

PREVENCIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR EN PRIMER CICLO DE PRIMARIA

Investigación
aplicada en
intervención social

CONFLICT PREVENTION IN ELEMENTARY SCHOOL

Applied research in social
intervention



José Javier Navarro Pérez

Departamento de
Trabajo Social y
Servicios Sociales,
Universidad de
Valencia, España

Laura Galiana

Departamento de
Metodología de las
Ciencias del
Comportamiento,
Universidad de
Valencia, España

*Este artículo se enmarca en el desarrollo de metodologías de Innovación Docente implementado por el Grupo de Investigación *GESinn* bajo el título "Estic Actiu: Innovación y Trasferencia en contextos educativos", financiado por la Universidad de Valencia en la convocatoria de renovación de metodologías docentes, subprograma ESTIC, resolución de 30/07/2015

RESUMEN

Este artículo describe una investigación aplicada. Se implementó un cuento teatralizado para la prevención del conflicto escolar, cuyos objetivos se centraron en favorecer la convivencia escolar, la resolución de problemas domésticos y la educación en valores.

La experiencia se desarrolló sobre 322 escolares de primer ciclo de primaria, 267 progenitores de estos y fueron entrevistados 16 docentes. Los resultados a partir del estudio cuantitativo y cualitativo realizado, muestran diferencias en la percepción de valores y adquisición de competencias en los progenitores dependiendo de la tipología de centro educativo al que asisten los escolares. Derivado de las entrevistas a docentes, estos elevan la importancia de la participación de la comunidad escolar, el protagonismo de los niños, la necesidad de una escuela plural, la educación por procesos y objetivos educativos, la necesidad de apoyo instrumental en clave de red y la implementación de modelos directivos y de gestión estable.

ABSTRACT

This paper present an applied research. A theatrical school for conflict prevention, whose objectives are focused on promoting school life story, resolving domestic problems and values education was implemented.

The experience took 322 children from lower primary, 267 parents and 16 teachers were interviewed. The qualitative and quantitative results indicate differences in values and skills observed by parents, depending on the school they attended their children. Results of interviews with teachers the importance of the participation of the school community, the need for children to be protagonists, the preference of a plural school, the education processes and educational objectives, the need to integrate social networks in education and development management models and constant management.

Palabras clave

Intervención social; Innovación Educativa; Educación primaria; Convivencia escolar; Conflicto; Inclusión Socioeducativa; Valores.

Keywords

Social Intervention; Educational Innovation; Primary education; School life; Conflict; Social inclusion; Values.

1. Introducción: La convivencia escolar: un éxito de todos

La convivencia escolar trata de construir el modo relacional entre los agentes que configuran la comunidad educativa: padres, madres, alumnos, docentes y entidades o recursos con vinculación en la vida cotidiana del centro educativo. La convivencia por tanta, necesita de la extensión de diferentes valores como la solidaridad, la concordia en las relaciones y la cooperación hacia fines comunes.

La preparación para combatir el conflicto en la escuela, presenta un enfoque sustancialmente preventivo, ya que posibilita la integración y la orientación de metodologías favorecedoras de una correcta inclusión social del alumnado.

La apuesta por la convivencia escolar integra una dimensión preventiva, expresada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones que amenazan el aprendizaje colectivo en clave de convivencia. En este sentido, la dimensión preventiva implica superar la noción de riesgo y no se limita a informar o prohibir, sino que apunta a formar el alumnado para que este se empodere y actúe de manera responsable ante las decisiones futuras.

Los estudios en convivencia escolar comenzaron hace varias décadas. El cambio social y los procesos de individualización han incrementado la visibilidad de la violencia escolar, favoreciendo distintos enfoques de investigación (Smith y otros, 2003). La violencia escolar incluye conductas disruptivas, indisciplina, agresiones al profesor, absentismo y acoso escolar, entre otras, que pueden aparecer asociadas (Del Barrio y otros, 2003). A penas existen experiencias analíticas de la convivencia escolar en primer ciclo de primaria y atendiendo a la literatura científica, los estudios

indican que la madurez cognitiva en esta etapa pronostica conductas agresivas o disruptivas en los niños (Walker 2005). En la línea de lo que plantea Funes (2000: 93) *"una mala regulación del conflicto abrirá pasó a generar violencia, con la voluntad de causar el máximo daño posible a la otra parte"*. Por tanto, es necesario establecer canales preventivos que ayuden a trabajar desde los primeros años de socialización del niño estrategias socioeducativas para la inclusión acompañado de programas que integren una correcta gestión de las dificultades por parte de la comunidad escolar.

Viene desarrollándose desde hace ya varios años un movimiento ideológico que favorece el desarrollo de programas integrados en la forma de *proyectos de centro* (Trianes y Fernández-Figares, 2001) que favorecen la convivencia escolar. La apuesta de los equipos docentes por dar prioridad a la convivencia en sus proyectos educativos ha permitido el desarrollo de experiencias de inclusión socioeducativa, colaborando en ello las competencias y los resultados derivados del aprendizaje. Ello supone según Coll (2006) un cambio cualitativo ya que la convivencia se encuentra en la base de los objetivos para la inclusión: la competencia social y la formación para la adquisición de la conciencia democrática y ciudadana.

1.1. El desarrollo de metodologías colaborativas para la prevención de la violencia escolar

La implementación de programas preventivos sobre el acoso y la violencia escolar, configuran un segmento importante a efectos de poder trasladar prácticas colaborativas de los estudiantes de Trabajo Social a los Centros de Primaria. Los programas y medidas antibullying, autorregulan el comportamiento, junto con el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y no-discriminación. En un escenario como la escuela, donde el diálogo tiene un papel fundamental, así como la resolución

de conflictos de forma pacífica, la cooperación, la adquisición de una serie de patrones de actuación ante situaciones problemáticas, tanto en los agresores, como en las víctimas y espectadores (La Torre y Muñoz, 2001).

Desde hace un par de décadas, el fenómeno de la violencia en la escuela entre iguales es uno de los principales ejes para la desafección de los miembros de la comunidad educativa. Constituye un problema importante y de complejas actuaciones, dadas las diferentes caras a las que hay que hacer frente (Olweus 1998)

Ayarza (2011) expone la preocupación de las instituciones educativas en torno al maltrato entre iguales. Por tanto, se plantea la importancia de incentivar la inversión en la investigación, el impulso de las dinámicas de colaboración entre universidad - escuela y sociedad, el diálogo entre la comunidad educativa: profesores, padres y alumnos..., la implementación de programas dinámicos que favorezcan el aprendizaje del niño mediante aspectos lúdicos y la puesta en marcha de iniciativas preventivas que logren trabajar la tolerancia y la convivencia positiva desde los primeros episodios de socialización escolar.

1.2. Enfoques de partida

Estas propuestas de actuación se constituyen amparadas en dos marcos de intervención capaces de integrar propuestas preventivas de intervención socioeducativa. Estas son:

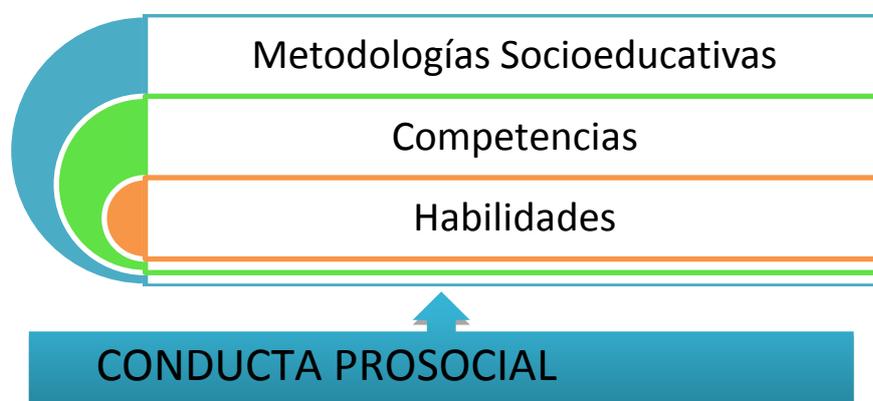
A.- Los programas de Competencia Social

Estos incluyen las destrezas, habilidades y estrategias socio cognitivas que el sujeto ha de asumir para interactuar con las mayores garantías de que su socialización se

ajuste a los cánones exigidos por el control social. La convivencia en la escuela supone favorece el desarrollo de competencias relacionadas con las habilidades sociales, el autocontrol, la graduación de las propias emociones, el reforzamiento social y las estrategias para resolver problemas de manera adecuada, permitiendo que el niño pueda hacer frente con éxito a las diferentes problemáticas que le rodean en su espacio cotidiano.

