013). Implementación de programas formativos en los futuros docentes de educación secundaria obligatoria y postobligatoria como estrategia de promoción de competencias

emocionales y de gestión de conflictos. Presentado en *Seminario de formación en investigación e innovación*. Barcelona, 29 de noviembre.

Torrecilla Sánchez, E.M., Rodríguez Conde, M.J., Herrera García, M.E. y Olmos Miguélañez, S. (2013). Evaluation of results of two methods, in-person vs online, for a competences development programme for conflict resolution in secondary education teachers. Presentado en *Congreso internacional TEEM: Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. Salamanca, 14 a 15 de noviembre.

Torrijos Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E.M., Martín Izard, J.F. y Herrera García, M.E. (2013). Promover la convivencia desde la formación inicial de los docentes. Diseño de dos programas. Presentado en *XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Alicante, 4 a 6 de septiembre.

Torrecilla Sánchez, E.M., Martín Izard, J.F., Torrijos Fincias, P. y Herrera García, M.E. (2013). Evaluación del Programa “Taller de Convivencia. E-TALCO”. Presentado en *III Congreso Internacional de convivencia escolar: Contextos psicológicos y educativos*. Almería, 8 a 10 de mayo.

Torrecilla Sánchez, E.M., Rodríguez Conde, M.J., Olmos Migueláñez, S. y Martínez Abad, F. (2013). La evaluación con rúbricas en la detección de habilidades para la gestión de la convivencia en centros de educación secundaria. Presentado en *III Congreso Internacional de convivencia escolar: Contextos psicológicos y educativos*. Almería, 8 a 10 de mayo.

Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F., Torrecilla Sánchez, E.M. y Hernández Ramos, J.P. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación del profesorado. Presentado en *III Congreso Internacional de convivencia escolar: Contextos psicológicos y educativos*. Almería, 8 a 10 de mayo.

- Torrecilla Sánchez, E.M., Olmos Migueláñez, S. y Martín Izard, J.F. (2013). Evaluación de la competencia “saber” en la aplicación del Programa E-TALCO en sus dos modalidades (presencial vs online). Presentado en *XXI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. JUTE*. Valladolid, 27 a 28 de junio.
- Torrecilla Sánchez, E.M. y Torrijos Fincias, P. (2012). Diseño experimental de un programa formativo basado en competencias. Diseño del proceso de evaluación del programa. Presentado en *28 Encuentro de jóvenes investigadores*. Salamanca, 6 a 9 de diciembre.
- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F. y Torrecilla Sánchez, E.M. (2012). El desarrollo de competencias emocionales en la formación del profesorado. *XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. La educación como elemento de transformación social*. Valladolid, 22 a 24 de noviembre.
- Torrecilla Sánchez, E.M., Torrijos Fincias, P., Herrera García; M.E. y Martín Izard, J.F. (2012). Formación docente y competencias. Nuevas necesidades formativas. Presentado en *IX Jornades d'Educació Emocional. Educació emocional i valors*. Barcelona, 15 a 16 de marzo.
- Torrecilla Sánchez, E.M., Martín Izard, J.F. y. Hernández Ramos, J.P. (2011). La convivencia, competencia en desarrollo, desde la formación de los futuros docentes de educación secundaria. Presentado en *Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital “La cultura de la participación”*. Valladolid, 26 de septiembre a 8 de octubre.
- Torrecilla Sánchez, E.M., Martín Izard, J.F., Herrera García, M.E. y. Hernández Ramos, J.P. (2011). Aprender a convivir, una competencia docente a través de las TIC para la formación del profesorado de Educación Secundaria. Presentado en *XV Congreso Nacional y I Intencional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Educación en el mundo en red*. Madrid, 21 a 23 de septiembre.
- Torrecilla Sánchez, E.M., Olmos Migueláñez, S., Martín Izard, J.F. y Torrijos Fincias, P. (2011). Evaluación del programa “E-TALCO”: Propuesta para la mejora de la

convivencia en Educación Secundaria desde la formación docente. Presentado en *I Jornadas de Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos*. Madrid, 19 a 21 de septiembre.

Torrecilla Sánchez, E.M., Martín Izard, J. F. y Hernández Ramos, J.P. (2011). Desarrollo de competencias a través de las TIC para la mejora de la convivencia en la formación inicial de docentes de secundaria. Presentada en *II Congreso Convivencia y Resolución Conflictos en Contextos Socioeducativos*. Málaga, 24 a 26 de marzo.

#### **6.6.4. Participación en proyectos de investigación nacional (Plan Nacional I+D+i)**

Rodríguez Conde, M.J. (Investigadora principal). Evaluación, formación e innovación sobre competencias clave en Educación Secundaria: TIC, competencia informacional y resolución de conflictos (EFI-CINCO). *Proyecto nacional I+D* (Ministerio de Economía y Competitividad). Duración: 01/01/2013-31/12/2015. Referencia: EDU2012-34000. Financiación: 18500€.

# Capítulo adicional





## **CAPITULO 7.**

### **RESUMO E CONCLUSÕES EM PORTUGUÊS**

## Capítulo 7.

### **Resumo e conclusões em Português**

7.1. Introdução

7.2. Quadro teórico

7.3. Estudo Empírico

7.4. Conclusões

## CAPÍTULO 7.

# RESUMO E CONCLUSÕES EM PORTUGUÊS

---

### 7.1. Introdução

A presente Tese de Doutoramento aborda o tratamento da competência na *Resolução de Conflitos* na formação dos professores da Educação Secundária, em formação inicial e permanente. A relevância de tal competência está relacionada com as alterações sociais, multiculturalidade, estruturas familiares, problemas sócio-económicos, etc., que implicam um aumento de conflitos nas aulas (Ortega, 2000, 2006; Torrego, 2001, 2003; Tribó, 2008). Por isso, apostamos numa formação que promova a aquisição de subcompetências ligadas à assinalada. Por outro lado, constatou-se a necessidade de desenvolvimento de tal competência a partir dos resultados de diferentes investigações, tanto para o colectivo docente, como para os estudantes de Educação Secundária (Boqué Torremorell y García Raga, 2010; Garrard y Lipsey, 2007; Johnson y Johnson, 2002; Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo y Guzmán, 2006; Pérez de Guzmán y Amador Muñoz, 2011).

Neste estudo, concebemos e avaliamos um programa formativo, diferenciando entre *estudo piloto* (formação inicial) e *estudo experimental* (formação permanente), tendo em vista comprovar que o manuseamento de determinadas metodologias de

formação incidem no desenvolvimento da competência na "Resolução de Conflitos" em futuros professores e professores no activo.

Portanto, o objectivo é duplo. Em primeiro lugar, pretendemos *verificar a eficácia de um programa na resolução de conflitos desde a formação inicial, que lhes permita adaptar-se ao clima da aula e gerar neles habilidades e estratégias para a tomada de decisões; e contribuir, com resultados provenientes de investigação empírica aplicada, para o melhoramento da qualidade do ensino.* Em segundo lugar, *verificar a eficácia de um programa na resolução de conflitos, no âmbito da formação permanente dos professores do ensino secundário, tendo em vista desenvolver nos docentes habilidades e estratégias para a tomada de decisões em conflitos eventuais ou palpáveis; e contribuir, com resultados provenientes de investigação empírica aplicada, para o melhoramento da qualidade do ensino.*

Em ambos os casos, a hipótese que orienta o processo de investigação é a seguinte: "Um modelo de **avaliação e** desenvolvimento de competências na resolução de conflitos no âmbito do programa de formação inicial e formação permanente dos professores da Educação Secundária, baseado no uso das **TIC** e no trabalho **cooperativo** entre professores, contribuirá para melhorar o nível de competência, medido nos componentes *saber, saber-fazer e saber ser/estar*".

Em última análise, pretendemos verificar a eficácia de um programa concebido, neste mesmo quadro de estudo, para o melhoramento da competência na "Resolução de Conflitos" apoiando-nos num processo mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Uma vez expostos os objectivos deste trabalho, centrar-nos-emos nas ideias chave do Quadro Teórico, dos Estudos Empíricos, e principais conclusões derivadas da investigação.

## 7.2. Quadro teórico

### 7.2.1 Gestão da convivência a partir da resolução de conflitos na Educação secundária

O capítulo primeiro, intitulado "*Gestão da convivência a partir da resolução de conflitos na Educação Secundária*", integra o sentido do conflito na Educação Secundária. Partindo de uma análise da relação entre convivência e conflito como elementos afins, que permite que entremos no próprio conflito. Posteriormente, desdobram-se as suas características, de forma global, com a pretensão de o vincular às actuações que devem ser desenvolvidas no âmbito educativo, o que nos leva, finalmente, a realçar quatro tópicos fundamentais do mesmo:

#### *a) O conflito, sentido, importância e elementos constitutivos*

---

Se pensarmos em conflitos, seguramente projectaremos factos negativos em que não tivemos uma boa experiência. Esta concepção do conflito está bastante divulgada nas pessoas (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Vinyamata, 2012); não obstante, o conflito não é negativo nem positivo, sendo as próprias pessoas que atribuem este qualificativo. Esta concepção negativa leva a vinculá-lo a outros conceitos como, por exemplo, agressão, agressividade ou violência (Hué, 2006; Funes, 2011; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011). O conflito é uma discrepância entre pessoas, entendendo-se como contrárias ideias, interesses, princípios e valores, mesmo que possam não o ser (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011). Tal como assinalámos, para que exista conflito deve entrar em "jogo" uma série de factores e, mais concretamente, distinguem-se três: pessoa, processo e problema (Lederach, 2000, 1984). Estes elementos permitem-nos assentar as bases do conflito, e simultaneamente intervir no mesmo.

O factor pessoa, de que os protagonistas do conflito fazem parte, engloba as percepções do problema/conflito, emoções e sentimentos, posições, interesses, necessidades, valores e princípios (Torrego, 2000). No entanto, para se assentarem as bases da resolução e actuação, os principais componentes são: posições, necessidades

e interesses (Funes, 2011; Redorta, 2011; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011; Torrego, 2000; Vinyamata, 2012).

No que respeita ao processo, a trajectória do conflito, devemos centrar-nos na dinâmica do conflito e na relação-comunicação (Martínez Vírseda, 2011; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Torrego, 2000).

Por último, o problema leva-nos a diferenciar conflitos, que não só nos facilitam a aferição do que está a acontecer, mas também das características principais do surgimento do problema e onde é que nos devemos concentrar para a acção, distinguindo entre conflitos de valores, interesses e comunicação, entre outros (Torrego, 2000).

*b) Actuações educativas para o melhoramento da convivência a partir da prevenção de conflitos*

---

Nos centros educativos trabalha-se no melhoramento do clima de convivência, o que implica o tratamento preventivo. A prevenção apoia-se numa série de elementos, que delimitamos em três: a concepção positiva do conflito, o impulso das competências pessoais e actuações a partir do curriculum.

A primeira, a *concepção positiva do conflito*, representa um conceito de aprendizagem pessoal e não um elemento destrutivo de relações interpessoais (Hocker y Wilmot, 1978; Redorta, 2011, 2007a, 2007b; Torrego, 2000; Ury, 2000; Urrea, 2012). Essa ideia evidencia a consideração do conflito como elemento construtivo de aprendizagem.

Em segundo lugar, o *impulso das competências pessoais*, diferencia entre habilidades interpessoais, em que se integra o controlo emocional (Bisquerra, 2008a), e intrapessoais, até às atitudes de gestão de emoções com os outros como, por exemplo, a empatia e a assertividade (Bisquerra, 2008a; Fisher, Ury y Patton, 2009; Redorta, Obiols y Bisquerra, 2011; Rogers, 2000, 1997), e habilidades de comunicação (Funes y Saint-Mezard Opezzo, 2011; Okun, 2001; Torrego, 2000).

E, por último, *as actuações a partir do curriculum* (Bisquerra, 2008a), que englobam as metodologias e estratégias da aula, os documentos do centro e as disciplinas específicas.

No entanto, também é importante que se tenha em consideração uma série de estratégias para a acção quando o conflito está presente no centro. Neste caso, se assumirmos como referência o nível de envolvimento de terceiros, destacam-se (Acosta, 2004):

- Medidas endógenas: a resolução passa pelos próprios envolvidos no conflito, realçando-se a negociação pelo seu maior carácter educativo.
- Medidas exógenas: a intervenção requer pessoas externas ao conflito que apoiam a resolução; a mais utilizada nos centros é a mediação.

*c) Investigações educativas centradas no objecto de estudo: convivência e conflito*

---

O quadro de investigações referidas à convivência escolar tem como principal objecto de investigação a violência e a agressão nos centros educativos, deixando num segundo plano a variável conflito. Na Espanha, a variável conflito foi uma das mais esquecidas. O número de investigações que encontramos sobre esta temática é reduzido; não obstante, destacamos as desenvolvidas por Aznar Díaz, Cáceres e Hinojo Lucena, 2007; Boqué Torremorell y García Raga, 2010; Ceballos, Correa Rodríguez, Correa Piñeiro, Rodríguez Hernández, Rodríguez Ruiz y Vega, 2012; Dópico, 2010; Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010; Gómez Bahillo, 2006; Pérez de Guzmán y Amador Muñoz, 2011; Rodríguez Jares, 2006; Zablaza, 2001, 2002). No entanto, na sua maioria são estudos de carácter descritivo de preferência ao experimental, principalmente dirigidos aos estudantes.

