

Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España)

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208

Recepción: 29/04/2010

Aceptación: 02/05/2010

Blas Bermejo Campos

José M^o Fernández Batanero

Universidad de Sevilla

RESUMEN

La creación de un clima de convivencia pacífica en los centros educativos por medio de fomentar habilidades sociales específicas y resolución de conflictos, es una forma eficaz de hacer efectiva la educación para la paz en el día a día, repercutiendo todo ello en la propia calidad de la educación. El presente trabajo explora las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros de titularidad privada y privada concertada de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en materia de habilidades sociales, legislación y resolución de conflictos. Para su realización se ha empleado una metodología mixta, donde se han desarrollado dos instrumentos de recogida de información: uno de carácter cuantitativo y otro de carácter cualitativo. La muestra ha estado compuesta por 871 docentes distribuidos en 73 centros educativos. Los resultados evidencian, entre otras conclusiones, que a diferencia de otros estudios en centros de titularidad pública, el nivel de conflicto en estos centros educativos es muy escaso y variable, y está condicionado por factores de tipo socioeconómico y cultural. A pesar de no existir un ambiente conflictivo, la mayoría del profesorado tiene una valoración negativa del clima actual que existe en estos centros educativos, pudiéndose justificar esta afirmación por la influencia que tienen los medios de comunicación en la comunidad educativa en general y, en particular, entre los docentes.

PALABRAS CLAVES

Necesidades formativas, habilidades sociales, resolución de conflictos, convivencia escolar, clima escolar, destrezas sociales, aprendizaje cooperativo, comunicación.

ABSTRACT

The creation of a peaceful atmosphere of coexistence in schools, by promoting specific social abilities and conflict resolution, is an effective way to enforce education for peace in the day-to-day, affecting all of this to the actual quality of education. This paper explores the training needs of teachers of Primary and Secondary schools in private ownership and private concert of the Autonomous Community of Andalusia, in terms of social abilities, law and conflict resolution. To carry out the investigation, it has been used a mixed methodology, where they have developed two data collection instruments: both a quantitative and a qualitative one. The sample has been composed of 871 teachers from 73 schools. The results show, among other conclusions, that unlike other studies in state schools, the level of conflict in these schools is very low and variable, and is conditioned by socio-economic and cultural factors. Despite the absence of a trouble environment, most teachers have a negative assessment of the existing atmosphere in these schools, which might be due to the influence of the media in the educational community in general and in particular among teachers.

KEYWORDS

Training Needs, Social Abilities, Conflict Resolution, School Coexistence, School Atmosphere, Social Skills, cooperative learning, communication.

(pp. 65-76)

1. Introducción

Este trabajo se contextualiza en el marco de un proyecto denominado “Estudio sobre la adquisición de Habilidades Sociales para la resolución de conflictos y su aplicación en los centros docentes andaluces de Educación Primaria y Secundaria”. El estudio presenta como propósito conocer las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros privados y privados concertados de Andalucía en materia de habilidades sociales, legislación, resolución de conflictos y su aplicación en las situaciones de aula.

En la actualidad, se considera un consenso mundial acerca de la urgencia de prevenir conflictos y fomentar la convivencia pacífica a través del fomento de habilidades sociales. La forma más eficaz de prevención de las futuras conductas violentas, iniciándose desde las edades más tempranas, es a través del desarrollo de las habilidades para convivir pacíficamente.

Es de sobra conocido, social y legalmente, que la escuela es el entorno privilegiado para la enseñanza y el entrenamiento de dichas habilidades, ya que se sabe que la aceptación por parte de los compañeros y compañeras está positivamente relacionada con el grado en el que los alumnos y alumnas proporcionan recompensas sociales positivas con los que les rodean, que el aislamiento en la clase está vinculado a un alto grado de ansiedad, una baja autoestima, unas cortas e inadecuadas relaciones interpersonales, desajustes emocionales y una amplia sintomatología de carácter patológico.

Una rápida revisión de la bibliografía arroja una gran dispersión terminológica, como se muestra en los siguientes términos: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta so-

ciointeractiva, intercambios sociales, entre otros (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995, Monjas y González Moreno, 1998). Esta falta de precisión se aprecia también en los intentos de conceptualizar, definir y describir la competencia social y las habilidades sociales, de forma que es un campo confuso que no está bien definido ni suficientemente delimitado (Monjas y González Moreno, 1998).