Para ello, serán necesarias según refiere Vercellino (2015) habilidades adquiridas previamente en la socialización familiar para negociar en lugar de imponer, saber resistir una provocación o un desafío sin la utilización en tal acto de la violencia, generar diferentes alternativas como posible respuesta ante una situación de crisis, identificar qué pensamiento provoca determinadas reacciones contrarias a los intereses individuales para poder abortarlas a través de estrategias positivas e integradoras... etc. Lógicamente, trabajando todos estos aspectos cognitivos en clave positiva, eliminando toda aproximación a la violencia o a los estigmas que en ella se instalan por parte de los niños que participan en el programa.

Figura 1.- La competencia social aplicada a la escuela



Fuente: Elaboración propia, a partir de González y Santiuste (2003)

La literatura científica describe diferentes estudios que ponen de relieve la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo del niño y su posterior ajuste psicológico, académico y social, (Monjas 2009 y Herrera y Bravo, 2012). En este sentido, Roig y Fiorucci (2010), inciden que la competencia social permite que los alumnos construyan su presente relacional en clave inclusiva, favoreciendo capacidades de negociación basadas en la asertividad.

B.- La Pedagogía Humanista Amigoniana

La perspectiva de esta construcción metodológica logró fundamentar un modelo particular relativo al trabajo con infancia en situación de conflicto social, instaurándose a principios de siglo XX en centros de atención integral al menor.

Vives (2001) identifica esta perspectiva metodológica capaz de integrar la reflexión del niño frente a la responsabilidad de sus actos. Favorece el respeto a uno mismo, poniendo como ejemplo la tolerancia hacia las diferencias. Es un modelo que trata de afrontar el conflicto mediante una posición dialogada y crítica, basada en la autoevaluación y conocimiento subjetivo para afrontar las posiciones ajenas. Seguidamente rescatamos algunos principios metodológicos de este sistema:

- Concepción humanista en torno a la promoción de la persona.
- Desarrollo y entrenamiento de la afectividad: constituye uno de los elementos que sitúa este enfoque sobre las bases de la cognición reflexiva.
- Educación de la voluntad: Entendida esta como capacidad de autonomía personal y social.

Esta descripción representa el método Amigoniano, que según Tarín y Navarro (2006) se trata de una experiencia que gira en torno a las potencialidades de la

infancia, incidiendo en el protagonismo del niño, en su desarrollo y en un marco progresivo de socialización colectiva.

C.- La Investigación Acción para la transformación.

A través de sus experiencias, Kurt Lewin (1946) trató de aproximar la investigación a la acción para la transformación de la realidad humana. Para éste, la investigación acción emerge de la teoría psicosocial y propone armonizar teoría y práctica en investigación acción, a través de un análisis del contexto, que categorice prioridades y evalúe a posteriori las acciones transformadoras.

Así, en este proceso de desarrollo, la investigación acción se erige como metodología capaz de enriquecer las prácticas educativas a través del compromiso de los agentes que forman la comunidad educativa. Como proceso, avala la existencia de diferentes niveles:

- La investigación acción constituye un método que sobrepasa el aula, ya que la práctica docente no está reducida a ella.
- La investigación acción según Osorio y Rubio (2012) constituye una plataforma en la que el profesorado habrá de reconstruir su conocimiento profesional, atendiendo la discusión reflexiva de sus problemas y necesidades. Además este tipo de escenarios y relaciones posibilitan la elaboración de un conocimiento profesional dialógico, multidisciplinar y heterogéneo que incrementará su valor (Elboj y Puigbert, 2003).
- La investigación acción investiga el plano colectivo, ya que requiere un proceso de intercambio y discusión.

- Se trata en definitiva de un enfoque multidimensional que exige la sistematización para proceder a su análisis.

La investigación acción exige la participación docente. Kemmis (2007) establece como rasgo más representativo de la investigación acción, el hecho de constituirse sobre la base de metodologías participativas y colaborativas.

1.3. El producto final: Mariona

Se estableció un diagnóstico previo a partir del cual se verificó que los programas de prevención e información sobre la violencia escolar se desarrollan fundamentalmente en educación secundaria, quedando la educación primaria espacios sin contenido para la implementación de estas acciones inclusivas de la educación. Olweus (Ob. Cit.) plantea la importancia de advertir prematuramente en el/la niño/a valores de comportamiento prosocial. La escuela como espacio idóneo para integrar aprendizajes y orientar en la resolución dialogada de conflictos, se constituye como escenario oportuno para la convivencia y en definitiva, se multiplican las posibilidades de éxito.

Tal respuesta se realizó a partir de la inmersión en la práctica, la búsqueda de experiencias (Silvano, 2014 y Grau y Sancho, 2015) y literatura científica sobre esta temática (Parets y Sureda, 2002 y Gázquez, Pérez y Carrión, 2011) y del análisis empírico con progenitores y docentes de niños de primer ciclo de primaria (Huang y Waxman, 2009 y Jornet, 2012). El proceso permitió descubrir problemáticas actuales que encierra la escuela que de algún modo afectan a la convivencia y facilitó un abordaje capaz de dinamizar e integrar la comunidad educativa en el objetivo de reducir y afrontar los conflictos de manera pacífica.

Se programó la elaboración de un teatro de marionetas, donde Mariona es la protagonista. Esta tiene tres compañeros de escuela en la forma de animales; el león "Fede" (que hace las funciones de agresor), el gato, "Tonet" que hace las veces de amigo y la abeja "Coco" que sustenta el rol de observadora de las acciones. La historia trata de trabajar esencialmente la integración de todo el alumnado a partir de la educación en valores; amistad, solidaridad, tolerancia, convivencia y respeto actúan como compañeros de reparto, instrumentando el medio escolar como escenario principal para la convivencia, la gestión adecuada de conflictos y la inclusión de todo el alumnado.

Asimismo se proyectaron educativamente los roles de género y la igualdad. El programa se desarrolló en tres sesiones de 40' cada una; la primera en que se trabajan valores y se identifica a los personajes de la teatralización; la segunda dedicada al propio cuento y una tercera de conclusiones, donde los niños sometieron a evaluación los roles de los diferentes personajes, expresaron las emociones percibidas y realizaron propuestas para la mejora de la convivencia en la escuela.

2. Objetivos

Desde la inmersión en el contexto escolar, se planteó construir una educación empoderada a partir de valores y prácticas colaborativas, capaz de promover la convivencia escolar atendiendo a la adecuada gestión de los conflictos e incentivando relaciones no agresivas en la comunicación del alumnado. Para ello previamente nos planteamos:

1.- Identificar valores, competencias y habilidades que padres y madres esperan de la educación que reciben sus hijos en la educación primaria.

2.- Conocer el punto de vista de los docentes a partir de las necesidades del contexto escolar y los hándicaps que representa la inclusión socioeducativa del alumnado.

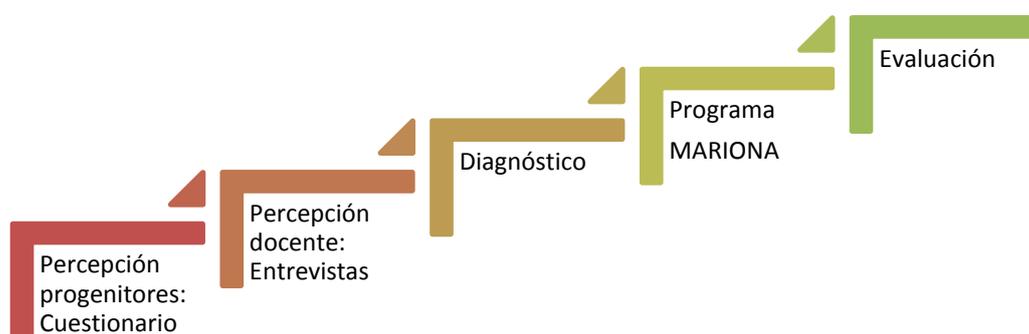
3.- Establecer un programa capaz de orientar en positivo los conflictos en primer ciclo de primaria para prevenir el acoso, promover la convivencia escolar, favorecer la adecuada resolución de problemas y fortalecer los lazos para la inclusión socioeducativa.

4.- Proponer alternativas favorecedoras de la convivencia y la inclusión en el binomio escuela – sociedad.

3. Metodología

El presente estudio, se planteó desde la perspectiva de la investigación acción en cinco fases, adecuando las intervenciones en función de los análisis de percepción de los sujetos implicados. A partir de este, se estableció un diagnóstico sobre los resultados obtenidos y se adecuaron las necesidades en el diseño y ejecución del programa para su posterior evaluación.