Nos Estados Unidos a situação é contrária. Esta temática foi uma das mais estudadas e a maior preocupação centrou-se no desenvolvimento de estudos experimentais; isto é, investigações que integram programas para o desenvolvimento de competências ligadas ao melhoramento da convivência a partir do factor conflito

Garrard e Lipsey, 2007; Johson y Johson, 2002; Lane-Garon, Yergat y Kralowec, 2012, embora o centro de estudo continue a ser principalmente o estudante.

Em última análise, o factor conflito está entre as preocupações dos investigadores da área da educação, embora se observe uma necessidade de aprofundamento do mesmo no nosso país.

#### *d) O conflito na normativa orgânica de educação*

---

A União Europeia e a OCDE aprovaram diferentes normativas e puseram em funcionamento planos estratégicos, nos quais se realça o melhoramento da convivência nos centros educativos. Estas actuações são o pilar que fundamenta a normativa orgânica que, na Espanha, regula o ensino obrigatório. Neste caso, partimos da Lei Orgânica 1/1990, de 3 de Outubro de 1990, sobre Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE), em que, a partir dos fins da educação, se realça: *A formação no respeito pelos direitos e liberdades fundamentais e no exercício da tolerância e da liberdade no âmbito dos princípios democráticos de convivência* (secção b), e não apenas isto, mas também um passo fundamental em matéria educativa, pelo facto de integrar os chamados assuntos transversais, que representam uma aposta na convivência e na *Resolução de Conflitos* de forma eficaz, focado a partir da *educação cívica e moral*.

Posteriormente, a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de Maio, sobre Educação (LOE), impulsiona a formação integral do indivíduo, e atribui um grande valor à vertente sócio-afectiva e emocional. Relativamente ao conflito, entre os seus princípios assinala a sua prevenção e a resolução adequada dos mesmos, ideia que faz parte dos objectivos dos diferentes níveis educativos. Portanto, podemos deduzir que o conflito, no âmbito desta lei, é um constructo de interesse em e para a educação. A relevância do conflito e a convivência ratificam-se na implementação da disciplina "Educação para a Cidadania" cuja finalidade não é mais do que a potenciação de uma convivência em harmonia com a sociedade.

Por último, a recentemente aprovada *Lei Orgânica 8/2013, de 9 de Dezembro, para o Melhoramento da Qualidade Educativa* (LOMCE), apoia as ideias anteriores. O



factor conflito deve fazer parte do processo educativo a partir da prevenção e da resolução, como elemento constitutivo para o desenvolvimento do estudante.

Em última análise, a normativa actual considera o conflito como um elemento fundamental que deve ser abordado na formação dos indivíduos, para o seu desenvolvimento correcto.

### **7.2.2. Formação docente em Educação Secundária**

No capítulo segundo, "*Formação docente em Educação Secundária*", centramo-nos na formação dos docentes ao longo de todo o processo, assentando as bases das necessidades que tal formação implica. Tendo em vista atender, na medida oportuna, o colectivo docente da Educação Secundária, estabelece-se a necessidade de se trabalhar em prol da configuração da sua identidade docente de acordo com as suas solicitações, tendo em vista adaptar a sua formação a uma sociedade inserida em pleno século XXI, que solicita um processo formativo de acordo com as características do momento (Imbernón, 2014).

A partir desta concepção da formação docente, e tendo em conta que a temática sobre a qual esta Tese de Doutoramento versa é a *Resolução de Conflitos*, emanam três ideias fundamentais:

*a) Considerações de partida para a configuração da profissão docente adequada*

---

São muitos os autores que atribuem uma série de etapas constitutivas no processo formativo da profissão docente, distinguindo desde nove etapas (Kremer-Hayon y Fessler, 1992) até duas (Grossman, 1992). De entre estas diferentes contribuições, situamo-nos na assinalada por Grossman (1992) que distingue entre *formação inicial*, antes do exercício profissional, e *desenvolvimento profissional*, já situados na própria profissão docente. Portanto, os considerados como dois momentos chave que definem a profissão docente, embora se possam distinguir etapas intermédias nos mesmos.

Não obstante, neste processo formativo é necessário que se tenha presente a necessidade de aquisição ou potenciação de uma série de qualidades que são imprescindíveis para um desempenho correcto de tal profissão; mais ainda na sociedade do século XXI, onde as alterações são aceleradas e contínuas, pelo que o docente se deve adaptar às mesmas (Imbernón, 2014; Tribó, 2008). Estas características que definem o bom docente resumem-se em dez elementos fundamentais: justiça e democracia na sua actuação docente, transmissor de conteúdos a partir do domínio dos mesmos, potenciador de aprendizagens, aberto ao intercâmbio de ideias e experiências, reflexivo, comunicador, com inteligência emocional, consciente da heterogeneidade dos estudantes e capacidade de se adaptar a esta, colaborar com os diferentes agentes educativos na procura de um bem comum, e ter uma vocação real para o ensino (Day, 2011; Escudero, 2006, 2009; Goleman, 1996; González Sanmamed, 1995; Larriba, 2010; Marcelo y Vaillant, 2009; Novoa, 2009; Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996).

A partir da formação docente, tanto na sua fase inicial como na de desenvolvimento profissional, deve-se advogar para que as qualidades indicadas sejam uma realidade e não uma mera ilusão; em última análise, atender o colectivo profissional do, e para o melhoramento contínuo que permita a construção da sua identidade.

#### *b) Potenciação da qualidade educativa a partir da formação docente*

---

A orientação dos esforços para a qualidade educativa é uma das maiores preocupações sociais, traduzindo-se em contínuos esforços de melhoramento a partir da formação docente. Os impulsos para o melhoramento motivam a alteração na formação inicial dos professores da Educação Secundária, que durante muito tempo foi uma das mais esquecidas na área da Educação Superior. O Certificado de Aptidão Pedagógica, período formativo que bem poderia ser denominado de "curso rápido" para poder passar a fazer parte do corpo de docentes da Educação Secundária, com raras noções sobre aspectos da didáctica, psicologia e pedagogia; foi, durante anos, a única referência formativa para os profissionais da Educação Secundária (Medina Rivilla, 2010). Esta carência na formação e na procura de um melhoramento educativo,

a partir da atracção dos melhores profissionais para a área da educação (Consejo Escolar del Estado, MEC, 2010), motivou a criação, mediante a Ordem Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de Dezembro, de um Mestrado profissionalizante, cujo objectivo é suprir as carências que até agora têm vindo a ser observadas em tal formação.

Não só se está a trabalhar para o melhoramento educativo a partir da formação inicial, mas a partir do desenvolvimento profissional também se impulsiona a alteração com de diversos modelos formação, cuja finalidade consiste simplesmente em apoiar os docentes em aspectos concretos que possam ser deficitários na sua formação inicial, ou que após as alterações sociais sustentem uma necessidade de formação.

### *c) A formação em competências para os docentes da Educação Secundária*

---

As solicitações formativas dos professores da Educação Secundária devem ser atendidas a partir de um novo constructo do processo de ensino-aprendizagem, "as competências"; isto é, para se fazer face às necessidades destes profissionais do ensino, temos que nos deter na motivação das capacidades que representem recursos cognitivos colocados em acção em situações problemáticas, tanto no âmbito académico como profissional (Martínez Abad, 2013).

A formação em competências traduz-se numa formação integral da pessoa, que no âmbito dos docentes da Educação Secundária pressupõe dar respostas às necessidades que encontra ou encontrará nas suas tarefas diárias. Nesta área, existem diferentes propostas, para o impulsionamento de competências nos docentes, entre as quais se encontra a "Resolução de Conflitos" (Bernal y Teixidó, 2012; Cano, 2007; Larriba, 2010). Tal "Resolução de Conflitos" desdobra-se, por sua vez, em diferentes subcompetências, que devem ser tidas em conta nos processos formativos que a impulsionem; mais concretamente, podemos diferenciar: *Conhecimento do conflito; Competências intrapessoais; Competências interpessoais; Prevenção de conflitos; e Resolução de conflitos* (Bisquerra, 2000; Díaz Aguado, 2006; Fernández, 1998; Funes y Saint-MezordOpezzo, 2011; González Raga y López Martín, 2001; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Redorta, 2007; Torrego, 2006; Vinyamata, 2012).

### 7.2.3. Avaliação de programas para o melhoramento da formação docente

No que respeita ao terceiro e último capítulo do quadro teórico, que dedicamos à "Avaliação de programas para o melhoramento da formação docente", é iniciado com um percurso sobre o próprio significado da avaliação como conceito amplo que faz referência a uma disciplina própria, que aborda desde a avaliação de pessoas até à avaliação de objectos. Portanto, detemo-nos nas diferenças metodológicas dos processos de avaliação, que são o ponto de partida da própria avaliação de programas. A avaliação de programas como avaliação educativa pressupõe um melhoramento para a acção a partir da tomada de decisões de acordo com as características do programa (Herrera y Olmos, 2010; Lukas y Santiago, 2009). Para a concretização dos principais elementos deste capítulo, distinguimos três tópicos concludentes:

#### *a) Importância do conceito avaliação nos programas educativos*

---

A avaliação pressupõe um processo de melhoramento contínuo associado a diferentes áreas. Uma delas é a avaliação de programas. Como processo parte de referências básicas que encaminham a posterior tomada de decisões para a qualidade educativa. Daí a sua necessidade nos programas, pelo facto de permitir a recolha de informações sobre os mesmos, o conhecimento das suas deficiências e virtudes, tendo em vista melhorar para a sua extensão a grupos maiores com necessidades ou interesses na temática abordada.

#### *b) Complementaridade metodológica na avaliação de programas*

---

A tipologia de avaliações é diversa, atendendo a diferentes elementos: *o momento da avaliação, os agentes envolvidos, as funções, os paradigmas e os sistemas de referência* (Olmos, 2008). Esta variedade é transferida para a própria avaliação de programas, onde não só se têm em atenção tais constructos, mas também se têm em conta os diferentes modelos teóricos que a sustentam: (1) Focados nos resultados; (2) Centrados na eficácia; (3) Motivados pelo processo; (4) Melhoramento do programa relativamente à tomada de decisões; (5) Centrados no utilizador (Pérez Juste, 2006; Steacher y Davis, 1987). Estas duas classificações pressupõem uma reflexão no

processo que sustenta as diferentes decisões que devem ser tomadas, sem esquecer a sua complementaridade.

Por sua vez, os paradigmas quantitativo e qualitativo compõem critérios de trabalho igualitário na avaliação de programas, realçando-se a necessidade de complementaridade de ambos no processo de desenvolvimento (Bericat, 1998).

### *c) Fases diferenciais para a avaliação de programas*

---

Com base nos elementos anteriores, estabelece-se a concepção avaliativa do programa, em que são necessárias as próprias técnicas e instrumentos que o delimitam. No entanto, independentemente da concepção avaliativa e do próprio modelo de avaliação, a partir da complementaridade, em que verse a avaliação do programa, é necessário que se tenham em conta as fases para a avaliação.

O procedimento que engloba a avaliação do programa delimita-se em seis fases diferenciadas (Fernández-Ballesteros, 1996c). Na primeira delas, estuda-se a própria viabilidade da avaliação, a partir do conhecimento do programa a avaliar; posteriormente, alude-se aos aspectos já tratados no tópico anterior (isto é, que avaliação é que vamos efectuar?) que motivará as fontes de observação em que centraremos a avaliação. Em terceiro lugar, é necessário conceber o processo de recolha de informações, em que nos centramos nos momentos, fontes de informação e instrumentos, que integrarão o processo de avaliação do programa. Uma vez delimitada a concepção avaliativa, estabelece-se a recolha de informações para a sua análise posterior. A avaliação do programa terminará com o relatório de resultados, em que se devem plasmar tanto os elementos de melhoramento como os pontos fortes do mesmo, assim como as observações dos participantes e avaliadores. Este processo permite uma compreensão maior do programa, ao mesmo tempo que sustenta processos de qualidade.

## 7.3. Estudo Empírico

### 7.3.1. Concepção metodológica dos estudos empíricos

A concepção metodológica que sustenta esta investigação engloba-se na metodologia experimental (Campbell y Standley, 1970), com elementos diferenciadores para cada estudo:

- Estudo I: Metodologia experimental pré/pós-teste com grupo de controlo
- Estudo II: Metodologia pré-experimental medida pré/pós-teste sem grupo de controlo

O processo metodológico desenvolvido foi pensado sob uma dupla perspectiva avaliadora: *finalidade sumativa* (contrastar a eficácia do programa) e *finalidade formativa* (conhecer as potencialidades e propostas de melhoramento); integrando nesta última uma avaliação de seguimento, tendo em vista compreender que transferência é que o objecto avaliado tem.

Em ambos os casos foram tidas em conta as variáveis que guiam o processo de investigação, diferenciando-se entre: *intervenientes*, *independentes* e *dependentes* (Buendía, Colas y Hernández, 2001), com elementos comuns e diferentes no caso das *intervenientes* e *independentes*, pelo que as trataremos, mais concretamente, em cada um dos estudos. No que respeita às variáveis *dependentes*, delimitam-se de acordo com os componentes da competência (Delors, 1996; Martínez Clares y Echeverría Samames, 2009; Villa y Poblete, 2008):

- *Saber* (aprender a conhecer): Conjunto de conhecimentos, tanto gerais como específicos, teóricos e simultaneamente práticos.
- *Saber-fazer* (aprender a fazer): Habilidades e destrezas fruto da aprendizagem e da experiência.