Existen muchas definiciones para explicar el concepto de habilidades sociales, pero todas ellas contienen el siguiente común denominador: *“habilidades sociales como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales”*.

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

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

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

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

dificultad estriba en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo y, por lo tanto, la cuestión no es tanto eliminar o prevenir el conflicto, sino saber asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarse a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados en dichas situaciones puedan salir enriquecidos. No se trata de que existan ganadores o perdedores sino de construir una cultura basada en la colaboración y el acuerdo.

En las últimas décadas el interés por el estudio de las habilidades sociales, los logros escolares y el clima social familiar han aumentado de forma significativa. Esto se debe probablemente a que estas variables son importantes para contar con una adecuada relación intra e interpersonal con nuestro entorno e influyen en la toma de nuestras decisiones; como bien se sabe, es importante lograr desenvolverse de manera óptima en el medio en que uno interactúa cotidianamente, gracias a esta interacción las personas podrán afrontar situaciones difíciles expresándose adecuadamente, siempre y cuando se tenga la capacidad para hacerlo (García Núñez, 2005).

Por otra parte, los datos nos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tiene para los sujetos, tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo, en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con un variado elenco de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995; Pelechano, 1996; Navarro, 2003; Trianes y Sánchez, 2005; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

Las investigaciones realizadas demuestran que el Entrenamiento en Habilidades Sociales (E. H. S.) es efectivo en la ense-

ñanza de conductas socialmente hábiles en niños y niñas y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia (Gresham y Lemanek, 1983; Beck y Forehand, 1984; Ladd y Asher, 1985; Gresham, 1988; Caballo, 1993, entre otros).

Desde otro marco teórico, y siguiendo una perspectiva constructivista, numerosas investigaciones ponen de manifiesto que la interacción entre alumnos, especialmente la de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y el rendimiento escolar (Echeita y Martín, 1990; Trianes, 1996; Trianes, Jiménez y Muñoz, 1997; Chica, 2007, Pujolás, 2009).

Los centros educativos, como colectivos vivos, no son, ni deben ser, una excepción. En ellos existirán problemas entre profesorado, entre alumnado, de estos dos colectivos, de alguno de ellos con las familias, etc. El trabajo del profesorado consistirá en crear los mecanismos de resolución y hacer que éstos sean elementos de consolidación de la convivencia en el centro. Todavía más, los centros educativos habrán de incluir la habilidad social en la resolución de conflictos personales como un elemento más de aprendizaje del alumnado, utilísimo en su vida futura.

Teniendo en cuenta lo anterior, el punto de partida del estudio se basa en dos consideraciones:

1. Que la enseñanza de las habilidades sociales a los alumnos es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella.
2. Y que una conducta social adecuada disminuye la conflictividad entre iguales y dota al alumno de las herramientas necesarias para la resolución de conflictos.

2. Método

El objetivo general de nuestra investigación se centró en conocer las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros privados y privados concertados de Andalucía en materia de habilidades sociales, legislación, resolución de conflictos y su aplicación en las situaciones de aula.

Para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación, se desarrollaron dos instrumentos de recogida de información: uno de carácter cuantitativo (cuestionario) y otro de carácter cualitativo (entrevistas), pues de este modo se asegura una mayor rigurosidad con el contraste de ambos tipos de información a analizar. Esta metodología mixta pensamos que puede optimizar los resultados a través de la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, garantizando una mayor calidad en los mismos (Bericat, 1998).

La validación del cuestionario fue realizada mediante un documento anexo al instrumento, con una serie de cuestiones abiertas y que fueron entregados a nueve especialistas en el área correspondientes a distintas universidades españolas. La selección de los expertos se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Nivel científico y categoría docente.
- Prestigio como investigador.
- Labor investigativa en la temática que se analiza.
- Experiencia en el ejercicio de la profesión.
- Años de experiencia como investigador.

Para hallar la fiabilidad se aplicó el método de Alpha de Cronbach, que arrojó un resultado de 0.739. La versión definitiva del cuestionario contemplaba las siguientes dimensiones: Datos personales; Datos pro-

fesionales; Características del centro; Competencias profesionales; Formación recibida en Habilidades Sociales y Formación que demanda en Habilidades Sociales.