Figura 2.- Fases de la experiencia



Fuente: elaboración propia

Finalmente se introdujeron cuestiones de tipo evaluativo sobre los contenidos implementados; aspectos introducidos mediante la ejecución de actividades, *roles playing* y técnicas adaptadas para la resolución de conflictos además de otros mecanismos para la promoción del clima positivo en la escuela y favorecedores de la convivencia, entre los diferentes agentes educativos. Todo ello con el propósito de establecer una medición cualitativa de los aprendizajes adquiridos.

3.1. Procedimiento

Se planteó la teatralización de la historia de MARIONA para favorecer la comunicación dialogada y la convivencia escolar en primer ciclo de primaria. Las sesiones se complementaron a partir del estudio realizado con progenitores y docentes.

Asimismo para la sistematización, se planteó el trabajo desde dos perspectivas metodológicas: cuantitativa y cualitativa. Para ello se utilizaron técnicas y herramientas de ambos enfoques. Estas fueron:

- Cuestionario Ad hoc. Se pasó a los padres un cuestionario que trataba de analizar la educación en valores. Estos se introdujeron en la forma de variables: amistad, solidaridad, tolerancia, convivencia y respeto. El interés por la convivencia escolar, las respuestas educativas ante el conflicto y las responsabilidades asumidas por los padres como miembros activos de la comunidad educativa. El instrumento *ad hoc*, se elaboró a partir de estos ítems y otros que vienen reflejados en la versión familiar del Cuestionario sobre el Estado Inicial de la Convivencia Escolar (Ortega y Del Rey, 2007), validado en España y otros países de nuestro entorno (Cangas y otros, 2007). La herramienta trata de analizar tres dimensiones que son de interés en el presente estudio: valores relacionados con la convivencia, el conflicto y la competencia para su adecuada resolución.
- Entrevistas en profundidad que constituyen una perspectiva fenomenológica que visualiza la conducta humana. Posicionada en lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su percepción (Delgado y Gutiérrez, 1995). Esta técnica busca capturar el proceso de interpretación, analizando la realidad social desde la propia percepción del sujeto, quien está continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones (Chamorro 2009). Nos parece oportuno reflejar la percepción de Vallés (2003) al identificar la entrevista como una técnica narrativa capaz de poner en valor la capacidad de expresión. Fueron objeto de análisis elementos asociados con la inclusión socioeducativa, las redes en contacto con la escuela, la función social de la educación, los objetivos del curriculum, etc. Se realizaron 16 entrevistas a profesorado de primer ciclo de primaria en activo y procedente de los centros en los que se realizó el estudio.

Integramos el plan metodológico en la riqueza de las distintas percepciones del mismo objeto. Interesó obtener un diálogo entre la unidad y la diversidad o lo que Bourdieu (1999) calificó como el espacio social de los diferentes puntos de vista.

La experiencia se desarrolló en tres centros educativos de distinto perfil: uno específico (Centro de Educación Especial), un Colegio de Educación Infantil y Primaria genérico (CEIP) y un Centro de Actuación Educativa Singular (CAES). Los beneficiarios de la actividad fueron 322 niños y niñas de 1º y 2º curso de primaria. Para la preparación de la misma, previamente se pasó un cuestionario *Ad Hoc* cumplimentado por 267 padres / madres / tutores (familias) de los niños participantes. Además, se realizaron entrevistas a 16 docentes (6 de CEIP, 5 de CEE y 5 de CAES) de diversidad múltiple (Jick-Todd 1979) con la intención de favorecer un análisis más profundo de la problemática que actualmente integra la escuela en sus diferentes miradas.

Con objeto de cerciorar el rigor científico, la primera propuesta de guion se sometió a la valoración de doce expertos cualitativistas, permitiendo una evaluación continua y mejorada al patrón inicial de cuestiones.

Las entrevistas fueron identificadas mediante códigos para evitar la posible identificación. Desde los planteamientos de responsabilidad ética (Silverman 2009), se obtuvo el consentimiento informado, a efectos que los sujetos en el estudio –padres, alumnado y profesores- decidiesen autónoma y voluntariamente su participación en la investigación.

Tabla 1. Ficha de estudio (2015)

Ámbito:	Centros escolares de primaria atendiendo a distintas tipologías de centro:
Universo:	Alumnado matriculado en 1º y 2º curso de primaria. Progenitores y profesorado de primer ciclo de primaria.
Tamaño muestra:	Prevista N = 322. Realizada n= 267.
Afijación:	Progenitores de los niños (personas encuestadas "cautivas")
Muestreo:	Compensado
Trabajo campo:	Alumnos de Grado en Trabajo Social de Universidad de Valencia.
Fecha:	Enero-Mayo de 2015.

Fuente: Elaboración propia

Se proyectó una muestra equilibrada a efectos de proteger contra errores de muestreo. Siguiendo las directrices de D'Alò *et al.* (2006) que infieren esta técnica para el equilibrio de pequeñas áreas, motivando además el interés en aquellas que estiman correlaciones. Los factores de compensación se establecieron a partir de diferentes variables para su inclusión; entre otras: padres, madres y guardadores de hecho de alumnado, asistencia regular a escuela, etc. El muestreo compensado es un método capaz de integrar prácticamente todos los métodos. Por tanto, nos permite usar según Tillé (2010) cualquier variable para el equilibrio.

Las entrevistas se grabaron y posteriormente se transcribieron. Se utilizó el software de análisis textual de datos Atlas Ti 6.1 para articular posiciones y segmentos de texto. A partir del guion de entrevista, se establecieron parámetros -indicadores-, se re-analizaron los fragmentos y se obtuvo un listado definitivo, con ciento cuatro indicadores. Se procedió a la codificación de todos los textos, según la procedencia de los entrevistados. De este modo, se fue construyendo un corpus interpretativo, que motivó la concreción de categorías y subcategorías de análisis.

Paralelamente, nos ayudamos de la herramienta Wordle o nube de palabras (Miles y Huberman, 1994) evolucionado en dimensiones representativas (López-Meneses y Cobos, 2011), para el análisis tanto de los grupos de conceptos como de los indicadores filtrados, y de las categorizaciones. Se integró como técnica de triangulación que además permitió establecer prioridades emanadas del discurso (Wodak y Meyer, 2003).

Figura 3. Prelaciones discursivas en Wordle



(Izqda. Fortalecimiento de redes) (Dcha. Acompañamiento y expectativas)

Fuente: Elaboración propia a partir de Miles y Huberman (Ob. Cit.)

La nube de palabras es una técnica de investigación para la descripción objetiva y sistemática del discurso mediante la comunicación verbal, con el objetivo de alcanzar una interpretación del mismo (Poyatos 2012). En el presente estudio se tomaron como elementos de análisis, tanto frases como párrafos derivados del verbatim de los entrevistados, se incluyeron segmentos de texto, así como los grupos de palabras que conformaron las entrevistas realizadas a docentes de primer ciclo de primaria de las tres tipologías de centro. El proceso de triangulación múltiple, permitió integrar rigor científico al proceso metodológico (Zamora y Hernández, 2014).

3.2. Participantes

En este estudio participaron 605 sujetos con distinta vinculación a tres Centros Educativos de Primaria, ubicados en la provincia de Valencia. En total, 322 alumnos de primer ciclo de primaria, 267 padres y madres y 16 docentes. La muestra de alumnos se distribuyó entre un 42,7% de matriculados en 1º curso de primaria y un 57.3% pertenecientes a 2º curso. Los participantes por tipología de centro fueron: 38% de CEIP Genérico, 29% de CAES y 33% de Específico.