→ *Saber estar e ser* (aprender a viver juntos e aprender a ser): Ser capaz de conviver e participar no ambiente de modo construtivo, mantendo valores e atitudes de acordo com isso.

Estas variáveis relacionam-se com instrumentos próprios para a sua medição. Para a variável *saber*, concebe-se um teste objectivo, tendo em vista comprovar o nível de conhecimentos dos participantes. Este teste é composto por 15 itens no Estudo I, após a sua valorização e o consenso sobre uma série de decisões à volta da mesma que se concretiza em 10 para o Estudo II.

Relativamente à variável *saber-fazer*, elaborámos casos práticos, a partir da realidade dos centros, em que os participantes redigem as suas actuações concretas. Esta variável de natureza qualitativa integrava dificuldades para a contrastação de resultados, optando-se pela sua operacionalização mediante um instrumento de medição quantitativa (Bogdan y Taylor, 1978; Bogdan y Biklen, 1982; Gil Flores, 1994; Martínez, 2004), codificando-se as respostas, a partir do uso de rubricas e da valorização de especialistas para se garantir a sua fiabilidade e validade (Roblyer y Wiencke, 2003).

No caso do *saber ser/estar* apoiámo-nos em instrumentos regulados que medem as "Habilidades Sociais", no primeiro estudo, pela escala EMES-C (Caballo, 1987), e no segundo, EHS (Gismeno, 2000).

Pelo facto de trabalharmos com pessoas que estavam a ser submetidas a um processo formativo, considerávamos que os dados quantitativos não eram suficientes, embora apresentassem uma maior objectividade do que os qualitativos. Portanto, complementámos as duas perspectivas a partir da vinculação de técnicas quantitativas e qualitativas, apresentando as primeiras uma maior relevância em relação às segundas, devido à sua maior objectividade. Os dados qualitativos são obtidos mediante um grupo de debate, no Estudo I, e entrevistas semi-estruturadas no Estudo II. De igual modo, vinculámos os dados obtidos às duas técnicas para os complementarmos e corroborarmos se eram obtidas conclusões semelhantes. Vinculação de informação que acabou por derivar em ideias comuns.

No que respeita à *validade interna* e *externa*, tentou-se corrigir qualquer problema derivado das mesmas para o desenvolvimento da investigação. Na *validade interna*, repensámos o controlo de algumas das variáveis intervenientes que poderiam provocar alterações nos resultados da variável dependente, tais como os professores, nível de motivação dos participantes, dedicação à formação em que se incorporarão, etc. No Estudo I, para garantirmos a validade interna, apoiámo-nos na medição pré-teste, que nos permite verificar a mesma situação de partida para o grupo de controlo e experimental; de igual modo, o questionário de prescrição retornou-nos dados relevantes quanto à motivação e interesse para a execução da actividade. No que se refere ao Estudo II, a voluntariedade para os participantes e centros educativos garante-nos uma maior validade interna, mesmo que o nível de competências possa ser díspar. A variável pré-teste/pós-teste permite-nos igualar os resultados finais. Quanto aos docentes, encarregados de ministrarem a formação, estabeleceu-se que seriam em ambos os casos os mesmos (Estudo I e II). Para a validade externa, deparámo-nos com maiores dificuldades. No Estudo I, considerámos a representatividade e o tamanho da amostra utilizada. Partimos de uma população de estudo de 244 futuros docentes da Educação Secundária, seleccionando aleatoriamente 50 (20.5%), comprovando que ficavam representadas todas as especialidades do Mestrado de Docência, pelo que garantimos a representatividade da amostra para a população circunscrita à Universidade de Salamanca, com um tamanho adequado tendo por objectivo a investigação, a partir da sua natureza experimental. No Estudo II, para a validade externa, considerámos a titularidade dos centros educativos como um factor importante para comprovarmos o "funcionamento" do objecto de estudo. Por conseguinte, aplicámos o estudo em dois centros com titularidades diferentes: pública (n=18) e privada-subsidiada (n=16). A representatividade da amostra é estabelecida sob tal critério, e o facto de se contar com docentes de diferentes especialidades e níveis educativos, embora a população de referência seja muito ampla para se poder desenvolver um estudo experimental que represente tal população da província de Salamanca (N=1032 docentes da Educação Secundária Obrigatória e Bacharelato, e N=112 docentes de Formação Profissional). Em conclusão, dada a natureza do estudo, a *validade interna* predomina em relação à *externa*.



Em ambos os casos, assinalámos tamanhos amostrais reduzidos, elemento que se traduz nas características próprias das concepções experimentais (Kelinger, 1985; Siegel, 1983; Tejedor y Etxeberria, 2006).

### **7.3.2. Resumo do Estudo 1: Formação Inicial dos futuros professores sobre resolução de conflitos na Educação Secundária**

O Estudo I configura o estudo piloto desta Tese de Doutoramento. Compreende a concepção, implementação e avaliação de um programa para o desenvolvimento de competências ligadas à "Resolução de conflitos", destinado a "potenciais professores da Educação Secundária". O Estudo I é iniciado com o reconhecimento da realidade investigadora no tema de que este trabalho de investigação trata, o qual determina a concepção do processo investigador.

Após a descrição do programa, aborda-se a metodologia de investigação, realçando-se o seu aspecto experimental pré/pós-teste com grupo de controlo, cujo objecto de investigação é o próprio programa medido em duas metodologias de trabalho diferenciadas (presencial e online) para se comprovarem as potencialidades existentes nas duas, vinculadas ao desenvolvimento de competências na "Resolução de Conflitos".

O objectivo principal deste estudo fundamenta-se em *comprovar a eficácia de um programa na resolução de conflitos a partir da formação inicial, que lhes permita a adaptação ao clima da aula e gerar neles habilidades e estratégias para a tomada de decisões; e contribuir, com resultados provenientes de investigação empírica aplicada, para o melhoramento da qualidade do ensino.*

A **hipótese de partida** é a seguinte: Um modelo de **avaliação e desenvolvimento de competências na resolução de conflitos no âmbito do programa de formação inicial de professores da Educação Secundária**, baseado no uso das **TIC** e no trabalho **cooperativo** entre futuros professores, contribuirá para o melhoramento

do nível de competência, medido nos componentes *saber, saber-fazer e saber ser/estar*.

No que respeita às variáveis dependentes, lembramos que as mesmas se concretizam em: *saber, saber-fazer e saber ser/estar*. Não obstante, juntamente com estas, destacam-se as variáveis seguintes:

- Variáveis intervenientes

→ *Características académicas e pessoais dos sujeitos participantes*: as características próprias dos mesmos influem nos resultados finais. Entre elas encontra-se a especialidade do mestrado, expectativas, idade, conhecimentos prévios, etc. Através de uma pesquisa inicial para a prescrição no curso, tenta-se controlar algumas de tais variáveis. Além disso, não se trabalha com toda a população, mas sim com os que se sentem motivados para participarem no curso. Portanto, existe um controlo de partida sobre o grau de motivação.

→ *Professores*: Mantém-se constante. Dois professores especialistas em Orientação Educativa ministram docência em ambos os grupos.

→ *Instituição de formação*: neste caso, não existem diferenças significativas entre os participantes, dado que todos eles eram estudantes do Mestrado de docência da Universidade de Salamanca durante o curso de 2011/2012. As únicas diferenças existentes apresentam-se no grupo a que pertencem em tal mestrado; neste caso, como se aleatorizam as variáveis para se conseguir uma amostra de acordo com tal característica.

- Variáveis independentes:

As variáveis manipuladas neste estudo, propriamente experimental, com intenção de provocar alterações nos próprios participantes, fazem referência ao respectivo *programa formativo "Taller de Convivencia. E-TALCO"*, concebido para tal efeito, para melhorar as competências relativas à resolução de conflitos nos futuros docentes da educação secundária.

Juntamente com a variável independente *programa formativo*, integra-se outra variável desta mesma natureza, relativa à *metodologia de aplicação* do mesmo, presencial e/ou e-learning. A metodologia de aplicação integra a colocação em prática do programa sob duas modalidades de aprendizagem. A modalidade presencial faz referência ao trabalho com os participantes num tempo e espaço concretos para tal finalidade; enquanto a modalidade de e-learning envolve a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação para a colocação em prática do programa, sendo necessária a incorporação de um recurso para a sua aplicação, como a plataforma virtual Moodle 2.0, no nosso caso.

Para se compreenderem os resultados obtidos, apresenta-se previamente o processo de análise que vai ser seguido, tendo em conta todas as possibilidades de actuação face aos resultados.

O programa é implementado no curso de 2011/12 para estudantes do Mestrado de docência da Universidade de Salamanca, constituindo uma amostra de 50 participantes (finalmente fica constituída por 49 sujeitos, 25 dos quais compõem a amostra presencial e 24 a amostra online).

Relativamente aos resultados do pré-teste e pós-teste, estruturam-se tendo em conta uma primeira análise exploratória para a selecção da natureza das técnicas (paramétricas ou não paramétricas) estatísticas mais apropriadas para cada variável. Estes resultados são a ante-sala do contraste de hipóteses, que permitirá que se confirme a homogeneidade dos grupos antes da aplicação do programa. De igual modo, ratificará a igualdade potencial da metodologia online e presencial para a aquisição de competências ligadas à dimensão saber, enquanto saber-fazer a metodologia presencial é mais apropriada. Relativamente à dimensão saber ser-estar, a falta de diferenças significativas entre pré-teste/pós-teste nos dois grupos (controlo e experimental) os resultados, individualmente, mostram que nesta dimensão não existem diferenças após a aplicação do programa para nenhum dos grupos.

Relativamente à satisfação, que configura um dos instrumentos de avaliação do pós-teste, os resultados mostram uma alta satisfação em ambos os casos, sem que se constatem diferenças significativas (n.s.05) medidas através das dimensões que

configuram a escala. Comprovada tal satisfação, efectuamos um estudo de regressão, utilizando como critério variável os itens 15 e 16, tendo em vista verificar quais os elementos que maior influência têm na satisfação, intrínsecos ou extrínsecos ao programa. Em ambos os casos se comprova a relevância de aspectos intrínsecos ao programa que medeiam o nível de satisfação em relação ao mesmo, concluindo a possibilidade de réplica, variando categorias como a docente ou temporária.

Uma vez analisados os dados quantitativos, estudamos as informações obtidas do grupo de debate mediante técnicas de análise de conteúdo (qualitativas). Recorremos à utilização do Wordle e do Tagxedo para o estudo do conteúdo do grupo de debate, dado que facilitam a posterior delimitação de categorias hierárquicas, que compõem a segunda parte do estudo efectuada mediante o software NVivo 10. Comprovamos os elementos que apresentam uma maior importância para os participantes no curso (análise de gráficos de percentagem de cobertura das informações). Do mesmo modo, os grafos de relações entre os níveis do grupo de debate, que nos permitem compreender a relevância das informações, juntamente com a sua vinculação.

Após a análise de conteúdo no discurso, comprova-se como a dimensão "aplicação" foi a que maior relevância teve para os participantes.

Por último, desenvolvemos um processo de *contraste de resultados inter-métodos* (Denzin, 1970) de forma dedutiva, comparando os resultados quantitativos com os qualitativos, tendo em vista estabelecer a eficácia do curso. Neste caso, o contraste de dados entre os dois métodos estabelece a eficácia para a consecução da competência na "Resolução de Conflitos", aspecto que se relaciona com uma alta satisfação relativamente ao programa.

A conclusão após os resultados obtidos é que o programa proporcionou benefícios na consecução de competências para a "*Resolução de Conflitos*". Neste sentido, foi bem sucedido para os componentes do *saber* e *saber-fazer*, e constata-se que a modalidade presencial foi mais adequada para a aquisição desta última dimensão.

Tendo em conta os resultados deste primeiro estudo, consideramos a necessidade de ampliação do mesmo, depois do tratamento oportuno das informações proporcionadas pelos utilizadores do programa para o seu melhoramento, que devem ser consideradas para a aplicação a docentes em exercício.

### **7.3.3. Resumo do Estudo 2: Formação Permanente dos professores no activo sobre resolução de conflitos na Educação Secundária**

O segundo estudo, estudo experimental, desenvolve-se num contexto de formação permanente integrado em dois centros educativos (um de titularidade pública e outro de titularidade privada-subsidiada), correspondente à réplica do Estudo I depois da incorporação dos melhoramentos pertinentes e adaptações oportunas relativas à análise de resultados do mesmo.

A implementação do estudo tem em conta as eventuais diferenças existentes nos centros educativos relativamente à sua titularidade (Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010; Choi y Calero, 2012; Cuevas López, Díaz Rosas e Hidalgo Hernández, 2008; De la Orden y Jornet, 2012; Murillo, 2008; PISA, 2012). Portanto, o programa é desenvolvido tanto num centro de titularidade pública, como de titularidade privada-subsidiada. O modelo de formação permanente em que nos baseámos para o desenvolvimento do mesmo define-se como um curso de formação teórico-prático, relativamente à sua forma (Barrio, 1998; OCDE-CERI, 1985); que implica uma interacção colaborativa entre os participantes (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998); ao mesmo tempo que se combina o modelo externo (curso proposto a partir de fora da instituição) como interno (o centro considera-o necessário para os seus docentes) (Fernández Cruz, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994; Martínez Bonafé, 2010; Moral, 1998).