El cuestionario completo pudo ser consultado en el siguiente sitio web: <http://www.formacionfeteandalucia.com>

La muestra ha estado compuesta por 871 profesores/as, distribuidos como se aprecia en la tabla 1.

Provincias	Frecuencia	Porcentaje
Almería	48	5,5%
Cádiz	129	14,8%
Córdoba	81	9,3%
Granada	132	15,2%
Huelva	28	3,2%
Jaén	73	8,4%
Málaga	141	16,2%
Sevilla	239	27,4%
Total	871	100,0%

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes por provincias.

Para los análisis estadísticos cuantitativos realizados en la investigación, se ha aplicado el paquete estadístico SPSS 12.0 bajo *Windows*.

Para la obtención de los resultados, se han utilizado los estadísticos fundamentales en los análisis de descriptivos: frecuencias y porcentajes. Así mismo, se realizaron filtros con el objeto de estudiar los datos por separado, y, a su vez, comparar lo manifestado por los encuestados pertenecientes a los diferentes subgrupos.

Los individuos entrevistados fueron 38 y cumplían los siguientes perfiles:

Perfil del entrevistado	Número de entrevistas	Observaciones
Miembros de equipos directivos, jefes de estudio, tutores y orientadores de centros de Enseñanza Primaria y/o Secundaria.	30	Directores y/o miembros del equipo directivo y orientadores de centros de las diferentes provincias andaluzas
Responsables políticos y sindicales relacionados con la enseñanza privada o la Formación en general	8	Representantes de Centros de Profesores, responsables de Delegaciones Provinciales, así como Secretarios Sindicales de Enseñanza Privada y de Formación de diferentes Provincias Andaluzas.
Total	38	

Tabla 2. Perfil de los entrevistados.

La versión definitiva del protocolo de entrevista contenía las siguientes dimensiones: Datos del entrevistado; Datos profesionales del entrevistado; Datos referidos al centro donde trabaja; Datos referidos a competencias profesionales; Formación recibida en Habilidades Sociales y, por último, Formación demandada en Habilidades Sociales.

Para la validación del protocolo de entrevistas, se utilizó el método Delphi (a dos vueltas), partiendo primera versión de la entrevista de las dimensiones validadas en el cuestionario. El análisis de contenido se realizó mediante el programa informático Nudit 5 (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing).

3. Análisis de los datos

Dada la amplitud del instrumento, los datos obtenidos son demasiado numerosos, así que presentaremos una síntesis de lo más relevante, siguiendo como eje conductor las dimensiones, ya mencionadas, del mismo, y en ese mismo orden.

3.1. El cuestionario

El número de profesores y profesoras participantes se encuentra prácticamente equilibrado, desnivelándose ligeramente la

balanza hacia las mujeres, con un porcentaje del 54,7% (f = 472), frente al 45,3% de los encuestados de sexo masculino (f = 391), de un total de 871 encuestados.

En cuanto a la edad de los profesores/as, se puede decir que el 34,6% tiene una edad comprendida entre los 30 y los 40 años (f = 300), seguidos a muy poca distancia por los que dicen tener entre 41 y 50 años (29,8%), los de más de 50 años (23,7%) y, por último, los que tienen menos de 30 años, que son sólo el 11,9% de los encuestados/as.

La mayoría de los docentes declaran tener la titulación de diplomado (49,1%) seguido de licenciados (48,5%), otras titulaciones (1,0%) y, por último, el grupo de arquitectos o ingenieros, y los que disponen del grado de doctor (0,7%).

Referente al nivel en que imparten sus enseñanzas, decir que existe cierto equilibrio entre los que desarrollan su actividad profesional en primaria (52,4%) y los que lo hacen en secundaria (47,6%).

Con respecto a las características de los centros, la inmensa mayoría son de titularidad privada concertada (98,4%, f = 851), siendo minoritarios los docentes que desarrollan su actividad profesional en centros privados.

Para el profesorado, los contextos de relación en los que se dan en mayor medida los conflictos es el conformado por las relaciones alumno-alumno (61%), seguido del contexto relacional profesor-alumno (27,5%). A bastante más distancia, concretamente el 7,4% manifiesta que estos problemas surgen en las relaciones entre profesores-padres de alumnos, y sólo el 4,1% manifiesta que los conflictos provienen principalmente de las relaciones entre profesores.