Respecto a los años de experiencia del profesorado, la media fue de 19,82 años. En cuanto a la edad de los progenitores de los alumnos, la media fue de 35,06 años. Respecto a la distribución por sexo en los progenitores, contestaron el cuestionario mayor número de madres (76,8%) que padres (23,2%). En la tabla 1, puede observarse con detalle la distribución de las tres muestras en función del sexo:

Tabla 2. Participantes por sexo

Participantes	Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Alumnos	Hombre	189	58,7%
	Mujer	133	41.3%
Familias	Hombre	63	23,2%
	Mujer	204	76,8%
Profesorado	Hombre	5	31.3%
	Mujer	11	68.7%
Total		605	

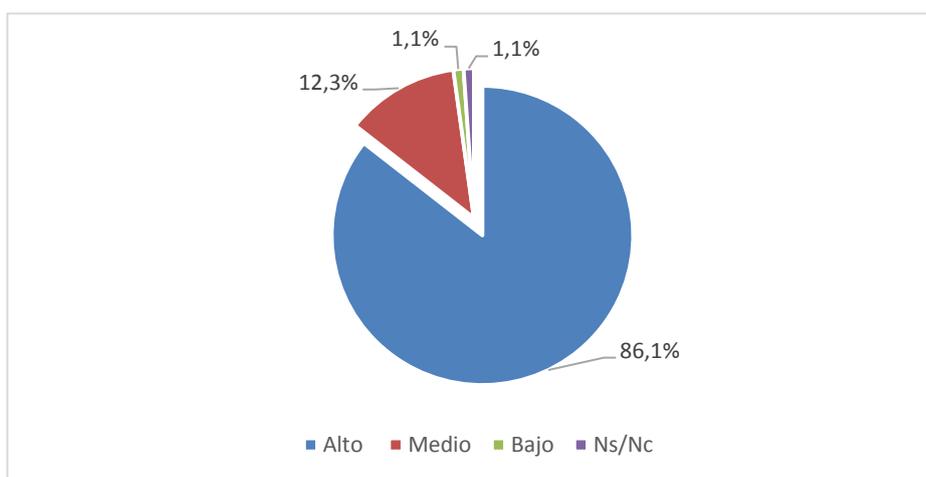
Fuente: Elaboración propia

En el caso del profesorado que realiza la labor docente en este primer ciclo de la enseñanza primaria, el 6,2% tenía entre 22 y 30 años, el 47,4% entre los 31 y los 40 años, el 18,6% entre 41 y 50 años, el 21,1% tenía entre 51 y 60 años; y el 6,7% superaron los 60 años.

4. Resultados

Los padres consideraron en un 86,1% alto interés en iniciar el trabajo preventivo desde el primer ciclo de primaria, con intención de informar que a medio o largo plazo los niños puedan reducir riesgos en la forma de acoso escolar o rupturas en la socialización naturalizada con los procesos de aprendizaje formal.

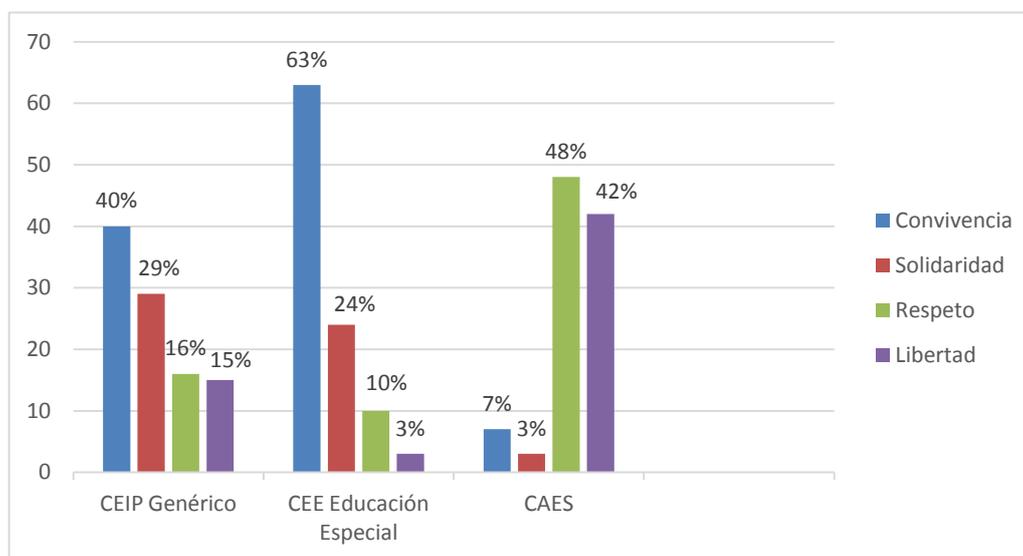
Figura 4.- Interés en la actividad planteada



Fuente: elaboración propia

A efectos de integrar la importancia de valores a inculcar a los hijos durante las primeras etapas de socialización escolar, los padres de los diferentes centros educativos estimaron en primer lugar la convivencia, en segundo lugar la solidaridad, seguidos de cerca por la fidelidad, el respeto y la autonomía en la elección.

Figura 5.- Escala de ascendencia ante los valores (percepción de los progenitores)

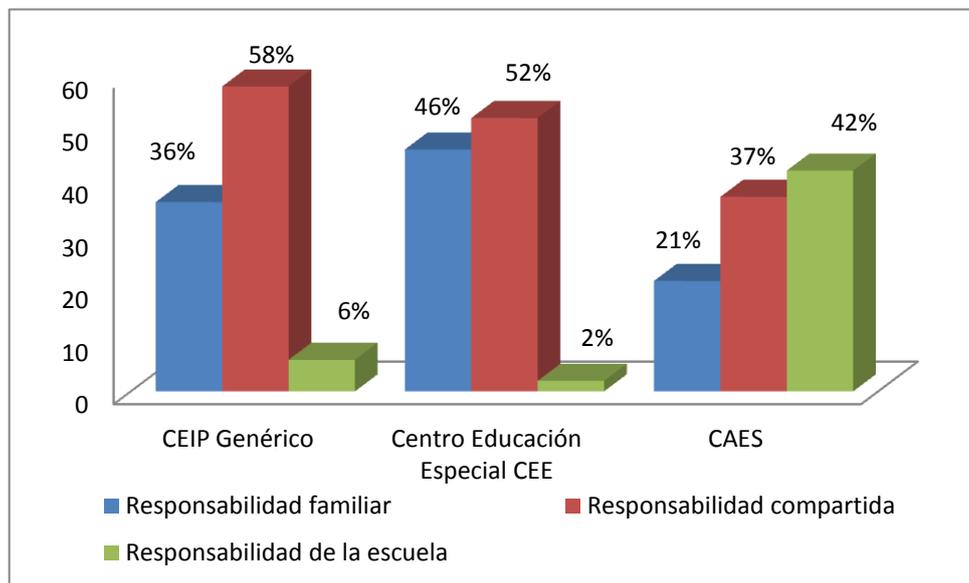


Fuente: elaboración propia

Sin embargo, estos resultados no coincidieron con los ofrecidos por los padres de alumnos del centro CAES, donde en primer lugar incidieron en trabajar con sus hijos el valor del respeto, seguido de la autonomía en la elección (libertad) y a larga distancia convivencia y solidaridad por este orden.

Los progenitores de CEIP Genérico y del CEE entienden que la responsabilidad ante el afrontamiento del conflicto de manera adecuada ha de ser una tarea compartida entre la escuela y la familia en un 58% y un 52% respectivamente de los casos; sin embargo, los progenitores del CAES entienden que la gestión del conflicto con los escolares debe partir de un aprendizaje desarrollado en la escuela en 42% de los casos, debiendo asumir el docente mayores compromisos que los propios padres en este sentido. Por tanto, los progenitores entienden que la escuela adquiere tanta o mayor responsabilidad que la propia familia en la adecuada competencia para la resolución de problemas.

Figura 6. Responsabilidades en la adecuada resolución de problemas



Fuente: Elaboración propia

Se observa una percepción diferente atendiendo al perfil de centro educativo. Con bajos porcentajes, la percepción de los progenitores de CEIP (6%) y CEE (2%) estiman que sean los docentes quienes asuman la responsabilidad de educar las dinámicas de conflicto en la convivencia del alumnado.

El cuestionario planteó un ítem en el que los padres y madres debían contestar las estrategias educativas que habían utilizado para enseñar a sus hijos a afrontar los conflictos. La Tabla 3 muestra la sistematización realizada a sus respuestas:

Tabla 3. Estrategias de afrontamiento del conflicto en escolares

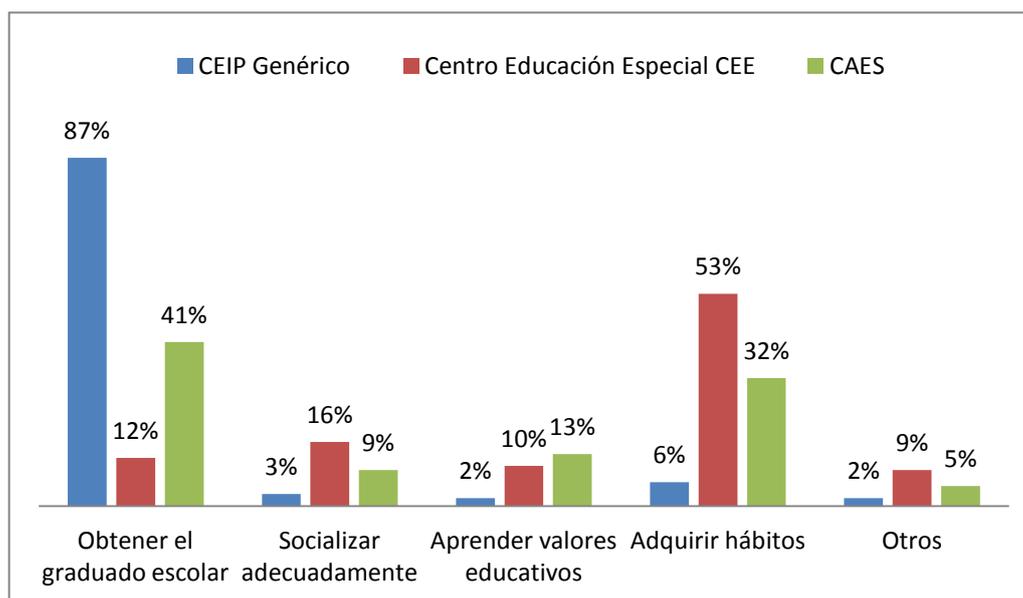
	Porcentaje		
	CEIP Genérico	CEE	CAES
Pidiendo ayuda a profesorado	63%	82%	71%
Actuando deliberadamente	7%	2%	6%
Asertivamente	18%	9%	9%
Pasivamente	6%	3%	2%
Agresivamente	2%	1%	9%
Otros	4%	3%	3%