O estudo começa com a análise da realidade relativamente à formação docente e Resolução de Conflitos, juntamente com os resultados obtidos no Estudo I, que fundamentam a sua réplica. Em seguida, incorporam-se informações relativas ao

programa "*Conflitos em Positivo. C-TALCO*": distribuição de conteúdos, competências, actividades e metodologia de aplicação.

Delimitados os aspectos anteriores, implementa-se a metodologia de investigação, definindo-a como pré-experimental com medição pré/pós-teste replicada em dois grupos. O objectivo de investigação é a avaliação da eficácia do próprio programa, pelo que a metodologia avalia a análise de resultados para a compreensão da eficácia nos docentes em exercício. O processo de investigação integra tanto as hipóteses como os objectivos da mesma; variáveis que a análise de dados fundamenta; instrumentos para a recolha de informações; a população de estudo e amostra participante.

Neste caso, o conjunto de variáveis intervenientes e independentes concretiza-se em:

- Variáveis intervenientes ou de controlo:
  - *Utilizadores do programa*: as características pessoais dos mesmos afectam o estudo, realçando-se como aspectos diferenciadores: anos de docência, idade, conhecimentos prévios, matéria que ministra, motivação para o curso, etc. Estas variáveis são de controlo difícil; no entanto, foram tentadas diferentes estratégias que potenciem tal controlo. Por exemplo, uma das variáveis é a *motivação para o curso*, oferecendo-o aos centros, que aceitam ou não a proposta. Posteriormente, serem eles a difundi-lo aos docentes. As restantes variáveis pessoais recolhem-se no pré-teste e observa-se a sua influência no pós-teste.
  - *Formadores*: controla-se, mediante a assunção de tal papel, por dois docentes que implementaram o programa no Estudo I.
  - *Contexto de aplicação*: para uma maior familiaridade com o contexto em que se aplica o curso, estabelece-se que os próprios centros facilitem um lugar no mesmo, condicionado para actividades dinâmicas.

- Variáveis independentes: programa e tipo de centro

O *programa formativo "Conflitos en Positivo. C-TALCO"*, cuja finalidade consiste no melhoramento das competências relativas à "Resolução de Conflitos" para docentes no activo da Educação Secundária.

Juntamente com o *programa formativo*, integra-se uma segunda variável independente, que é a *titularidade do centro*, tendo em conta que na Espanha os centros educativos são: públicos, privados e privados-subsidiados. É importante que se avalie se existem diferenças dependentes do centro no qual nos situamos, tendo-se trabalhando para tal com um instituto de titularidade pública (IES) e colégio de titularidade privada-subsidiada (CPC), ambos da capital de Salamanca.

O objectivo geral desta investigação avaliativa concretiza-se em *verificar a eficácia de um programa na resolução de conflitos, no âmbito da formação permanente dos professores do ensino secundário, tendo em vista desenvolver nos docentes habilidades e estratégias para a tomada de decisões em conflitos eventuais ou palpáveis; e contribuir, com resultados provenientes de investigação empírica aplicada, para o melhoramento da qualidade do ensino.*

A **hipótese de partida** é um modelo de **avaliação e** desenvolvimento de competências na resolução de conflitos no âmbito do programa de formação permanente dos professores da educação secundária, baseado no uso das **TIC** e no trabalho **cooperativo** entre professores. Contribuirá para o melhoramento do nível de competência, medido nos componentes *saber, saber-fazer e saber ser/estar*.

O programa é implementado no curso de 2013/2014 em dois centros da capital de Salamanca, um de titularidade pública (em que participam n=18 docentes) e outro de titularidade privada-subsidiada (contando-se com a intervenção de 16 docentes).

Antes dos resultados do processo de avaliação, incorpora-se uma secção específica em que se concretiza o processo de análise que será seguido no resto do capítulo, tendo em conta as possibilidades de actuação.

O resto do capítulo integra os resultados do programa, diferenciando entre a finalidade da avaliação (sumativa e formativa) para cada um dos centros nos quais se implementou; salvo para o seguimento, com as entrevistas semi-estruturadas, que não se diferenciam, *a priori*, por titularidade.

No que respeita aos resultados, pré-teste/pós-teste, parte-se de uma primeira análise exploratória, que permite a selecção de técnicas estatísticas mais apropriadas em relação com a sua natureza (paramétricas ou não paramétricas) para cada variável. Estes resultados permitem-nos desenvolver o contraste de hipóteses para a eficiência do programa, nos centros de estudo. O contraste de hipóteses efectuado (n.s. .05), com técnicas paramétricas e não paramétricas, juntamente com um estudo do tamanho do efeito, permitem-nos concluir que o programa implica alterações, após o tratamento, nas amostras de estudo nas três dimensões estudadas: saber, saber-fazer e saber ser/estar.

Relativamente à satisfação, o estudo descritivo dos itens da escala e por dimensões dos mesmos apresenta uma satisfação alta no centro público e média-alta no subsidiado, constituindo um elemento de qualidade do mesmo. Comprovada a satisfação, implementámos um estudo de regressão, utilizando como variável-critério os itens 15 e 16 (satisfação global), sem distinguirmos neste caso entre titularidade do centro (tratamos as duas amostras como uma só) tendo em vista verificar quais os elementos que maior influência têm sobre a satisfação, intrínsecos ou extrínsecos ao programa. Em ambos os casos, comprova-se a relevância de aspectos intrínsecos ao programa, potenciando as suas possibilidades de réplica.

Concluída a análise de dados quantitativos, procedemos ao estudo de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas. Para este fim, partimos da delimitação do conteúdo individualmente e descrição de características principais de cada entrevista. Seguidamente, implementámos uma análise de conteúdos individual (com a ferramenta Wordle) e conjunto das entrevistas (com Tagxedo). Esta análise facilita-nos a delimitação das categorias hierárquicas, cujo estudo será desenvolvido com o NVivo 10, para conhecermos a frequência de cada dimensão, juntamente com as diferenças estabelecidas por dois atributos dados: titularidade de centro e papel.



Complementámos os resultados da ferramenta NVivo com uma análise em Gephi, para o estudo das relações existentes entre as diferentes categorias de análise.

A análise de dados quantitativos e qualitativos levou-nos à unificação de resultados, a partir de um processo dedutivo de contraste de hipóteses, comprovando-se pelas duas técnicas que se confirmava a eficácia do objecto de estudo, juntamente com a alta satisfação relativamente ao mesmo.

Em último, dado que a metodologia de desenvolvimento do programa, baseada no uso das TIC's e em modalidade presencial, é definida como b-learning, verificámos se a utilização da plataforma era adequada, utilizando para tal os dados que nos proporcionou. Neste caso, comprovámos que o nível de desenvolvimento (execução de auto-avaliações, participação em fóruns, etc.) da parte online não foi o desejado, constatando-se uma descida de seguimento na plataforma, à medida que o programa avançava.

Uma vez concluído o estudo, podemos afirmar que o programa provoca alterações na competência "*Resolução de Conflitos*", de acordo com os instrumentos na medição pré/pós-teste e a análise inferencial dos dados. Relativamente ao melhoramento da competência, é destacável que o mesmo se verifica na variável *saber-fazer* para os dois centros, tendo em conta o contraste de hipóteses de eficiência, com testes paramétricos e não paramétricos, conforme o caso. Não obstante, com o tamanho do efeito, verificam-se alterações dependentes do tratamento, nas três variáveis *saber*, *saber-fazer* e *saber ser-estar* para os dois centros. Devemos acrescentar que, após a avaliação de seguimento, com a respectiva análise qualitativa, os docentes notam a transferência das competências do curso para a sua prática diária. Em última análise, parece que o curso representou uma alteração positiva, de acordo com as respostas obtidas, na competência Resolução de Conflitos na sua prática profissional.

## 7.4. Conclusões

A compilação das informações do quadro teórico, juntamente com os principais resultados achados nos estudos empíricos, levam-nos a diferenciar uma série de conclusões, tendo em vista estabelecer um impulso para a investigação em programas vinculados à "Resolução de Conflitos" na formação docente.

Em primeiro lugar, do estudo teórico emana uma série de conclusões que não só avalizam a investigação levada a cabo, mas também representam o esclarecimento das ideias fundamentais que foram manuseadas durante o desenvolvimento desta Tese de Doutoramento:

- O conflito é um elemento complexo, neutro, que integra um processo de análise através do qual se pode desenvolver uma intervenção concreta em qualquer área de estudo. Se nos centrarmos no centro educativo, a *diferenciação entre actuações* é um elemento fundamental, que permite uma formação construtiva da pessoa a partir do mesmo. Por isso, é importante que se tenha em consideração o seguinte:
  - A *prevenção do conflito* é o elemento de entrada para o tratamento nos centros, trabalhando-se a partir de aspectos como conteúdos no curriculum, competências, metodologias de trabalho, etc., que permitam que o indivíduo actue em conformidade com cada situação em que o conflito está presente, evitando situações em que seja recebido como negativo.
  - O *tratamento do conflito*, quando o conflito é entendido como negativo, é necessária uma intervenção concreta no mesmo, orientada para a sua resolução eficaz.
- A *panorâmica investigadora* em relação com a temática conflito avaliza um aprofundamento maior da mesma, em que se integrem elementos diferenciadores, em que a formação docente constitua o centro do processo. Por sua vez, deduz-se:

- Uma necessidade de implementação de estudos de tipo experimental sobre estudos descritivos.
- Parece esclarecedora a tentativa a partir da nossa *normativa em educação*, tanto no âmbito Europeu como nacional, da preocupação com uma formação integral do sujeito, em que as competências para a convivência e a "Resolução de Conflitos" desempenham um papel primordial.
- A finalidade de *melhoramento da qualidade educativa*, a partir da formação docente, é palpável após as alterações efectuadas à formação inicial. Por sua vez, a formação permanente no desenvolvimento profissional dos docentes representa um elemento que suscitou diferentes modelos para o trabalho.
- A partir da configuração de um *perfil profissional*, de acordo com as necessidades sociais, destaca-se a competência na "Resolução de Conflitos" como o segredo para a construção da sua identidade, situando-se tal competência nos processos de formação inicial e permanente dos professores, como uma das solicitações fundamentais.
- No que respeita à *avaliação de programas*, configura um processo diferenciado, cujo objectivo fundamental é uma tomada de decisões, que represente um melhoramento constituindo processos de qualidade.

Tendo em conta que existe uma relação entre as conclusões teóricas e as empíricas, depois da apresentação das primeiras, estamos na disposição de estabelecer as conclusões empíricas, fim para o qual diferenciaremos dois estudos, em primeiro lugar, e posteriormente juntá-los-emos.

No que respeita ao Estudo I, estabelecem-se conclusões que apoiam o processo, ao mesmo tempo que avalizam o Estudo II. Mais concretamente, concluímos o seguinte:

- A aplicação do programa "Taller de Convivencia. E-TALCO" proporciona benefícios aos integrantes do mesmo, em duas das três variáveis estudadas - *saber e saber-fazer* -, pelo que o programa é eficaz no seu desenvolvimento.

- A diferenciação entre metodologias, presencial e online, proporciona informações relevantes em relação com o processo formativo desenvolvido. O nível de desempenho das competências é dependente da metodologia para a colocação em prática do programa, e mais concretamente deduzem-se os aspectos seguintes:
  - O desempenho de habilidades relativas a conhecimentos teóricos e práticos (*saber*), na competência "Resolução de conflitos", é independente da modalidade em que o participante se integre. Portanto, a aquisição da dimensão *saber* pode ser efectuada sob as duas metodologias de trabalho.
  - No que respeita às dimensões *saber-fazer* e *saber ser/estar*, notam-se discrepâncias a favor da metodologia presencial. Isto é, o nível de desempenho em habilidades e destrezas, ao mesmo tempo que aquisição de habilidades para a convivência, atitudes e valores, é mais positivo para esta modalidade de ensino-aprendizagem.
  - Com base nas duas conclusões, estabelece-se a modificação da modalidade de aplicação do programa em b-learning, aprofundando-se as dimensões *saber-fazer* e *saber ser/estar* em sessões presenciais. Enquanto a dimensão *saber* com metodologia online, pelo facto de não se notarem diferenças entre as duas metodologias, será trabalhada em formato online, conseguindo-se assim um maior aprofundamento das duas anteriores nas sessões presenciais.
- O nível de satisfação global é alto, o que determina uma avaliação positiva do programa para os dois grupos (controlo e experimental), o que transfere uma necessidade de formação do potencial docente de Educação Secundária na competência da "Resolução de Conflitos", não só manifesta no nível de satisfação, mas também nas medidas do pré-teste, cujas pontuações são baixas tanto para a dimensão *saber* como *saber-fazer*, o que denota falta de competências nas duas dimensões.

- A satisfação relaciona-se com elementos próprios do programa (Exemplo: Metodologia, actividades, casos, etc.), juntamente com a relevância do mesmo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. Através destes dados, deduzimos a possibilidade de réplica do programa variando o contexto e os docentes encarregados do mesmo.
- Após a incorporação no programa para o melhoramento da competência na "Resolução de conflitos", os participantes notam uma transferência para a sua vida profissional e pessoal, apercebendo-se da necessidade de técnicas concretas nos centros. Face a estas questões, deduz-se o requisito da mesma no desenvolvimento da profissão docente.