En este sentido, los docentes manifiestan, en su mayoría, que son escasos los enfrentamientos entre los alumnos y el profesor en sus centros; para este ítem, el 59,8% afirma que tan sólo ocasionalmente se han dado estos enfrentamientos y el 30,4% nunca ha conocido este tipo de conductas.

Las malas contestaciones tienen una escasa presencia en estos centros. La opción más valorada es la de "ocasionalmente" con un 70,2%, aunque si se puede destacar que el 18,7% manifiesta que regularmente se repite esta conducta en sus centros.

El 54,3% considera que se respetan las normas de convivencia, aunque también se encuentra un porcentaje importante de profesores (36,0%), que comentan que tan sólo ocasionalmente se respetan estas normas en sus centros.

El insulto entre los alumnos se suele producir de forma cotidiana (57,5%). Igualmente, los alumnos se suelen pelear de forma ocasional (72,9%), aunque el porcentaje es ligeramente menor cuando se les pregunta por el enfrentamiento entre los alumnos, manifestando que tan sólo ocasionalmente (56,6%) se da este tipo de enfrentamientos.

Los alumnos en la mayoría de los casos se encuentran integrados en sus centros. Así mismo, los docentes manifiestan implicarse en los problemas del centro (46,8%), y, en el peor de los casos, manifiestan hacerlo regularmente (43,3%).

Más de la mitad de los profesores encuestados expresan que en sus centros si se producen de forma generalizada situaciones conflictivas, concretamente el 68,7% frente al 31,3% que no cree que se produzcan este tipo de situaciones.

La responsabilidad de mejorar la convivencia recae en la comunidad escolar. El 94,8% está totalmente de acuerdo en que sea la sociedad la responsable de mejorar estos conflictos, seguido del 90,3% que está totalmente de acuerdo en considerar que es la comunidad educativa en general quien debe solucionar estos conflictos, las administraciones (88,4%), los equipos directivos (75,9%), los profesores implicados (73,6%) y, por último, el 61,2%, que está totalmente de acuerdo con que la responsabilidad de mejorar la situación de conflicto actual debe recaer sobre los responsables de los idearios de los centros.

Cuando se pregunta a los profesores si, en su opinión, los conflictos escolares han aumentado en los últimos años, cerca de la mitad, el 45,4%, manifiesta que han aumentado ligeramente, seguido del 37,6% que opina que han aumentado drásticamente, el 12,8% que se mantienen igual, y ya, a bastante más distancia, el 3,8% cree que han disminuido ligeramente y, por último, únicamente el 0,3% dice que estos conflictos han disminuido drásticamente.

Por otro lado, el 77,4% considera que en su centro se fomentan las habilidades sociales como técnica de resolución de conflictos, frente al 22,6% que responde negativamente a esta pregunta. A la luz de los resultados obtenidos, habría que decir que, como primera opción, se piensa que no se fomenta el uso de las habilidades sociales como técnica de resolución de conflictos, en primer lugar por la dificultad para trabajar de forma conjunta profesores, alumnos, equipo directivo y familia (36,1%, $f = 66$), en segundo lugar por la falta de formación/información de los docentes en general (29,5%, $f = 54$) y, finalmente, en tercer lugar, por la organización jerárquica de funciones dentro de la organización (23,5%, $f = 43$).

En lo que respecta a las competencias profesionales, entienden que son necesarias, en orden de mayor a menor frecuencia, las siguientes capacidades: en primer lugar la capacidad de trabajar en equipo (69,2%, $f = 594$), seguido de las capacidades de autocontrol (13,9%, $f = 119$), de comunicación (12,1% $f = 104$), de reacción ante situaciones inesperadas (3,0%, $f = 26$) y el resto obtiene porcentajes muy pequeños.

La capacidad de “escuchar” es utilizada por los profesores encuestados con bastante frecuencia (71,7%, $f = 616$); si sumamos los valores absolutos de los porcentajes obtenidos por las opciones constantemente y regularmente, tenemos que más del 93% utilizan la capacidad de “iniciar y/o mantener una conversación” ante situaciones conflictivas. La capacidad “hacer un cumplido” es utilizada en alguna ocasión por el 38,8% y regularmente por el 38,4%, y sólo el 14,7 % de los docentes dice no usar nunca esta habilidad. El 46,5% de los profesores, en algunas ocasiones “piden ayuda” y el 39,6% declara pedirla regularmente. Se puede decir que habitualmente utilizan la habilidad de “participar” (48,5% regularmente y 26,2% constantemente). Regularmente y constantemente son utilizadas las habilidades de “dar instrucciones” y “seguir instrucciones” elegidas por los profesores en unos porcentajes aproximados del 50% y el 20% respectivamente. La habilidad de “disculparse” es utilizada por el 33,5% de los profesores en alguna ocasión, el 42,8 % la utiliza regularmente, constantemente por el 21,5% y tan solo el 2,3% dice no utilizar nunca esta habilidad. El 43,8% utiliza el “convencer a los demás” en alguna ocasión, el 39,8% lo hace regularmente, el 11% constantemente y solo el 5,5% no la utiliza nunca.