Fuente: elaboración propia

Los resultados informan que la fórmula más utilizada por los padres es la de invitar a que sus hijos recurran al docente para resolver los conflictos generados en la escuela. Destaca especialmente la respuesta en la percepción de los padres de alumnos que acuden a Centros de Educación Especial y a CAES con un 82% y un 71% respectivamente de los casos encuestados. Un 18% de padres de alumnos de CEIP genérico invita a sus hijos a resolver los problemas de manera asertiva, tratando de controlar las emociones e identificando las respuestas que motivan la situación estresante. Parece significativo que esta estrategia educativa queda solo relegada a un 9% de los casos en CEE y en CAES.

Por último, se preguntó a los padres los principales objetivos y perspectivas que tenían sobre el paso de sus hijos por la educación primaria y secundaria obligatoria.

Figura 7. Perspectivas en la adquisición de competencias de los hijos



Fuente: elaboración propia

La presente figura nos muestra la percepción de las expectativas que los progenitores tienen sobre la presencia y evolución de sus hijos en la escuela. Destacan fundamentalmente tres variables; en primer lugar el 87% de los progenitores de CEIP tienen por objetivo que la escuela sirva de trampolín a la titulación en sus hijos, mientras que en el caso de los progenitores de niños que acuden a CEE esta cifra se queda tan solo en un 12%, adquiriendo para estos mayor relevancia que sus hijos aprovechen del contexto escolar competencias para adquirir hábitos en la futura vida adulta. Por su parte, las cifras que muestra el CAES son más homogéneas que en los perfiles anteriores, pues destacan en un 40% el deseo por alcanzar una titulación seguido de cerca de un 32% por conseguir rutinas que favorezcan estilos de vida prosociales.

Derivado de las entrevistas al profesorado, mostramos los principales hallazgos:

a) Apoyo en red para la construcción y gestión compartida de conflictos

Los docentes consideran que los escolares necesitan de apoyo adulto para reconducir sus errores en responsabilidades. Las familias delegan en la escuela la tarea educar a los niños y esto genera que la responsabilidad recaiga prácticamente en el docente.

"gestionar los conflictos es un plus que se exige a los padres y normalmente es más fácil mirar para otro lado. Lo que menos te apetece cuando llegas a casa es discutir con los hijos" (EDCP03)

"si no coges el toro por los cuernos a tiempo, es fácil que te pille" (EDCA03)

Culpabilizar las actuaciones subjetivas y vivencias cotidianas evita que los niños se perciban ajenos a la responsabilidad en el hogar. La escuela les exige comportamientos responsables y se establece una dicotomía entre la educación familiar y la escolar.

"lo que pasa es que el problema nace ya en casa; los padres creen que las criaturicas no son capaces por ellos mismos de ser responsables. Cuanto antes empezar, mejor" (EDCA02)

"el refranero popular decía: no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy... pero la sociedad en que vivimos consideramos las referencias del pasado como rancias y reaccionarias. Algo de eso hay..." (EDCE03)

Los docentes reiteran que es importante recuperar la vida comunitaria y proyectarla en la escuela, para que tanto las responsabilidades de la educación como del aprendizaje puedan diversificarse en pro de la inclusión socioeducativa de los niños y niñas. Esto incluye propuestas participativas de los diferentes agentes que configuran la comunidad educativa: padres y madres de alumnos, docentes, alumnos...

"eso de que las escuelas tengan un horario de 9 a 5 nos acaba perjudicando. Sí, que hay compañeras que se quejan del horario, de no se qué, pero al final hemos perdido la autoridad" (EDCP02)

"Cuando las criaturas son tan pequeñas, se decide por ellos... eso tampoco es objetivo porque si por ellos fuera, estarían todos aquí: su seño, su vecino, su papá, su mami, su primito... y no habría tanta diferencia entre lo que se hace en el cole y lo que se hace en casa" (EDCA02)

El conflicto no solo está en los escolares, sino también en los agentes que componen la comunidad educativa. El mundo de la educación ocupa un rol mastodóntico en la esfera social y en el desarrollo humano, y esto genera proximidades pero también riesgos sobre los que la comunidad educativa debe actualizar sus respuestas.

"¿la inclusión social de la educación? Esto es también un problema... porque para llegar a ese objetivo, los profes necesitamos dejar a un lado nuestras inseguridades. Nos da miedo perder nuestro rincón de seguridad para compartirlo. No es fácil" (EDCE01)

"las AMPAS deberían reinventarse. Ocupan un rol pasivo y en mi opinión tienen que liderar el cambio en la escuela y posicionarse en la sociedad"
(EDCP06)

La tendencia a resolver el adulto los conflictos y dejar a un lado la capacidad de los niños para regular sus problemas, fue una cuestión que motivó la reflexión. Por otro lado, también aparecen las garantías bienestaristas de las que gozan los niños.

"habrá que dejar que los niños se equivoquen, porque si los mayores vamos siempre de escudo..., el instinto de supervivencia se hace vago y lo peor es que no aprenden" (EDCE05)

"vivimos en el ay!, en el para que, en el por si... ay que no se peleen, una consola para que se estimule, un móvil por si se pierde, ... los hacemos tontos y prácticos. La mecánica de las cosas han pasado a la prehistoria..."
(EDCA05)

b) Relevancia del trabajo por procesos educativos: valores y objetivos

Los procesos educativos implican que la escuela ha de continuar un plan de acción marcado en coordinación con los agentes educativos. El sistema de fases acompaña la vida cotidiana tanto de los niños, como de sus progenitores en la educación de estos y también de los centros escolares, por etapas, objetivos, etc.

"aprender desde pequeños... en primaria estamos obligados a impartir valores... no es trivial" (EDCP06)

"La escuela es de todos... osea ¿si todos somos los maestros?, pues entonces, si es de todos. Porque a la hora de la verdad nadie quiere mojarse y menos en escuelas como esta, donde lo que prima son las dificultades de los críos y no tanto si aprenden antes o después a restar llevando" (EDCA04)

Es el propio niño a medida que se desarrolla, advierte simultáneamente su evolución; es decir, un sistema educativo gradual. Una estrategia educativa que promueve la adquisición pautada de competencias, responsabilidades y de un desarrollo socio-educativo efectivo.

"que la chiquillería aprenda a respetarse desde que son pequeños. Muchas veces nos vienen a la cabeza valores, pero y bien... ¿Qué son los valores?... a los críos hay que enseñarles valores... estamos de acuerdo. Compartir las pinturas, los juegos, las buenas experiencias... Pero hay que hacerlo con actividades que sean así como más trajinadas para que aprendan las cosas que son importantes y que tienen que aprender en su vida... y que luego les van a servir" (EDCA01)

"las ramas no dejan ver el bosque... vivimos en una sociedad del ahora, del ya, ¿sabes?... y todo queremos que sea inmediato... y no puede ser porque las cosas requieren de un periodo de ensayo y error" (EDCP05)

Los docentes destacan el trabajo por objetivos, y que estos sean tangibles y con capacidad para que los niños los identifiquen y los puedan medir. Por otro lado, reflexionan en torno a la prevalencia de los objetivos del curriculum frente a los objetivos de la vida cotidiana

"Tú a un niño no le puedes poner un objetivo que tiene que formularse en infinitivo, no sé qué, ¿me entiendes todos esos formalismos?. Por ahí, vamos mal... es que el niño tiene que entender lo que tú le estas pidiendo para que con posterioridad entienda si lo ha hecho bien. Esa es la línea para trabajar la responsabilidad" (EDCP03)

"las criaturas tienen que conseguir las cosas, haciéndolas. Si intentas hacer una cosa, aunque luego salga mal, pero por lo menos tienes que saber cómo. No viéndolas ni escuchándolas" (EDCA02)

"hay que ser cautelosos cuando vamos al detalle con los objetivos de aprendizaje; nos dejamos llevar por los contenidos curriculares y se nos olvidan otras cosas más importante como saludar al entrar en clase, compartir las tijeras, levantar la mano para hablar o dar las gracias" (EDCP01)

Los niños en las primeras etapas de socialización escolar se embriagan de nuevos conocimientos, por tanto los docentes insisten en la importancia que requiere fortalecer en casa los aprendizajes tanto formales como no formales que emergen en la escuela.