Os resultados obtidos no segundo estudo comprovam os anteriormente assinalados, Estudo I. Portanto, as principais deduções concretizam-se no seguinte:

- A aplicação do programa implica uma alteração positiva nas dimensões *saber*, *saber-fazer* e *saber ser/estar*. Os dados apresentados pelo tamanho do efeito sustentam esta conclusão. O que representa um elemento de medida positiva para a eficiência do programa.
- Existe uma diferença entre o nível de satisfação no centro público e no centro privado-subsidiado, sendo mais alto no primeiro; embora em ambos os casos se possa defini-la como "média-alta". Este aspecto pode depender da motivação para a execução do mesmo. Enquanto no centro público é intrínseca, no privado-subsidiado, na maioria dos casos é extrínseca (o centro determina que se devem integrar no programa formativo).
- O nível de satisfação dos docentes relaciona-se directamente com o desenvolvimento profissional, em primeiro lugar; e, posteriormente, com o desenvolvimento pessoal e as actividades implementadas no curso. Pressupondo a possível réplica em contextos e formadores diferentes.
- A transferência das competências para a área educativa é um aspecto que se intui na análise qualitativa, podendo-se verificar com exemplos de situações

concretas, como alguns dos participantes conseguiram vincular as competências à sua prática diária.

- Os docentes notam uma necessidade formativa para a competência na "Resolução de conflitos", para a sua profissão, considerando o curso pertinente para a aquisição ou o melhoramento da mesma.

As maiores semelhanças nos resultados obtidos entre os futuros docentes e docentes em exercício da Educação Secundária encontram-se nas contribuições do grupo de debate (Estudo I) e entrevistas semi-estruturadas (Estudo II). Verificamos que a transferência de competências para a área educativa é notada pelos dois grupos, existindo uma união entre a satisfação e a dimensão assinalada. Esta vinculação entre as duas dimensões observa-se tanto na análise qualitativa como no estudo de regressão mediante os dois itens critério de satisfação global, em que se destaca como variável preditiva o desenvolvimento profissional; os participantes ficam satisfeitos com o curso pelo facto de verificarem que o mesmo potencia o seu melhoramento nas competências laborais, transferência para a realidade docente.

Portanto, dos dois estudos deduz-se que a formação na competência tratada é recebida positivamente para o desenvolvimento da profissão docente. A formação com o programa permite, pelo menos, o seu melhoramento, sendo transferível para o contexto educativo.

# **Bibliografía**





## BIBLIOGRAFÍA

---

### A

Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.

Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

Acosta, A. (2004). Regulación de conflictos y sentimientos. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.). *Manual de Paz y Conflictos (201-222)*. Granada: Universidad de Granada.

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2010). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 28-31.

- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez Rojo, V. (1990). Los grupos de discusión. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 6-7, 201-208. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1335587> (23 Enero 2014).
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J., Martínez Clares, P., Romero Rodríguez, S. y Rodríguez Santero, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1997). *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación Educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis.
- Alvira, F. (1983). Perspectivas cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 29, 129-141. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=52968> (10 Diciembre 2013).
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- Anderson, C. (1982). The Search for School climate: A review of the research. *Review of Educational Reserarch*, 52 (3), 368-420. doi: 10.3102/00346543052003368
- Anguera, M.T. y Blanco, A. (2008). Análisis económico en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords.). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (259-290). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.T. y Chacón, S. (2008). Aproximación conceptual en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords.). *Evaluación de*

*Eva María Torrecilla Sánchez*

*programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (17-36). Madrid: Síntesis.

Anguera, M.T., Chacón, S. y Blanco, A. (coords.) (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios*. Madrid: Síntesis.

Anguera, M.T., Chacón, S. y Sánchez, M. (2008). Bases metodológicas en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords.). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (37-68). Madrid: Síntesis.

Angulo, F. (1999). *Entrenamiento y coaching. Los peligros de una vía revitalizada*. Madrid: Akal.

Antolín, A., Martín-Pérez, G. y Barba, J.J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La Peonza, Revista de Educación Física para la paz*, 7, 9-11.

Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Aragón Jiménez, E. (Coord.). (2002) *Educación para la convivencia*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Andalucia\\_Educacion\\_para\\_%20convivencia.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Andalucia_Educacion_para_%20convivencia.pdf) (18 Marzo 2013).

Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Ararketo e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Eds.) (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. País Vasco: Ararketo

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Aron, A.M. y Milicic, N. (1993). *Vivir con otros*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Arribas, J.M. y Torrego, J.C. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En J.C. Torrego, (Coord.). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (27-68). Barcelona: Graó.

Aznar Díaz, I., Cáceres, M.P. e Hinojo Lucena, F.J. (2007). Estudio de la violencia y conflicto escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 164-177. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55100110.pdf> (18 Marzo 2013)

**B**

Báez, J. y De Tudela, P. (2009). *Investigación cualitativa* (2ª Ed.). Madrid: ESIC.

Ballester, M., Batalloso, J.M., Catalayud, M. A., Córdoba, I. [et.al.] (2005). *Evaluar como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.

Barberá, O. (2010). De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea. En I. González Gallego (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (89-96). Barcelona: Graó.

Barrientos, J. (2010). *Resolución de conflictos desde la filosofía aplicada y desde la mediación. Manual formativo*. Madrid: Editorial visión libros.

Barrio, C. (1998). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Barrios, A., Andrés, S. y Granizo, L. (2010). El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima de centro. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (55-76). Barcelona: Graó, Gobierno de España. Ministerio de Educación.
- Bar-Tal, D. (2004). Nature, rationale, and effectiveness of education for coexistence. *Journal of Social Issues*, 60, 253–71. doi: 10.1111/j.0022-4537.2004.00110.x
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Recuperado de [http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04\\_blended\\_learning/documentacion/1\\_bartolome.pdf](http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf) (04 Marzo 2012).
- Becker, A. (2000). *Basic and Applied Research Methods*. Colorado University. Colorado: Spring.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bericat, E. (1998). *La Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bermejo Campos, B. y Fernández Batanero, J.M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 65-76. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-4.pdf> (15 Marzo 2012).
- Bernal, J.L. y Teixido, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª Ed.). Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa (2ª Ed.)*. Madrid: La Muralla.
- Blake, R. y Mouton, J. (1964). *The managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales. Manual I: El dominio cognitivo*. Nueva York: David McKay Co Inc.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bogdan, R. y Biklen S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn Bacon.
- Bogdan, R. y Taylor, S.J. (1978). *Introduction to Qualitative Research Methodos*. Nueva York: Wiley.
- Boletín Oficial de Castilla y León. Resolución de 10 de julio de 2006, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se implanta la figura del coordinador de convivencia en los centros educativos. (BOCYL nº 170 de 21/08/2006, 16545- 16548).
- Boletín Oficial de Castilla y León. Resolución del 7 de mayo de 2007 por la que se implanta la figura del coordinador de convivencia en los centros docentes de Castilla y León a partir del curso 2007-2008. (BOCYL nº 93 de 15/05/2007)
- Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. (BOE nº 185 de 03/08/2011, 87912-87918).
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE nº 238 de 4/10/1990, 28923-28942)

Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106 de 4/05/2006, 17158-17207)

Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE nº 295 de 8/12/2013, 97858-97921)

Boletín Oficial del Estado. Orden de 5 de mayo de 1994 por la que se suprime el servicio de apoyo escolar de los centros de recursos y se establece la reordenación de los centros de Profesores y los centros de recursos. (BOE nº 111 de 10/05/1994, 14298 -14342).

Boletín Oficial del Estado. Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. (BOE nº. 173 de 20 /07/07, 31487- 31487).

Boletín Oficial del Estado. Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. (BOE nº 312 de 29/12/2007, 53751- 53753).

Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. (BOE nº 138 de 03/08/2011, 87912-87918)

Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE nº 52 de 28/02/2014, 19349- 19420)

Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº 5 de 05/01/2007, 677-773).

Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 2112/84 de 14 de noviembre para la regulación y creación de los centros de profesores. (BOE nº282 de 24/11/1984, 33921-33922)

Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 534/2013, de 12 de julio por el que se por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. (BOE nº 167 de 13/07/2013, 52159- 52161)

Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J.M. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (23-44). Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J.M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (123-154). Barcelona: Octaedro.

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. Recuperado de <http://dspace.si.unav.es/dspace/bitstream/10171/8987/1/12%20Estudios%20Ea.pdf> (3 Agosto 2013).

Bolívar, A. (Dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Bilbao: Mensajero.

Bonome, M.G. (2009). *La racionalidad en la toma de decisiones: Análisis de la Teoría de la Decisión de Herbert A. Simon*. La Coruña: Netbiblo.

Boqué Torremorell, M. C. y García Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 13(3), 87-94. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1285862366.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285862366.pdf) (14 Mayo 2013)

Boqué Torremorell, M.C. (2007). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.



- Botella, J. y Barriopedro, M. I. (1996). Análisis de datos. En Fernández-Ballesteros, R. (Ed.). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (1ª Reimp.) (173-203). Madrid: Síntesis.
- Boulmetis, J. y Dutwin, P. (2005). *The ABCs of evaluation. Timeless Techniques for Program and Project Managers* (2ª Ed.). San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (2001). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burguet, M. (2012). Aprende a vivir juntos para una cultura de la paz. En E. Vinyamata (Coord.). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (47-58). Barcelona: Graó, Micro-Macro referencias.

---

**C**

- Caballo, V. (1989). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. y Ortega, A. R. (1989). La escala Multidimensional de Expresión Social: algunas propiedades psicométricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42, 215-221.
- Calbet, J. (2005). Coaching y conflicto en la empresa. En E. Vinyamata (Coord.). *Vivir en paz. Conflictología y conflictividad en la vida cotidiana* (71-94). Barcelona: Hacer Editorial.

- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Paolu, M.C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Campbell, D y Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Campo, A. Fernández, A. y Grisaleña, N.T. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 121-145. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a07.htm> (10 Mayo 2012).
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (2ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 1 (63), 15-31.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casamayor, G. (Coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, Colección Biblioteca de Aula.
- Castellano, E. (2012). La mediación. En E. Vinyamata (Coord.). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (111-124). Barcelona: Graó.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de Programas Educativos. En A. Medina y L.M. Villar (Coords.). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores* (25-72). Madrid: Editorial Universitaria.
- Ceballos, E.M., Correa Rodríguez, N.T., Correa Piñeiro, A.D., Rodríguez Hernández, J.A., Rodríguez Ruiz, B. y Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579. Recuperado de

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/95191> (10 Mayo 2012). doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-107.

Chacón, S. y López, J. (2008). Diseño evaluativo de intervención alta. En M.T. Anguera, S. Chacón, y A. Blanco (Coords.). *Evaluación de programas sociales y sanitarios* (219-240). Madrid: Síntesis.

Chacón, S., Pérez-Gil, J.A. y Holgado, F.P. (2000). Validez en evaluación de programas: una comparación de técnicas de análisis basadas en modelos estructurales, teoría de la generalizabilidad y modelos multinivel. *Psicothema*, 12 (2), 122-126. Recuperado de <http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/viewFile/7657/7521> (29 Abril 2014)

Chavarria, X. y Borrell, E. (2003) *Evaluación de Centros Educativos. Aspectos Nucleares*. Barcelona: VOC.

Choi, A. y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 31-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002003> (15 Enero 2013).

Choi, H.J. y Johnson, S.D. (2005). The effect of context-based instruction on learning and motivation in online courses. *The Journal of Distance Education*, 19 (4), 215-227. Recuperado de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15389286ajde1904\\_3#.U2oppvl\\_vHU](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15389286ajde1904_3#.U2oppvl_vHU) (15 Febrero 2013). doi: 10.1207/s15389286ajde1904\_3

Cobo Suero, J.M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.

Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Colás, M.P. (1993). Diseños de investigación para su aplicación a la evaluación de programas. En M.P. Colás y M.A. Rebollo (Coords.). *Evaluación de programas. Una guía práctica* (99-118). Sevilla: Kronos.
- Colás, M.P., González, T., García, R. y Rebollo, M.A. (1993). Técnicas para la recogida de información. En M.P. Colás y M.A. Rebollo (Coords.). *Evaluación de programas. Una guía práctica* (119-146). Sevilla: Kronos.
- Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (Ed.). (2006). *Encuesta (a Representantes de la Comunidad Educativa) sobre el Estado de La Convivencia en los Centros Educativos*. Andalucía: Proyecto Sur Industrias. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w\\_cea/encuesta03.htm](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/encuesta03.htm) (29 Marzo 2013).
- Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo 2008/2009*. Madrid: Autor.
- Cook, T.D. y Reichardt, C. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5ª Ed.) Madrid: Morata.
- Corder, G. W. y Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: a step-by-step approach*. San Francisco: Wiley.
- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2010). Abordando el conflicto en el instituto de secundaria. En F. Imbernón (Coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (111-130). Barcelona: Graó, Gobierno de España. Ministerio de Educación.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Cuevas López, M.M., Díaz Rosas, F. e Hidalgo Hernández, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del*

*profesorado*, 12 (2), 1-20. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL3.pdf> (13 Marzo 2014)

---

**D**

Damasio, A.R. (1996). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Damasio, A.R. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de las emociones y los sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica.