Las cinco capacidades de los alumnos que más influyen en el fomento de la convivencia en los centros son: escuchar, iniciar y/o mantener una conversación, hacer un cumplido, pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás, conocer y/o expresar los propios sentimientos, comprender los

sentimientos de los demás, expresar afecto, resolver el miedo, auto-recompensarse, compartir responsabilidad, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, formular una queja, arreglárselas cuando le dan de lado, defender a un/a compañero/a, responder a la persuasión, responder al fracaso, tomar iniciativas y discernir sobre la causa de un problema.

Los datos obtenidos para este ítem nos indican que, en primera opción, el 79,2% de los profesores encuestados pensó que la capacidad que en sus alumnos fomentaría más la convivencia en su centro es la de escuchar, siendo el resto de las capacidades elegidas por muy pocos profesores.

Para el 73,3% de los docentes la “capacidad de trabajar en equipo” es la que mayoritariamente fomentaría entre sus compañeros, seguida a mucha distancia por la “capacidad de autocontrol” (11,1%) y la “capacidad de comunicación” (10,8%). El resto de capacidades son consideradas por muy pocos profesores.

En relación con la formación recibida en habilidades sociales, el 64% de ellos declara no haber participado en ningún curso sobre Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), frente al 36% que contestó afirmativamente a esta cuestión.

Con respecto a la participación del profesorado en alguna actividad formativa sobre Habilidades Sociales, el 83,5% de los cursos los ha recibido en modalidad presencial con más de 100 horas de duración. Concretamente el 52,1% de los cursos en EHS en los que han participado nuestros profesores son de menos de 30 horas y el 40,8% tiene una duración comprendida entre 31 y 100 horas, sólo el 7,2% de los profesores ha participado en cursos de más de 100 horas. Respecto de los contenidos tratados en estos cursos, el 87,1% de los profesores participaron en cursos con contenidos de habilidades sociales en general, el 40,1% de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos,

el 36,2% de habilidades sociales alternativas a la agresión y el 28,2% de habilidades sociales para hacer frente al estrés.

Entre las mejoras que pueden ser facilitadas para la adquisición de Habilidades Sociales, se señala, en primera opción, “la prevención de situaciones conflictivas en el aula” (66,1%) y el 28,8% en “la adaptación a los cambios”. El resto de mejoras apenas si son consideradas por los encuestados.

Las motivaciones del profesorado en materia de habilidades sociales arrojan los siguientes resultados: en primera opción, el 67,5% de los profesores adquiriría conocimientos en materia de habilidades sociales para “mejorar la tarea profesional”, el 12,5% para “adquirir mejor formación”, el 7,8% por “interés personal” y el resto de aspectos es señalado por muy pocos docentes.

3.2. Entrevistas

En cuanto al género, del total de 38 entrevistas realizadas, 21 corresponden a hombres y 17 a mujeres. Respecto a la edad de nuestros entrevistados, en su mayoría son profesores de entre 41 y 50 años (42%), seguido de los que tienen entre 30 y 40 años (23%). La mayoría pertenecen al área de Ciencias Sociales y Jurídicas; dicho grupo forman el 32%, seguido de los que pertenecen a Arte y Humanidades, un 26%, y de los de Ciencias Exactas y Naturales, con un 23%. La titulación académica de la mayoría de los profesionales entrevistados es la de Diplomado (57%), seguido de la de los Licenciados (42%).

En relación a los años de experiencia, la franja de edad más representativa de esta muestra es la que oscila entre 11 y 25 años (36%), seguida de los que llevan más de 25 años (28%).

Respecto a la opinión que se tiene sobre el Plan de Convivencia y sobre la situación en la que se encuentra su centro con relación a

la aprobación de la normativa, las opiniones reflejan la existencia de dicho plan.