"los estímulos están en el ambiente y hay que apoyar en casa lo que aquí hacemos con ellos... los hábitos los trabajamos en la escuela pero se asientan en casa" (EDCA05)

c) Acompañamiento educativo y expectativas

Se convierte en un elemento básico que el propio niño detecte que está siendo acompañado, que se confía en él, que se le marcan unos plazos y que debe responder en consecuencia a las perspectivas que se han generado con la implementación de actividades que favorecen su desarrollo curricular, pero también su desarrollo vital. Los niños necesitan comprender a los adultos y entender el fundamento de las situaciones que se producen; acompañar y explicar los procesos, para que se les pueda valorar sus logros.

"hay que premiar a los niños que hacen bien las cosas" (EDCE02)

"primero el 1, luego el 2, luego 3 y el 4: en clase y en la vida" (EDCE05)

"las tiendas de 20 duros hicieron mucho daño. Yo te explico, un regalo tiene que tener una causa; un premio tiene que tener un motivo. Si tú regalas sin causa el niño se acostumbra a recibir sin motivo... Recibir sin causa es lo más triste que puede tener una persona, porque entonces el día que no reciba pide y el día que no le den, comenzarán los conflictos" (EDCA04).

Los niños detectan los espacios en los que se sienten valorados. De algún modo, sentirse querido, implica gozar de mayor autoestima para afrontar los retos. Y la convivencia escolar es quizá uno de los más importantes, porque constituye el presente de la futura ciudadanía.

"hay críos que tienen una vida más o menos organizada, y que en casa viven con equilibrio, sin vaivenes... vamos que vive con tranquilidad, eso

también se ve en el cole... y el que no lo tiene pues también se nota... con 6 años estas cosas son como el comer” (EDCA01)

“aprender las responsabilidades para la vida es un ejercicio para la vida, no para que el niño aprenda en la escuela que tarará tarará... cuanto antes hagamos pensar a los alumnos de que la escuela es un miembro de la sociedad y que el ser humano necesita de otros para relacionarse, nos daremos cuenta que la convivencia de todos los que somos escuela es un tubo de ensayo para formar personas tolerantes con lo que les rodea, tengan 6 o 66 años” (EDCP04)

Finalmente los entrevistados dieron mucha importancia las expectativas que los padres conceden en sus hijos. Es tan negativo minusvalorar como sobrevalorar. Buscar equilibrios es quizá lo más complicado.

“Hay muchos niños que sus padres los endiosan y a la primera que no consiguen lo que quieren o ya no eso,... a ver si me explico, que no les sale como a ellos les parece..., quieren dejar lo que están haciendo y a veces toca sacarlos del grupo” (EDCP06)”

“que los demás crean que eres importante y que vas a hacer las cosas bien, te ayuda que sigas el buen camino... y que ayudes a otros a estar mejor” (EDCP01)

“Los niños tienen que percibir que se confía en ellos y que pueden conseguir las cosas autónomamente con esfuerzo, constancia y suerte, porque al fin y al cabo, la vida es así” (EDCP04)

Los entrevistados refieren que el acompañamiento a estas edades, necesita orientación y apoyo para que los aprendizajes no se queden exclusivamente entre las paredes de la escuela.

d) Implantar modelos de gestión

La educación necesita de modelos institucionales. Los entrevistados sugieren que los centros educativos se autodeterminan en función de los equipos directivos, no tanto del modelo de educación que se desea trasladar a los niños.

"Según el que tenga la vara de mando así se funciona... palos de ciego"
(EDCE05)

"Si los políticos no ayudan, la escuela está capada" (EDCE04)

"debería considerarse un plan, cuanto menos autonómico... osea ¿hacia donde quiere ir la escuela?, porque cuando hay problemas... eso de que la escuela somos todos es un alegato que no se lo cree nadie" (EDCP02)

Las comunidades, y no solo las relacionadas con la educación, precisan implicarse en el desarrollo de actividades dinámicas, motivadoras, proyectivas, etc. El alumnado desde las primeras etapas habrá de integrar nuevas pautas y por otro lado reemitiendo con su ejemplo un nuevo modelo de escuela, donde el curriculum es una rama más del árbol de la educación en convivencia y tolerancia.

"No hay que perderse en la abundancia... es cierto... necesitamos exportar e importar escuela y sociedad, pero no tenemos el poder de Elsa de las Frozen para hacer "click" (EDCP03)

"Cuando era cap d'estudis¹... vas de aquí allá, con cincuenta ocupaciones... no te detienes a parar y pensar. El día a día te come... te lleva a priorizar que todo esté más o menos en su sitio" (EDCA05)

Esto implica la estabilización de plantillas docentes, las interinidades, las comisiones de servicio y la movilidad que acaba por perturbar equipos docentes, directivos y la orientación de las dinámicas curriculares y escolares.

"Esto es un cachondeo. Hay compañeras que parecen correccaminos... de aquí hacia allá... y eso cuando tienes suerte... por aquí ha pasado gente que en Marzo iban por el tercer cole" (EDCP01)

"La administración tiene estas peculiaridades, por eso y otras cosas que ahora no vienen al caso, los colegios concertados están subiendo como la espuma" (EDCP04)

La existencia de modelos institucionales concretos favorecería una escuela más autónoma y resolutive, en la que el conflicto no solo se establece a partir de la regulación de los consejos escolares o las decisiones de la dirección, sino de otro tipo de gestos menos impositivos y más democráticos como la mediación o los procesos de interculturalidad. Así pues, este hecho permitiría una evolución hacia modelos de gestión inclusivos en aras de resolver dificultades mediante procesos educativos, huyendo de los protocolos institucionales de control.

"Los nuevos paradigmas de gestión tendrán que ser inherentes a los problemas que tiene la escuela, y no tanto a los protocolos de la Conselleria

¹ "Cap d'estudis" tiene una traducción al castellano de "Jefe de Estudios".

y esa obsesión que hay por la inspección cuando se destapa un tema delicado” (EDCP03)

“Enseñarles a mediar en los problemas es enseñar la vida y para eso los reglamentos y toda esa burocracia tiene que quedarse en el cajón de la dirección... esto también es una patata caliente” (EDCE05)

5. Discusión

Si nos detenemos brevemente ante el articulado legal en materia educativa, descubriremos que a lo largo del período democrático ha habido diferentes referencias acerca de la convivencia en la escuela, la ciudadanía sostenible y la resolución de conflictos. Se refleja explícitamente la práctica de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios del estado de derecho, las referencias a la convivencia y prevención de conflictos y su resolución pacífica. También se subraya el valor de la concordia tanto como un objetivo de la educación, como también una aspiración a diferentes niveles.

Sin embargo, coincidimos con Jares (2006) que la inexistencia de modelos ha boicoteado de algún modo el consenso de las diferentes sensibilidades que configuran la comunidad educativa. Nos referimos a un modelo de escuela o al menos, ciertas directrices que ayuden a definir los límites, las líneas rojas de las diferentes percepciones que configuran la educación. Esto, ha pasado factura en la convivencia cotidiana, siendo más afectado el alumnado de primaria que inicia su etapa escolar soportando diferentes vaivenes curriculares y convivenciales en su proceso.

El conflicto: oportunidad para la convivencia en la escuela

Las experiencias y el grado de aprendizaje que han adquirido los niños en las distintas etapas de socialización, cobran destacado protagonismo en lo que a resolución de conflictos se refiere (Navarro y Puig, 2010). Por tanto, difieren entre los que son producidos por escolares de cinco u ocho años. En este sentido, la gestión del conflicto varía enormemente de primer a tercer ciclo de primaria, ya que las experiencias y los procesos educativos condicionan el aprendizaje.