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

De la Orden, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, 3(2). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm) (02 Mayo 2012)

De la Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18 (2), 381-389.

De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36. Recuperado de <http://dspace.si.unav.es/dspace/bitstream/10171/9157/1/16%20Estudios%20Ea.pdf> (24 Noviembre 2013).

De la Orden, A. y Jornet, J. (2012). La Utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64 (2), 69-88.

De la Orden, A., Asensio Muñoz, I., Biencinto López, C.M; González Barberá, C. y Mafokozi Ndabishbije, J. (2007). Niveles y perfiles de funcionalidad como dimensión de calidad universitaria. Un estudio empírico en la Universidad Complutense. *Archivos Analíticos de Política Educativa (AAPE)*, 15(12), 1-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546012> (23 Noviembre 2013).

- De Miguel, M (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Proyecto EA2005-0118). Oviedo: Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo. Recuperado de [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf). (07 Mayo 2012)
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Vicente Abad, J. (2010). *7 Ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Defensor del Pueblo (2007) (Ed). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Defensor del pueblo. Informes, estudios y documentos. Recuperado el 4 de marzo de 2013 de [http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe\\_violencia\\_escolar\\_ESO.pdf](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf)
- Defensor del Pueblo-UNICEF (Ed.) (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del pueblo. Informes, estudios y documentos. Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Estudioviolencia.pdf> (4 Marzo 2013).
- Del Prette, Z.A.P y Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette-Del-Prette). Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar la propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE).

Eva María Torrecilla Sánchez

*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118102> (11 Abril 2013).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. UNESCO-Santillana.

Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago.

DeSeCo. (s.f). Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/> (20 Abril 2012).

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven: Yale University Press.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia. En S. Yubero y E. Larrañaga (Coord.). *El desafío de la Educación Social* (91-110). Castilla y la Mancha: Ediciones Universidad de Castilla y la Mancha.

Díaz-Aguado, M.J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Estudios de Juventud*, 42, 63-72. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista42-7.pdf> (13 Diciembre 2011).

Díaz-Aguado, M.J. (2006). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de conflictos. En Secretaria General Técnica (Ed.). *La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones* (49-100). Madrid: Conocimiento educativo. Instituto superior de formación del profesorado. Ministerio de Educación y Ciencias.

Domínguez Garrido, C. y Blázquez Entonado, F. (1999). Focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 2, 155-183. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-06.pdf>. (10 Octubre 2012).

Dópico, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (26). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/26/edr.htm> (27 Marzo 2013)

Drummond, M.F., O'Brien, B.J., Stoddart, G. L. y Torrance, G. W. (2001). *Métodos para la evaluación económica de los programas de asistencia sanitaria*. Madrid: Díaz de los Santos.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités et professionnelles* (3ª Ed.). Paris: ArmandColin.

## E

Ebbut, D. (1984). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. En R. Burgess (Ed.). *Qualitative methods and study of education* (152-174). Brighton: The Falmer Press.

Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005\\_10\\_01.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_01.pdf) (23 Noviembre 2012).

Ekman, P. (2007). *Emotions Revelated*. Nueva York: Time Press.

Ekman, P., Friesen, W.V. y Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the Human Face*. Nueva York: Pergamon.

Elliott, J. (1985). Educational action research. En J. Nisbet (Ed.). *World yearbook of education* (82-102). London: Kogan Page.

Ellis, H. (2005). Descriptive cataloging proficiencies among beginning students: A comparison among traditional-class and virtual-class LIS student. *Journal of Library y Information Services in Distance Learning*, 2 (2), 13-43.

Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.



- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general* (2ª Ed.). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J.M. Escudero y A.L. Gómez (Ed.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (21-54). Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_04.pdf) (15 Junio 2011).
- Escudero, T. (2003a). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), 11-43. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm) (23 Noviembre 2012).
- Escudero, T. (2003b) La calidad de la educación controversias y retos para la Educación Pública. *Educacio siglo XXI*, 20/21, 21-38. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/133/117> (15 Enero 2012).
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular* (2ª Ed.). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-174. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012\\_19\\_10.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_10.pdf) (15 Junio 2011).
- Esteve, J.M. (2003a). Identidad profesional e inicios en la profesión docente. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, J.M. (2003b). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa. Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf) (15 Junio 2012).

Eurydice (2003). The Teaching Profession in Europe. Profile, trends and concerns). Recuperado de <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3012565/> (20 Mayo 2011).

**F**

Farré, S. (2004). *Gestión de conflictos: Taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.

Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, M. y Godoy Mesa, C. (2009). Un Estudio Descriptivo sobre el Acoso y Violencia Escolar en Educación Obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2(2), 43-51. Recuperado el 19 de marzo de 2013 de [http://www.esritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2\\_2/escritospsicologia\\_v2\\_2\\_6soriano.pdf](http://www.esritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_2/escritospsicologia_v2_2_6soriano.pdf) (19 Marzo 2013).

Fernández Ballesteros, R. (1996a). Cuestiones conceptuales básicas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (1ª reimp.) (21-47).Madrid: Síntesis.

Fernández Ballesteros, R. (1996b). El ciclo de intervención social y evaluación. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (1ª reimp.) (50-74).Madrid: Síntesis.

Fernández-Ballesteros, R (1996c). El proceso de evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.) *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (1ª reimp.) (pp.75-113). Madrid: Síntesis.

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

- Fernández Martos, S. (2005). *Técnicas de negociación. Habilidades para negociar con éxito*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Fernández, A. (1991). Las teorías del currículum. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coord.). *El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (2ª Ed.)(403-434). Madrid: UNED.
- Fernández, A. (2004). *Universidad y currículum en Venezuela: Hacia el tercer milenio*. Venezuela: CEP FHE.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J.C. Torrego (Coord). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (173-208). Barcelona: Graó.
- Ferrández, A. (1993). Diseño y proceso de la evaluación de adultos. En A. Ferrández, J. Peiró y J.M. Puente (Coord.). *La evaluación de la educación de personas adultas* (9-70). Madrid: Diagrama.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de Información. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fisher, R. y Shapiro, D. (2007). *Las emociones en la negociación. Cómo ir más allá de la razón en la planeación y desarrollo de las negociaciones*. Colombia: Grupo editorial Norma.
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (2009). *Obtenga el Sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Editorial Gestión, 2000.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª Ed.). Madrid: Morata.

Fraile, E., Maya, V. y Seisdedos, A. (2001). El comportamiento del alumno en los centros de Educación Secundaria de Salamanca. *Aula*, 13, 123-140. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3601/3620](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3601/3620) (20 Febrero 2011).

Fruchterman, T. M. J., y Reingold, E. M. (1991). Graph drawing by force-directed placement. *Software Practice & Experience*, 21(11), 1129–1164. Recuperado de [ftp://ftp.mathe2.uni-bayreuth.de/axel/papers/reingold:graph\\_drawing\\_by\\_force\\_directed\\_placement.pdf](ftp://ftp.mathe2.uni-bayreuth.de/axel/papers/reingold:graph_drawing_by_force_directed_placement.pdf) doi: 10.1002/spe.4380211102 (26 Febrero 2014). doi: 10.1002/spe.4380211102.

Funes, S. y Moreno, J. (2007). Los mediadores escolares, los alumnos ayudantes y los coordinadores/tutores de convivencia: ejes de prevención. En J. Moreno y F. Luengo (Coords.). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros* (141-159). Madrid: Wolters Kluwer, Proyecto Atlántida. Educación y Cultura democrática.

Funes, S. (2011). Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia. En S. Funes (Coord.). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (2ª Ed.) (25-52). Madrid: Wolters Kluwer.

Funes, S. y Saint-Mezard Opezso, D. (2011). Guía de recursos eficaces para abordar situaciones conflictivas. En S. Funes (Coord.). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (75-92) (2ª Ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

## G

Galtung, J. (1975). *Essays in Peace Research*. Copenhagen: Christian Ejlertsen.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21 (1), 83-89. Recuperado de <http://www.psicothema.com/resumen.asp?id=3599> (29 Abril 2012).
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Raga, L. y López Martín, R. (2011). Convivir en las escuelas. Una propuesta para el aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35622.pdf?documentId=0901e72b81203172> (15 Marzo 2012). doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050
- García Rojas, A. D. (2012). Análisis de la formación del docente en Andalucía a través de la evolución de los centros de profesorado. Estudio de Casos. *Revista Curriculum*, 25, 189-209. Recuperado de <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/25%20-%202012/09.pdf> (09 Octubre 2013).
- García-Pérez, R., Barragán Sánchez, R., Buzón García, O. y Rebollo Catalán, M.A (2011). Satisfacción del alumnado universitario en aprendizajes colaborativos mediados por las TIC: enseñanza recíproca online versus presencial. En A. Hernández y S. Olmos (Eds.). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (42-54). Salamanca: Aquilafuente.
- Garrard, W. Y Lipsey, M. (2007). Conflict Resolution Education and Antisocial Behavior in U.S. Schools: A Meta-Analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25 (1), 9-38. doi: 10.1002/crq.188.
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10/11, 199-214. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia\\_investigacion.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf) (1 Junio 2012)

- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- Gil Pascual, J.A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.
- Gimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- Girard, K. y Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en escuelas: Manual para educadores*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Bahillo, C. (Coord.). (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros Educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Aragón: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/DOC/Investigacion\\_Convivencia.pdf](http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/DOC/Investigacion_Convivencia.pdf) (29 Marzo 2013).
- Gómez Ruiz, M.A, Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (2011). Características de la e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje. En G. Rodríguez Gómez y M.S. Ibarra Sáiz (Eds.). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior* (33-56). Madrid: Narcea.
- Gómez, M.M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Argentina: Brujas.
- González Galan, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- González Gallego, I. (2010). Concepto, normativa y propuesta de aplicación para geografía e historia. En I. González Gallego (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (27-76). Barcelona: Graó.

- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_03.pdf) (03 Agosto 2013).
- González, A., Rodríguez, M.J., Olmos, S., Borham, M, y García, F. (2013). Experimental evaluation of the impact of b-learning methodologies on engineering students in Spain. *Computers in Human Behavior*, 29, 370–377. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563212000349> (24 Marzo 2014). doi: 10.1016/j.chb.2012.02.003
- González, N., Sedeño, A. y Gozávez, V. (2012). Diseño de un Focus Group para valora la competencia mediática en escenarios familiares. *Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes (ICONO)*, 10 (3), 116-133. Recupero de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/191> (04 Julio 2013). doi: 0.7195/ri14.v10i3.191.
- Grañeras, M. y Vázquez, A. (Coords.). (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Política Social y Deportes.
- Grossman, P. (1992). Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching, *Review of Educational Research*, 62, 2, 171-179. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/62/2/171.full.pdf> (15 Febrero 2012). doi: 10.3102/00346543062002171.
- Grossman, P., Schoenfels, A. y Lee, C. (2005). Teaching Subject Maer.En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (201-231). San Francisco: Jossey Bass.

Grupo de trabajo colaborativo en Red de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Digital. Recuperado de [http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo\\_de\\_Competencias\\_Profesionales\\_del\\_Profesorado.pdf](http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado.pdf) (25 Abril 2011).

Guba, E. G. y Lincoln, I. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-253. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02765185> (01 Junio 2012). doi: 10.1007/BF02765185.

Gwet, K. (2012). *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters* (3ª Edition). USA: Advanced Analytics, LLC.

## H

Hall, S. y Du Gay, P. (Comp.) (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.

Hanks, K. y Belliston, L. (1995). *El dibujo. La imagen como medio de comunicación*. México: Trillas.

Hawley, W. y Valli, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.). *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (127-149). San Francisco: Jossey-Bass.

Hernández López, J.M. (1996). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (1ª Reimp.) (117-147). Madrid: Síntesis.

Hernández, F. (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria como desafío y exigencia moral. En F. Hernández (Coord.). *Aprender a ser docente de secundaria* (13-32). Barcelona: Octaedro.



- Hernández, S. y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en el centro de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General Técnica.
- Herrera, M.E. y Olmos, S. (2010). Evaluación de programas. En S. Nieto Martín y M.J. Rodríguez Conde (Coords.). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (143-174). Salamanca: Aquilafuente.
- Hocker, J. y Wilmot, W. (1978). *Interpersonal Conflict*. Dubuque: Brown.
- House, E. R. y Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Huberman, M. (1989). The Professional life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-37.
- Hué, C. (2004). Aplicaciones de la inteligencia emocional. En M.J. Iglesias Cortizas, A. Couce, R. Biquerra y C. Hué (Coord.). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Coruña: Servicio de Publicaciones Universidad de Coruña.
- Huertas, E. y Vigier, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181-196. Recuperado de <http://www.entreculturas.uma.es/n2pdf/articulo11.pdf> (1 Junio 2012).
- IDEA y Ararteko (Ed.) (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. País Vasco: Ararteko
- Iglesias Rodríguez, A. (2010). *Enseñar por competencias: programación y evaluación en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria*. Salamanca: Degratis Editores.

- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar* 30, 15-25. Recuperado de [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Reflexiones\\_globales\\_sobre\\_la\\_formacion\\_y\\_desarrollo\\_profesional\\_del\\_profesorado.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Reflexiones_globales_sobre_la_formacion_y_desarrollo_profesional_del_profesorado.pdf) (16 Diciembre 2013).
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J.M. Escudero y A. L. Gómez (Ed.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (231-244). Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2010). Los procesos de comunicación y cómo planificar la acción en el aula. En F. Imbernón (Coord.). *Procesos y contextos educativos. Enseñar en las instituciones de educación Secundaria* (85-110). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. y Medina, J.L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Octaedro.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (Ed.) (2004). *La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos*. Bilbao: Gobierno Vasco e Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. ISEI•IVEI.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (Ed.) (2008). *El maltrato entre iguales en EUSKADI. Informe 2008*. Bilbao: Editor.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (Ed.) (2009). *El maltrato entre iguales en EUSKADI. Informe 2009*. Bilbao: Editor.

Instrucción de 23 de marzo de 2007, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, sobre la supervisión de los planes de convivencia y de las funciones desempeñadas por el coordinador de convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

J

Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (2002). Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Education*, 12 (1), 25–39. Recuperado el 14 de mayo de 2013 de [http://www.eeraonline.org/journal/files/2002/JRE\\_2002\\_02\\_RTJohnson.pdf](http://www.eeraonline.org/journal/files/2002/JRE_2002_02_RTJohnson.pdf) (14 Mayo 2013).

Johnson, S.D., Aragon, S.R, Shaik, N. y Palma Rivas, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11 (1), 29-49.

Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation (Ed.) (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*. New York: McGraw-Hill.

Jones, T.S. (2004). Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22 (1/2), 233-267. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/crq.100/abstract> (12 Mayo 2012) doi: 10.1002/crq.100.

Jones, W.H. y Russell, D. (1982). The Social Reticence Scale: An Objctive instrument to measure shyness. *Journal of Personality Assessment*, 46, 629-631. doi: 10.1207/s15327752jpa4606\_12.

Jordán, J.A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17, 63-85. Recuperado de <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/E3C57268-D641-4F62-8D51->

C3013D2EA59E/266467/Cultura\_escolar\_conflictividad\_y\_convivencia.pdf (14 Marzo 2012).

Jornet, J. M., Suárez, J. M. y Pérez Carbonell, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 341-356.

Juanes, B., y Ruiz-Canela, J. (2008). ¿Es tan efectivo el aprendizaje por Internet como el aprendizaje presencial? *Evidencias en pediatría*, 4(4), 12-15. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2769405> (20 Junio 2013).

## K

Kelmansky, D. M. (2009). *Estadística para todos. Estrategias de pensamiento y herramientas para la resolución de problemas*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

Kepler, K. (1999). Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado. En A. Pérez; J. Barquín y J.F. Angulo (Coord.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (339-363). Madrid: Akal.

Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología* (2ª Ed.). México: Interamericana.

Kremer-Hayorn, L. y Fessler, R. (1992). The Inner World of School Principals: Reflections on Career life Stages. *International Review of Education*, 38 (1), 33-45. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/BF01097943>. (29 Septiembre 2012). doi: 10.1007/BF01097943.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Kumar, R. (2011). *Research methodology. A step-by-step guide for beginners* (3ª Ed.). California: SAGE.

L

- LaBoskey, V.K. (1993). A conceptual framework for reflection in pre-service teacher education. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development* (23-38). London: Falmer.
- Laca, F., Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. y Guzmán, J. (2006). Communication and Conflict in Young Mexican Students: Messages and Attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 24 (1), 31-54. doi: 10.1002/crq.156.
- Lane-Garon, P., Yergat, J. y Kralowec, C. (2012). Conflict Resolution Education and Positive Behavioral Support: A Climate of Safety for All Learners. *Conflict Resolution Quarterly*, 30 (2), 197-217.
- Larriba, F. (2010). Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias. En I. González Gallego (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (97-112). Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and Emotion*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Lederach, J.P. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Lederach, J.P. (2000). *El Abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Leithwood, K. (1992). The Principal's Role in Teacher Development. En M. Fullan y A. Hargreaves (Ed.). *Teacher Development and Educational Change* (86-103). London: Falmer Press.

- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, D. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729. Recuperado de [http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1041/2011\\_Le%C3%B3n\\_El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria.pdf?sequence=1](http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1041/2011_Le%C3%B3n_El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria.pdf?sequence=1) (20 Noviembre 2011).
- Liston, D. y Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 357-379.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC.
- Llorente, M.C. y Cabero, J. (2008) Del e-learning al blended learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 58. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10440](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10440) (15 Marzo 2012).
- López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M.C. (2005). *Evaluación de programas en psicología aplicada (salud, intervenciones sociales, deporte, calidad)* (2ª Ed.). Madrid: Dykinson.
- López Gómez, E. (2012). Propuestas para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España. *Revista Perspectiva Educativa*, 51 (1), 87-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328167006.pdf> (03 Agosto 2013).
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa* (2ª Ed.). Madrid: Alianza.
- Lynch, J. (1977). *La educación permanente y la preparación personal docente*. Hamburgo: Instituto de Educación de la Unesco. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000311/031176so.pdf> (03 Octubre 2013).

---

**M**

Mainer Baqué, J. (2007). Los conflictos sociales en el proyecto Ínsula Barataria: por una didáctica de y desde el conflicto. En J. Cela, A. Díez de Ulzurrun Pausas, P. Fajardo, J. Funes, T. Garrell, J. Mainer, J. Martí [et. al.] (Coords.). *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (141-152). Barcelona: Graó.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal docente. En A. de la Herranz y J. Paredes (Eds.). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (291-310). Madrid. McGraw Hill.

Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_02.pdf) (20 Noviembre 2011).

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marí, R., Bo, R.M y Clilment, C.I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *UT. Revista de Ciències de L'Educació*, 113-133. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny10/article07.pdf> (01 Febrero 2014).

Marí, R., Climent, C.I. y Cervera, M.A. (2009). *Guía de buenas prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea.

- Márquez Aragonés, A.C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil de Docente de Secundaria. Relación entre Teoría y práctica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga. Málaga. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=21937>. (23 Enero 2012).
- Marquéz, P. (2001). Criterios de calidad para los sistemas de teleformación. Recuperado de [http://www.uhu.es/sevirtual/documentos/articulos/Criterios\\_calidad\\_STF.pdf](http://www.uhu.es/sevirtual/documentos/articulos/Criterios_calidad_STF.pdf) (26 Febrero 2014).
- Marsh, G., Mcfadden, A. y Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6 (4). Recuperado de <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm> (15 Febrero 2014).
- Martín Babarro, J., Martínez Arias, R. y Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Martínez Abad, F. (2013). *Evaluación y Formación en Competencias Informacionales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca. Salamanca. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121869> (24 Enero 2014).
- Martínez Abad, F., Rodríguez Conde, M.J. y Olmos Migueláñez, S. (2013). Evaluación de competencias informacionales en educación secundaria: propuesta de modelo causal desde una perspectiva de género. *Bordón*, 65 (2), 11-126.
- Martínez Aragón, L. y Pérez Juste, R. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.



- Martínez Bonafé, J. (2010). Aprender el oficio docente sistematizando la práctica. En A.I. Pérez Gómez (Coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (107-120). Barcelona: Graó.
- Martínez Clares, P. y Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Martínez Mediano, C. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XX1*, 1, 73-91. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-04.pdf> (10 Abril 2012).
- Martínez Mediano, C. y Riopérez Losada, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XX1*, 8, 35-65. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-9EA87D36-EFD2-CD48-F660-9CDBBEA174B6&dsID=Documento.pdf> (08 Febero 2012).
- Martínez Vírveda, C. (2011). Algunas propuestas para trabajar la convivencia en primaria. En S. Funes (Coord.). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (2ª Ed.) (119-164). Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1943). Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1943-03751-001> (28 Enero 2011). doi: 10.1037/h0054346.
- Mateo, J. (1990). La toma de decisiones en el contexto de la evaluación educativa. *Revista de Investigación educativa*, 8, 95-114.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

- McDonald, B. (1973). Briefing decision-makers. En E.R. House (Ed.). *School evaluation: The politics and process* (174-87). Berkley, CA: McCutchan.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum* (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Medina Rivilla, A. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En I. González Gallego (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (131-150). Barcelona: Graó.
- Medina, M. y Verdejo, A. (1999). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Puerto Rico: Isla Negra.
- Méndez Garrido, J. M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *XX1, Revista de Educación*, 4, 181-202.
- Merton, R. y Kendall, P. (1990). *The focused interview* (2º Ed.). Nueva York: The Free Press.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación, cultura y Deporte. (2012). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Curso 2012-2013. Madrid: Secretaria General del Estado. Recuperado de [https://www.mecd.gob.es/dctm/sue/datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf?documentId=0901e72b814eed28\\_03](https://www.mecd.gob.es/dctm/sue/datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf?documentId=0901e72b814eed28_03) (03 Febrero 2013)
- Miranda, C., Rivera, P., Salinas, S. y Muñoz, E. (2010). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz?: Factores que indican en su impacto. *Estudios Pedagógicos*, 2, 135-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173518942007> (10 Octubre 2012).
- Monjas, M.I. (2011). (Dir.). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS): Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: CEPE.

- Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Morales Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moreno Ruíz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S. y Musito Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen9/num1/226/relacion-entre-el-clima-familiar-y-el-clima-ES.pdf> (13 Febrero 2012).
- Moreno, J.M. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En J.M. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (123-144). Madrid: Síntesis.
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). La evaluación de las competencias básicas. En J. Moya y F. Luengo (Coords). *Asociación proyecto Atlántida. Teoría y práctica de las competencias básicas* (121-158). Barcelona: Graó.
- Moyser, G. (1988). Non-standardized interviewing in elite research. En R.G. Bir (Comp.). *Studies in qualitative research* (109-136). Greenwich: JAI Press.
- Municio, P. (2009). Evaluación de la calidad. En R. Pérez Juste, F. López, M. D. Peralta, y P. Municio (Ed.). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (101-156). Madrid: Narcea.
- Muñoz Madroñal, J.P. y Agüete Cañas, C. (2009). Propuestas educativas de educación para la paz: geopolítica y conflictos internacionales. *Revista digital enfoques educativos*, 20, 60-74. Recuperado de

[http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia\\_20.pdf#page=60](http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_20.pdf#page=60) (27 Febrero 2013).

Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), pp. 1-22. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf> (19 Abril 2014)

Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar, estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf> (24 Abril 2014)

National Council for Vocational Qualifications. (1991). *Guide to National Vocational Qualifications*. London: NCVQ

## N

Nevo, D. (1986). The Conceptualization of Educational Evaluation. En E. R. House (Edit.). *New Directions in Educational Evaluation*. Lewes: Falms Press.

Nieto, J.M. (2005). *Evaluación sin exámenes. Medios alternativos para comprobar el aprendizaje*. Madrid: Editorial CCS.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf) (10 Octubre 2012).

## O

Observatorio de convivencia de Castilla y León (s.f). Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es> (15 de Abril 2012).

- Observatorio de convivencia de Galicia (s.f). Recuperado de <https://www.edu.xunta.es/convivencia/index.html> (15 Abril 2012).
- OCDE-CERI (1985). *La formación del profesorado en ejercicio*. Madrid: Narcea.
- Okun, B. (2001). *Ayudar de forma efectiva (counselling): Técnicas de terapia y entrevista*. Barcelona: Paidós.
- Olweus, D. (1999a). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger- Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (7–27). London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (1999b). Norway. En P.K. Smith, Y., Morita, J., Junger- Tas, D., Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (28–48). London & New York: Routledge.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Cisneros VII. Acoso y Violencia Escolar en la Comunidad de Madrid. Informe preliminar*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf> (10 Abril 2012).
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Cisneros VIII. Violencia contra los profesores de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de <http://www.elfensordelprofesor.es/archivos/INFORME%20CISNEROS%20VIII.pdf> (10 Abril 2012).
- Ortega R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270. Recuperado de <http://observatorioperu.com/lecturas%202010/abril%202010/abril1/ACIERTOS%20Y%20DESACIERTOS%20DEL%20PROYECTO%20SEVILLA%20ANTI-VIOLENCIA%20ESCOLAR.pdf> (15 Marzo de 2011).
- Ortega, R. (1997a). Agresividad y violencia. El problema de la victimización de los escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27. Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130100461.pdf?documentId=0901e72b81272c09>  
(10 Abril de 2012).

Ortega, R. (1997b). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f> (10 Abril 2012).

Ortega, R. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. En R. Ortega y R. Del Rey (Coords.). *Construir la convivencia* (9-26). Barcelona: EDEBE.

Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno y M.P. Soler (Coords.). *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (29-48). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (Editor).

Ortega, R. (Ed.). (2000). *Educarla convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE. *Milenio, Revista Digital*. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/andalucia.pdf> (11 Abril 2013).

## P

Palomero Pescador, J.E. y Fernández Domínguez, M.R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 15-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404402.pdf> (20 Marzo 2012).

Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación*

*Educativa*, 18 (1), 147-173. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121531/114211> (10 Octubre 2012).