“Si, tenemos un Plan de Convivencia que precisamente se ha aprobado este curso y, hombre, es una forma de dar respuesta a una serie de necesidades y aparte el hecho de que según la normativa había que tenerlo ya para este curso. Y en él pues tenemos contemplado, aparte de lo que es la norma, también mediación, resolución pacífica de conflictos, aula de convivencia, etc.” ENTR11.

Cuando se le pidió que hicieran una descripción del conflicto y cómo lo afrontaron, nos encontramos con que la mayoría de ellos nos hablan de la solución que le dieron al conflicto, seguido de aquellos comentarios que se hicieron relacionados con la persona que resuelve los conflictos, y con la idea que se recalca de las diferencias que existen en los distintos niveles de conflicto.

“He vivido algunas discusiones entre alumnos sin importancia que se han resuelto con el diálogo” ENTR21.

Sobre la valoración del clima general de convivencia que existe en los centros escolares andaluces, a propósito de los conflictos que se están dando actualmente en éstos, la mayoría de los comentarios giran en torno a referencias que dejan claro que tienen una valoración negativa del clima actual.

“El clima es regular porque hay mucha agresividad. Se da tanto entre los alumnos (bulling) como entre docentes y alumnos. El clima es regular, habría mucho que mejorar” ENTR38.

Por otro lado, también quedan patentes las valoraciones positivas que se hacen sobre el trabajo que se está realizando en este momento, relacionado con este tema.

“Lo valoro bien. Los casos de agresiones no son tantos comparado con el número de alumnos que pueda haber en Andalucía” ENTR23.

En cuanto a los contextos de relación básicos (Profesor-Profesor, Alumno-Profesor, Profesor-Padres y Alumno-Alumno) para determinar cuál es la naturaleza de los conflictos en el aula, se observa que la mayoría de los conflictos provienen de la relación entre alumnos.

“Principalmente son entre alumnos, salvo en algún caso esporádico que sea profesor-alumno, principalmente son entre ellos, entre los grupitos” ENTR36.

Ello no quita que también se refleje, como segundo foco de conflicto, la relación profesor-alumno.

Por tanto, como síntesis, se puede decir que, a pesar de que la mayoría de ellos no ha vivido una situación de conflicto, si queda patente su sensación de que esta situación va a peor, que es verdad que, en su mayoría, cuentan con un plan en su centro que guía la resolución de conflictos, pero también se manifiesta la necesidad de una persona que sea al final la que los resuelva. Resaltan que el nivel de conflicto en los centros es muy diferente y que ello depende de muchos factores, fundamentalmente son factores de tipos socioeconómicos y culturales. Que la mayoría de los conflictos se producen entre los alumnos, aunque también existen entre profesores y alumnos. Igualmente, queda patente la necesidad de un acercamiento de la familia a los centros y de trabajar de forma conjunta para la búsqueda de soluciones a los problemas de convivencia en los centros educativos andaluces.

En relación a las habilidades que han necesitado para resolver una situación de conflicto y para la que no había sido preparados o formados, la mayoría resalta “la comunicación”, seguido de aquellos que comentaban la importancia del “respeto al otro” y el “saber escuchar”.

“Como dije en la pregunta anterior, la comunicación es muy importante y eso se nos olvida muchas veces. Dialogar y escuchar” ENTR22.

En lo referente a la intervención de la familia y/o de la administración para resolver los conflictos, las referencias mayoritariamente efectuadas se han dirigido a la necesidad de que la familia esté conectada con el centro (44%) y a que el centro reciba apoyo de la Administración (30%).

La visión de cómo ha de ser la conexión entre la familia y el centro se pone de manifiesto a través del siguiente ejemplo:

“Lo primero que tendría que haber es coordinación entre familia y colegio y eso, dependiendo del ámbito sociocultural, no existe en la medida, al menos lo que debería existir. Muy importante también que la familia precisamente incida en valores básicos sobre el alumno, sobre el hijo en este caso, que no se suelen educar mucho en la familia...” ENTR11.

En resumen, se puede decir que los entrevistados consideran necesario trabajar habilidades sociales para poder resolver los conflictos de convivencia, de esas habilidades consideran las más importantes el diálogo-comunicación y la empatía. Con esta respuesta, es lógico que, para poder resolver los conflictos, se considera que las habilidades fundamentales a desarrollar sean las de comunicación y aprender a respetar al otro. En todo ello, es fundamental que la familia esté conectada con el centro, idea que ya se recoge en la primera parte, añadiéndose a lo anterior la necesidad de un apoyo por parte de la administración.