A estos efectos, la gestión de los conflictos depende del grado de desarrollo alcanzado y de la autonomía en la gestión del mismo que la percepción adulta haya favorecido. Por tanto, se hace primordial adecuar modelos sobre los que los escolares puedan resolver las situaciones de crisis. Desde esta perspectiva, los resultados curiosamente informaban que había de ser la familia y la escuela, instituciones conjuntamente responsables a la hora de resolver los problemas y sin embargo, respondiendo al ítem sobre las estrategias de afrontamiento ante el conflicto de los niños, en una amplia mayoría, los padres recurrían al profesorado, como resorte para la gestión adecuada del mismo (CEIP, 63%; CEE en un 82% y CAES, 71%). Por tanto, la escuela se proyecta socialmente como una institución mestiza e inter relacional, pero que a efectos de resolver problemas deja al docente a la deriva. En este sentido, coincidimos con Pantoja (2005: 5) al considerar que *"profesorado y la familia tendrán que contribuir necesariamente a una gestión positiva de los conflictos"*.

Así pues, el conflicto se convierte en una estrategia más para favorecer el aprendizaje en los escolares e indudablemente integra diferentes variables que el adulto deberá adecuadamente gestionar para que este proceso pueda suponer un aprendizaje y una experiencia en los niños. No existe comportamiento ni protocolo

específico de actuación general ante el conflicto, porque este está generado por las personas, las situaciones, los momentos, los resultados y está sometido como refieren Seijo y otros, (2005) a las inercias de la interacción humana, y por tanto, necesita de entrenamiento para capacitar la gestión de alternativas al mismo.

La convivencia escolar es posible en cierta medida por una adecuada gestión de los conflictos y la participación colectiva en las decisiones tanto grupales como de aula. En la línea de Trianes (1996) supone un excelente aparato para la recuperación de la confianza de la comunidad escolar y en su crecimiento. Es importante que los alumnos desde las primeras etapas conozcan diferentes mecanismos para afrontarlo; mecanismos ajenos a la violencia y que les servirán de experiencia para enfrentarse a las situaciones que esconde la vida cotidiana.

Coincidimos con Díaz y Caballero (2014) en que el profesorado actúa como mediador entre la política de centro y el alumnado. Por tanto, es necesaria una canalización de los estilos de negociación, las posiciones docentes y el grado de autonomía del alumnado ante el conflicto, para aproximar las diferencias y favorecer oportunidades para la mediación y la inclusión con el diálogo como principal recurso y respuesta.

La escuela integra diferentes variables complejas que influyen cambios sociales, culturales, familiares que de algún modo dibujan el estado de ánimo de las actuales sociedades. Los conflictos de la escuela son imagen y semejanza de lo que sucede en la sociedad: lucha de poderes, influencias externas, ideologías... A pesar de las distancias estructurales y organizativas entre escuela y sociedad, este fenómeno se ha convertido en opinión de Cabello (2011) en un hecho global, que debe articularse

desde una mirada todavía más amplia de la que actualmente sustentan los modelos pedagógicos - contextuales.

Valores y redes, claves para la inclusión socioeducativa del alumnado

La educación en valores capaces de reconocer la dignidad y el derecho a ejercitar la libertad individual y grupal respetando los límites, la divergencia en formas de pensar, entender e interpretar la realidad, la solidaridad ante situaciones gravosas y la participación en beneficio de formas de vida colectivas son valores que favorecen la inclusión socioeducativa del alumnado en las instituciones formales de enseñanza. La apuesta por que este planteamiento se asuma desde los primeros años de vida en la escuela, supone un avance para reducir las diferencias. Es esta la estrategia que permite imaginar la educación como bien natural. De acuerdo con Sahlberg (2011), no es posible alcanzar la inclusión mientras la educación no sea considerada como valor determinante para la construcción de ciudadanía.

Los resultados han evidenciado la heterogeneidad perceptiva en cuestión de valores dependiendo la procedencia del contexto social y educativo donde se realice la encuesta; si se trata de un escenario desfavorecido (CAES), si lo es en atención a diversidades funcionales (CEE) o por su parte es “*normalizado*” (CEIP). Los valores varían en función del escenario social en que se hallen los protagonistas. Mensaje similar recogemos de la adquisición de competencias y estrategias para el aprendizaje. El objetivo puede ser netamente instrumental (obtener un título que permita proyectarse individual y socialmente) o sin embargo experiencial (socializar o adquirir hábitos). En esta tesitura, apoyamos la posición de Subirats y Albaigés (2006) destacando la necesaria evolución y madurez de la escuela como recurso para equilibrar las diferencias.

La escuela según Coll (Ob. Cit.), necesita reconstituirse y apoyarse en los colectivos que forman parte de ella y en otros, como la universidad, las asociaciones culturales y entidades del tercer sector que enriquecen la construcción y transferencia de saberes. Compartimos el análisis de Civís y Longás (2015: 213) respecto la necesidad de inclusión social que se exige a la escuela al reivindicar "*la transversalidad, corresponsabilidad, horizontalidad, colaboración, proactividad y proyección, articulan y organizan la acción socioeducativa como red*". Por tanto, contexto social y escuela deben formar parte de un mismo todo, ya que se retroalimentan y se necesitan mutuamente para favorecer las garantías del alumnado que convive en ambas esferas.

Crecemos y socializamos en una sociedad cambiante y dinámica donde aparecen nuevas figuras, roles, concepciones, etc, de distinta índole que obligan a meditar sobre las rigideces y ambivalencias que rodean el curriculum. Las redes de aprendizaje interactivo escuela – contexto permiten integrar la perspectiva participativa del alumnado desde edades tempranas, porque ellos y ellas son el futuro. Es vital desde esta perspectiva, vivir la educación como un verdadero proceso de desarrollo humano. Asentados en estas tesis, Virta y Yli-Panula (2012) reflexionan sobre la educación en Finlandia, e identifican como principal objetivo de la enseñanza primaria educar al alumnado para la ciudadanía, para fomentar sus habilidades en la participación activa en la sociedad, y además para utilizar y evaluar la información de manera crítica. Es decir, formar personas para que puedan sentirse útiles en y para la sociedad, dejando a un lado el concepto de alumno/a por el de ciudadano/a.

6. Conclusiones

El diagnóstico previo a la implementación de Mariona incidió en establecer canales de comunicación entre familia, escuela y agentes / colectivos comunitarios, con la intención de socializar al alumnado en la diversidad y en el respeto y tolerancia a la diferencia. La experiencia permitió orientar en la resolución de conflictos entre escolares. También sirvió para detectar bajos niveles de protagonismo del alumnado de primer ciclo de primaria fuera del aula y escasa presencia de agentes comunitarios en la vida escolar.

El conflicto es y será parte activa de los nuevos modelos de sociedad. Los centros educativos de algún modo constituyen micro representaciones de los modelos de sociedad que vivimos; unos desde estilos inclusivos, otros constructivos, otros basados en la dimensión crítica de la realidad... en definitiva diferentes visiones, como la sociedad misma, reportan el carácter mestizo de la escuela posmoderna.

Por otro lado, se detecta la necesidad de colaboración de diferentes agentes para el objetivo de lograr una educación sin límites, sin fronteras y duradera a lo largo del ciclo vital, no sometida a los cánones y normas que marca la educación angustiada por el curriculum. Exportar la escuela a otros escenarios de socialización, es tanto o más relevante como importar aprendizajes y vivencias de la vida cotidiana al contexto escolar y al aula.

Un clima positivo de convivencia y la resolución adecuada de problemas en la escuela, son factores que tienen una notable influencia en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos. El acompañamiento educativo individual facilita que el alumnado adquiera estas prácticas, especialmente en los

primeros años de escolaridad donde según los tratados de psicología evolutiva, los niños integran aprendizajes de manera innata. En este sentido, la mejora de la competencia social e interpersonal como parte del curriculum de las instituciones educativas, se concibe como una medida de prevención. De la experiencia, destacamos los siguientes:

a) Factores individuales vinculados con la conducta y adquisición de hábitos prosociales y de adaptación a contextos dinámicos.

b) Estrategias de afrontamiento ante situaciones de violencia.

c) Habilidades para hacer frente en la socialización secundaria y terciaria a problemas derivados de la inadecuada integración de valores: violencia, sectarismo, intolerancia y rechazo de diferentes colectivos.

e) Pautas para afrontar situaciones pasionales o de impulsividad que exigen un entrenamiento y acompañamiento en clave reflexiva, e identificación de los factores desencadenantes.