- Pardo, A. y Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Parlett, M.T. y Hamilton, R. D. (1972). *Evaluation as illumination: A New Approach to the Study of Innary Programms*. Edinburgo: University of Edinburgh. Centre for Research in the Educational Science.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Peiró, S. (2012). Indisciplina, contexto institucional y docencia. En S. Peiró (Coord.). *Convivencia en educación: Problemas y soluciones. Perspectivas Europea y Latino Americana* (33-62). Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Pereda, S., Berrocal, F. y López, M. (2002). Gestión de recursos humanos y gestión del conocimiento. *Dirección y organización*, 28, 43-54. Recuperado de <http://www.revistadyo.com/index.php/dyo/article/view/159> (10 Octubre 2012).
- Pérez de Guzmán, M.V. y Amador Muñoz, L.V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 18, 99-114. Recuperado de [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/60](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/60) (19 Abril 2014).
- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos en evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (426-449). Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En A.I. Pérez Gómez (Coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en Educación Secundaria* (89-106). Barcelona: Graó.

- Pérez Juste, R. (1996). Evaluación de la Universidad. En V. García Hoz (Dir.) *La educación personalizada en la Universidad* (479-522). Madrid: Ediciones RIALP.
- Pérez Juste, R. (1997). La evaluación de programas. En H. Salmerón. (Ed.). *Evaluación educativa* (111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 342, 503-529. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343\\_21.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343_21.pdf) (13 Febrero 2012).
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (5ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Piñuel, I. (2004). *Informe Cisneros V la incidencia del mobbing ó acoso psicológico en el trabajo en la administración (AEAT e IGAE) resultados del barómetro Cisneros V sobre violencia en el entorno laboral*. Madrid: Riesgos laborales Psicosociales en la AEAT y la IGAE. Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/informeCisnerosV.pdf> (12 Abril 2011).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Mobbing Escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: CEAS, Planeta De Agostini Profesional y Formación.
- PISA 2012. Informe Español (2012). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (24 Abril 2014).



Pomés, J. y Argüelles, B. (1991). *Análisis de ítems de opción múltiple*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Puig, J.M. (2004). Tres preguntas acerca de la educación para la ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa*, 129. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/129-ensenar-y-aprender-lengua-en-la-diversidad/tres-preguntas-acerca-de-la-educacion-para-la-ciudadania> (7 Febrero 2011).

---

**R**

Real Academia Española. RAE (2001). Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> (22 Enero 2012).

Rebollo, M.A. (1993). Modelos de evaluación: conceptos y tipos. En M.P. Colás y M.A. Rebollo (Coords.). *Evaluación de programas. Una guía práctica* (33-54). Sevilla: Kronos.

Redorta, J. (2007a). *Aprender a resolver conflictos*. Barcelona: Paidós.

Redorta, J. (2007b). *Entender el conflicto. La forma como herramienta*. Barcelona: Paidós.

Redorta, J. (2011). *Gestión de conflictos. Lo que necesita saber*. Barcelona: Editorial UOC.

Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2011). *Emoción y conflicto. Aprender a manejar las emociones* (4ª Ed.). Madrid: Paidós.

- Roblyer, M.D. y Wiencke, W.R. (2003). Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. *The American Journal of Distance Education*, 17 (2), 77-97. Recuperado de [http://spot.pcc.edu/~rsuarez/rbs/school/EPFA\\_511/articles/rubric.pdf](http://spot.pcc.edu/~rsuarez/rbs/school/EPFA_511/articles/rubric.pdf) (15 Febrero 2013). doi: 10.1207/S15389286AJDE1702\_2.
- Rodríguez Conde, M.J. y Jiménez Corrales, R.E. (2010). Evaluación de aprendizajes en E-Learning. En S. Nieto Martín y M. J. Rodríguez Conde (Coords.). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (53-80). Salamanca: Aquilafuente.
- Rodríguez Conde, M.J. y Olmos, S. (2008). Metodología de evaluación en e-learning: criterios pedagógicos y soluciones informáticas. En A. García Valcarcel (Coords.). *Investigación y tecnología de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa* (141-176). Salamanca: Aquilafuente.
- Rodríguez Conde, M.J., Martínez Abad, F. y Olmos Migueláñez, S. (2013). Evaluación de competencias informacionales autopercebidas en Educación Secundaria Obligatoria: un modelo causal. *Cultura & Educación*, 25 (3), 361-373.
- Rodríguez Conde, M.J., Olmos Migueláñez, S. y Martínez Abad, F. (2012). Propiedades métricas y estructura dimensional de la adaptación española de una escala de evaluación de competencia informacional autopercebida (IL-HUMASS). *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 347-365
- Rodríguez Escanciano, M. y Hernández Herrarte, I. (2010). *Lenguaje no verbal. Como gestionar una comunicación de éxito*. La Coruña: Netbiblo.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.). (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1997). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Eva María Torrecilla Sánchez

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

Rodríguez Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.

Rodríguez Neira, T. Álvarez, P. Cadrecha, M.A., Hernández, J., Luengo, M.A. [et.al] (2000). *La evaluación en el aula*. España: Nobel.

Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid: Cuadernos Metodológicos, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rodríguez Prego, M.I. (2008). *El docente como mediador de conflictos*. Jaén: Logoss.

Rogers, C. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós

Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós.

Rossini, V. (2012). Convivencia escolar y clima educativo. La situación italiana. En S. Peiró (Coord.). *Convivencia en educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y latino americana* (83-104). Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.

Rudduck, J., Chaplain, R. y Wallace, G. (1996). *I School Improvement. What Can Pupils Tell Us?* London: Davis Fulton.

Ruiz Ruiz, J.M. (2004). *Como hacer una evaluación de centros educativos (3ª Ed.)*. Madrid: Narcea.

S

Saez Brezmes, M.J. (2002). *Evaluación y optimización de los programas educativos*. Cataluña: UOC, La Universidad Virtual.

- Saint-Mezard Opezso, D. (2011). La escuela: relaciones interpersonales, comunicación y conflicto. En S. Funes (Coord.). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (2ª Ed.) (53-74). Madrid: Wolters Kluwer.
- Sandole, D. (2004). Conflict and Education: Some Personal Reflections. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (4), 513-523. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/crq.79/pdf> (7 Julio 2012). doi: 10.1002/crq.79.
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Santos Guerra, M.A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- Sanz, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Schwab, J.J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (39-83). Chicago: Rand-McNally.
- Segura, M. (2006). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Seligman, M. (2004). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Siegel, S. (1983). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.

- Slavin, R.E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Smith, P.K. (1998). El proyecto Sheffield: No sufráis en silencio. *Cuadernos de pedagogía*, 270, 51-54.
- Southgate, E., Reynolds, R. y Howley, P. (2013). Professional experience as a wicked problem in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 13-22. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001692#> (02 Agosto 2013). doi: 10.1016/j.tate.2012.11.005.
- Sparks, D y Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development for Teachers. *Journal of staff Development*, 10 (4), 40-57. Recuperado de <http://p12.project.tcnj.edu/660summer09/Coleman/five%20models.pdf> (24 Septiembre 2013).
- Spranger, E. (1966). *Formas de vida: psicología y ética de la personalidad* (6ª Ed.). Madrid: Revista de Occidente.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68 (7), 523-540.
- Stecher, B. y Davis, W. (1987). *How to focus an evaluation*. United State of America: SAGE.
- Stenhouse, L. (1982). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stewart, J.F., Choi, J. y Mallery, C. (2010). A multilevel analysis of distance learning achievement: Are college students with disabilities making the grade? *Journal of Rehabilitation*, 76 (2), 27-39.

- Stufflebeam, D. L. y Skinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation. Theory, Models, and Applications*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22, 306-331. Recuperado de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158791010220208#.U2oIDPI\\_vH](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158791010220208#.U2oIDPI_vH) U (15 Marzo 2012). doi: 10.1080/0158791010220208

**T**

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J.C. (2012). Escuela y sociedad en el siglo XXI. En B. Jarauta y F. Imbernón (Coord.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI* (23-36). Barcelona: Graó.
- Tejada, J. (1999). La evaluación su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores* (25-56). Madrid: Síntesis.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART12872/profesionalizacion\\_docente.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART12872/profesionalizacion_docente.pdf) (24 Septiembre 2013).
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.

- Tejedor, F.J. y Etxeberria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. y Rodríguez Conde, M.J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 93-127.
- Tejedor, J. y Etxeberria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Thomas, K.W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (3), 265-274. doi: 10.1002/job.4030130307.
- Tjosvold, D. (1997). Conflict within interdependence: Its value for productivity and individuality. En C. K. W. De Dreu y E. Van de Vliert (Eds.). *Using conflict in organizations* (23–37). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrego, J.C. (2001a). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia escolar. En I. Fernández (Coord.). *Guía para la convivencia en el aula* (171-180). Barcelona: Cisspraxis.
- Torrego, J.C. (2001b). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22-28.
- Torrego, J.C. (2006). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. En A. Moreno (Ed.). *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (409-433). [Volumen de las Intervenciones del Congreso: La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones, 2005] España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Torrego, J.C. (Coord.).(2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de conflictos*. Barcelona: Herder.

Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3209.pdf> (20 Marzo 2013).

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*; 11, 183-209. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2008-9B7E4230-ADB0-1D0E-000F-5E3F6A2CAAD8&dsID=nuevo\\_perfil.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2008-9B7E4230-ADB0-1D0E-000F-5E3F6A2CAAD8&dsID=nuevo_perfil.pdf) (20 Abril 2011).

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

## U

Uline, C.L., Tschannen-Moran, M. y Pérez, L. (2003) Constructive Conflict: How Controversy. Can Contribute to School Improvement. *Teachers College Record*, 105 (5), 782–816. Recuperado de <http://edweb.sdsu.edu/People/culine/880/Constructive%20Conflict.pdf> (27 Febrero 2013).

Urrea, R. (2012). Vivir en paz con uno mismo y con los demás. La resiliencia. En E. Vinyamata (Coord.). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (83-98). Barcelona: Graó, Micro-Macro referencias.

Ury, W. L. (2000). *Alcanzar la paz: diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Argentina: Paídos.



## V

- Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CSIC.
- Vargas, A. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial*. Murcia: COMPOBELL.
- Verdugo, M.A., Ibáñez, A. y Arias, B. (2007). La Escala de Intensidad de Apoyos (SIS): Adaptación inicial al contexto español y análisis de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero*, 38(2), 5-16. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3157> (15 Febrero 2013)
- Vidiella Pagés, J. (2011). Aprendiendo a través de la reconstrucción de un curso: formación inicial e identidad docente. En F. Hernández (Coord.). *Aprender a ser docente de secundaria* (33-60). Barcelona: Octaedro.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Villa, A. y Poblete, M. (Eds.) (2009). *Competence-based learning: a proposal for the assessment of generic competences*. Bilbao: University of Deusto. Recuperado de <http://www.tucahea.org/doc/Competence-based%20learning%20Alfa%20Project.pdf> (20 Abril 2011).

## W

- Ware, C. (2013). *Information visualization: perception for design* (3ª Ed.). Waltham: Elsevier.
- Watts, M. y Ebbutt, D. (1987). More than the of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34. Recuperado de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141192870130103?journalCode=cber20#.UvJsS\\_I5NCF](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141192870130103?journalCode=cber20#.UvJsS_I5NCF) (5 Febrero 2013). doi: 10.1080/0141192870130103.

Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25. Recuperado de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188930350101#.U2YWX\\_I\\_sW0](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188930350101#.U2YWX_I_sW0) (27 Febrero 2013). doi: 10.1080/0013188930350101.

**Z**

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M.A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García-Valcárcel (Coord.). *Didáctica universitaria* (261-291). Madrid: La Muralla.

Zabalza, M.A. (2001). La convivencia en los Centros Escolares: Una visión de conjunto. En Consello Escolar de Galicia (Ed.). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*, (37-54). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Recuperado de <http://www.rsme.es/comis/educ/conviv.pdf> (20 Marzo 2013).

Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp. 139-174. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/014200230421.pdf> (20 Marzo 2013).

Zirtae, A. y Nomreb, O. (2012). El profesor de aquí a cien años. En B. Jarauta y F. Imbernón (Coord.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI* (51-62). Barcelona: Graó.

# **Anexos**



## ANEXOS

---

**Anexo 1.** Materiales del programa

**Anexo 2.** Instrumentos para recoger información sobre el nivel de competencia en dos momentos, pretest-postest, en el Estudio I.

**Anexo 3.** Batería de ítems elaborados y tablas de especificación

**Anexo 4.** Ítems que comprenden cada dimensión de la Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva.

**Anexo 5.** Instrumento para recoger información sobre la satisfacción de los participantes en el Estudio I.

**Anexo 6.** Guión de temas a tratar en el grupo de discusión

**Anexo 7.** Folleto informativo del curso "Taller de Convivencia. E-TALCO"

**Anexo 8.** Transcripción del grupo de discusión

**Anexo 9.** Instrumentos para recoger información sobre el nivel de competencia en dos momentos, pretest-postest, en el Estudio II.

**Anexo 10.** Instrumento para recoger información sobre la satisfacción de los participantes en el Estudio II.

**Anexo 11.** Prueba objetiva "conocimientos sobre conflicto": prueba inicial y prueba definitiva, después de la validación por expertos

**Anexo 12.** Ítems que comprenden cada factor de la Escala de Habilidades Sociales de Gismeno, 2000.

**Anexo 13.** Guión de temas a tratar en la entrevista

**Anexo 14.** Documento informativo del curso "Conflictos en Positivo. C-TALCO" facilitado a los centros

**Anexo 15.** Informes individuales de los docentes del centro público y concertado

**Anexo 16.** Transcripciones de las entrevistas