“Mariona” nació para regenerar la participación, la educación dedicada a valores y al crecimiento personal en clave prosocial; para que niños y niñas, sintiesen la escuela como un espacio social, educativo e inclusivo para el aprendizaje y la asunción de experiencias de convivencia y satisfacción. Para alcanzar con éxito este objetivo, se hace necesaria una comunicación fluida entre los diferentes agentes que forman el contexto socioeducativo, fomentando el intercambio de costumbres y el entrenamiento en mecanismos de inclusión socioeducativa. A los efectos de poder alcanzar este nivel de convergencia, planteamos diferentes recomendaciones que ayudarán a fortalecer este espíritu:

1. Trabajar en la promoción de la denominada *cultura de centro*, reivindicando el trabajo en equipo e integrando la diferencia como mecanismo para la inclusión y el crecimiento.
2. Potenciar el compromiso social. Favorecer la escuela como escenario social para la enseñanza-aprendizaje, acercando instituciones, colectivos, asociaciones y sensibilidades que puedan reportar valores socioeducativos y para que al mismo tiempo, el alumnado se desarrolle desde las primeras etapas de escolarización integrado en este dualismo escuela-sociedad. La convivencia escolar es la clave de la educación, y desde esta premisa, la participación cumple con el objetivo de dinamizar el curriculum.
3. Elaborar experiencias didácticas, lúdicas, transversales... implicando en su elaboración a diferentes colectivos e instituciones. Materiales híbridos que permitan al alumnado empoderarse a partir de su protagonismo en el diseño, construcción, implementación y evaluación de los mismos. Integrar la sociedad como aula para el aprendizaje y la evaluación de comportamientos, actitudes y aptitudes.
4. Favorecer mecanismos que hagan efectivos los principios de interculturalidad e inclusión y que al mismo tiempo permitan una evaluación de la organización escolar, las prácticas docentes, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, los contenidos vinculados al curriculum y todas las acciones paralelas que promuevan el crecimiento del alumnado.
5. Promover el diálogo para un consenso estable en clave de políticas educativas, que incluya planes de movilidad y de estabilización de plantillas, de recursos, que suscite estrategias de investigación participativa en prácticas educativas, priorizando la formación y reciclaje del profesorado,

atendiendo sus necesidades y demandas y potenciando el desarrollo profesional.

6. Consensuar políticas de gestión en educación. Favoreciendo con ello el desarrollo de identidades, modelos de gestión, planes de evaluación y auditoria, estrategias que permitan vincular el curriculum y la proyección social con la gestión cotidiana de los centros educativos.

Los reportes de las dinámicas inclusivas, suponen una batería de factores de protección que alumnado, padres, madres, docentes y equipos directivos valoran positivamente. Por tanto, fortalecen la educación procesual ampliando las potencialidades y expectativas tanto de los niños como del resto de miembros de la comunidad educativa.

7. Bibliografía

Ayarza, E. (2011). El bullying desde Artek, oficina del menor (pp. 159-179). En E. Roldán. *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying*. Barcelona: Altaria.

Bourdieu, P. (1999). *Las miserias del mundo*. Madrid: Akal.

Cabello, M.J. (2011). "La globalización en educación infantil: una forma de acercarse a la realidad". *Pedagogia Magna* 11, 189-195.

Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). "Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos". *Psicothema* 19 (1), 114-119.

Civís, M. y Longás, J. (2015). "La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa: Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña". *Educación XX1 Revista de la Facultad de Educación* 18, (1), 213-236. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12318

Coll, C. (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8, (1). Consulta 26 de Julio de 2015 (<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>)

Chamorro, J.M. (2009). *Lenguaje, mente y sociedad. Hacia una teoría materialista del sujeto*. Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones.

D'Alò, M., Di Consiglio, L., Falorsi, S. y Solari, F. (2006). Small area estimation of the italian poverty rate. *Statistics in Transition*, 7:771-784.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). "Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico". *Infancia y Aprendizaje* 26 (1), 9-24.

Delgado, M.D y J. Gutiérrez (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Díaz, V. y Caballero, F. (2014). "Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos". *Revista Española de Discapacidad* 2, (1), 97-113.

Elboj, C y Puigbert, L. (2003). "El giro dialógico de la sociología de la educación: aportaciones de la teoría sociológica a la sociología de la educación". *Revista de gestión pública y privada* 8, 59-74.

Fernández de Haro, E. (2007). *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Aljibe: Málaga.

Funes, S. (2000). "Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia". *Contextos educativos: Revista de educación* 3, 91-106.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C., y Carrión, J. J. (2011). "Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo". *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1),39–58.

González, J. y Santiuste, V. (2003). "Evaluación de la competencia social en la infancia y sus aplicaciones psicopedagógicas". *Revista complutense de educación* 14, 2, 483-498.

Grau, R. y Sancho, C. (2015). Menores en riesgo de vulnerabilidad social: el caso de un aula de apoyo de Save the Children-Valencia, *Revista Iberoamericana de educación*, Extra 67, (1), 137-150

Herrera, L. y Bravo, I. (2012). "Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context". *NAER: Journal of new approaches in educational research* 1, (1), 13-21

Huang, S. L. and Waxman, H.C. (2009). "The association of school environments to student teachers satisfaction and teaching commitment". *Teaching and Teacher Education* 25, 235-243.

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Jick-Todd, J. (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods. Trinagulation in Action". *Administrative Science Quaterly* 24, (4), 602-611.

Jornet, J. M. (2012). "Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 349-362.

Kemmis, S. (2007). "Sistema y mundo de vida, y las condiciones del aprendizaje en la modernidad". *Kikiriki. Cooperación educativa* 82-83, 14-35.

La Torre, A. y E. Muñoz (2001). *Educación para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lewin, K. (1946). "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues* 2, 34-46.

López-Meneses, E. y Cobos, D. (2011). "Una experiencia universitaria de innovación educativa con Word Clouds". *REDEX. Revista de educación de Extremadura* 1, 39-54.

Miles, M. B. and A. Huberman (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park Ca: Sage.

Monjas, M. I. (2009). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Navarro, J.J. y Puig, M. (2010). "El valor de la educación afectiva con niños en situación de vulnerabilidad acogidos en instituciones de protección; un modelo de trabajo social basado en la cotidianidad". *Revista de Servicios Sociales y Política Social* 90, 65-84.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R. y R. Del Rey (2007). *La violencia escolar*. Barcelona: Graó.

Osorio, J. y Rubio, G. (2012). "Investigación-Acción desde un enfoque pedagógico eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico-hermenéutico". *Diálogos: Educación y formación de personas adultas* 69, (1), 5-13.

Parets, J. y Sureda, I. (2002). "Resolución de conflictos en un centro de Primaria: una propuesta práctica de convivencia escolar". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5, (2),

<http://web.archive.org/web/20041217223955/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=919> Fecha de consulta 20.11.15

Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención (pp. 3-36). En A. Pantoja (coord.), *La Orientación Escolar en contextos educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General de Formación. Instituto de formación del profesorado.

Poyatos, F. (2012). "Realidad y problemas del discurso verbal / no verbal en interpretación simultánea o consecutiva". *Oralia: Análisis del discurso oral* 15, 279-303.

Roig, R. y M. Fiorucci (2010). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alicante: Marfil.

Seijo, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F. y M.C. Mesa (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (Programa EHSCO): guía de actividades para Educación Primaria*. Granada: Grupo editorial universitario.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. London: Teachers College Press.

Silvano, R.M. (2014). "Gender and sexuality relations in the childhood: the school like a space of (de)construction of differences", *Roteiro*, Extra (1), 145-164.

Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research*. California: Sage.

Smith, P.K., Ananiadou, K. and Cowie, H. (2003). "Interventions to reduce school bullying". *Canadian Journal of Psychiatry* 48 (9), 591-599.

Subirats, J. y B. Albaigés (Coord). (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Tarín, M. y J.J. Navarro (2006). *Adolescentes en Riesgo. Casos Prácticos y estrategias de Intervención Socioeducativa*. Madrid. CCS.

Tillé, Y. (2010). Muestreo equilibrado eficiente: el método del cubo. Instituto Vasco de Estadística, Bilbao: Zure.

Trianes, M.V. (1996). "¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo". *Cultura v Educación* 3, 37-48. 1996.

Trianes, M.V. y C. Fernández-Figares (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.

Valles, M. S. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vercellino, S. (2015). "Literature Review on "Relationship to Knowledge". Theoretical Movements and Possibilities of the Psychopedagogical Analysis in School Learning". *Revista Electrónica Educare*, 19, (2), 53-82. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

Virta, A. and E. Yli-Panula (2012) History, Social science and Geography Education in Finnish Schools and Teacher Education (pp. 189-207). In *Miracle of education: The*

principles and practices of teaching and learning in Finnish schools. H. Niemi, A. Toom and A. Kallioniemi (coord), Rotterdam: Sense Publishers.

Vives, J.A. (2001). *Identidad Amigoniana en Acción*. Valencia: Martín Impresores.

Walker, S. (2005). "Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind". *Journal of Genetics and Psychology* 166, 3, 297-312.

Wodak, R. and M. Meyer (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Zamora, R. y Hernández, F. (2014). "La imagen de las instituciones universitarias en España: la triangulación interdisciplinar como propuesta metodológica". *Sphera pública: revista de ciencias sociales y de la comunicación* 14, (1), 39-69.