En relación a aspectos importantes de la formación, se puede decir que un porcentaje elevado si ha participado en algún programa de formación (37,5%). Y, tanto de aquellos que han recibido formación como de los que no la han recibido, se ha de destacar la valoración positiva reflejada, bien por experiencia propia o ajena.

“Si. He participado en dos, en un programa con alumnos de la facultad de Psicología, el cual fue bastante positivo y un curso sobre habilidades sociales hace un par de años que fue también muy positivo” ENTR15.

Para el 50% de los docentes, la formación debe ser asequible, entendiéndose por la misma aquella adaptada al tiempo y a las posibilidades del profesorado en activo. Otro de los matices que aportan sobre esta cuestión es el referido a una formación basada en la experiencia, de forma que pueda llegar al profesor y esté ejemplificada con hechos reales y cotidianos, como en el fragmento siguiente:

“Sobre todo la participación de los compañeros en todo tipo de cursos para ampliar los conocimientos sobre este tema” ENTR15.

Finalmente, de los temas más importantes a trabajar en esa formación y que parezcan más apropiados dentro del contexto escolar, destacan las “Estrategias de Comunicación”, seguido del “Trabajo en Equipo” y del “Autocontrol”.

A modo de síntesis, y en relación al tema de la formación, se puede concluir manifestando que hay un gran grupo que ha recibido algún tipo de formación sobre el tema, y que esa formación la valoran como positiva. A pesar de ello, consideran que la formación que se les ofrece ha de ser más asequible y estar basada en la experiencia o en casos reales que le den información de cómo resolver los conflictos; a raíz de esto, comentan que es muy importante trabajar temas fundamentales como las estrategias de comunicación y el trabajo en equipo.

4. Conclusión

Para la presentación de las conclusiones e implicaciones que se derivan de la investigación procederemos de forma ordenada siguiendo la misma estructura sobre la que se ha organizado la recogida de datos en nuestra investigación. Así pues, las conclusiones más relevantes son:

Es una opinión generalizada, e influenciada por los medios de comunicación de masas, que los conflictos escolares han aumentado en los últimos años. A pesar de ello, el nivel de conflicto en los centros

estudiados es muy escaso y variable, y está condicionado por factores de tipo socioeconómico y cultural. La mayoría de ellos se generan entre los alumnos, seguidos de los que se producen entre profesores y alumnos. En esta línea, el contexto de relaciones de mayor conflictividad es el de alumno-alumno, seguido del de profesor-alumno y el de entre profesores y padres de alumnos. No existiendo prácticamente conflictos derivados de las relaciones entre los docentes.

Los conflictos que se vienen generando con mayor frecuencia en este tipo de centros son los enfrentamientos y las malas contestaciones en clase, así como los insultos entre los alumnos. Es significativo el hecho de que las peleas entre los escolares sean escasas y puntuales, así mismo existe un respeto generalizado a las normas de convivencia, incidiendo ello en la escasez de conductas conflictivas derivadas de una mala integración del alumnado.

La desmotivación de los alumnos constituye una de las principales causas para la generación de situaciones conflictivas en los centros educativos andaluces. Entre los métodos utilizados para potenciar la convivencia escolar, el más utilizado ha consistido en fomentar y desarrollar actividades encaminadas a facilitar la integración y la participación del alumnado, seguido de medidas de carácter organizativo con el objeto de propiciar una correcta vigilancia de los espacios y los tiempos considerados de riesgo, así como la puesta en práctica de actividades dirigidas a facilitar la relación familia-centro.

En líneas generales, a pesar de no existir un ambiente conflictivo en estos centros, la mayoría del profesorado tiene una valoración negativa del clima actual que existe en ellos, siendo un factor determinante, como hemos comentado anteriormente la influencia que ejercen los medios de comunicación en la comunidad educativa en general y, en particular, entre los docentes.

La gran mayoría del profesorado afirma que en su centro se fomentan las habilida-

des sociales como técnica para la resolución de conflictos.

Entre las capacidades profesionales más necesarias para impulsar la convivencia en los centros educativos, se apuntan cuatro opciones principales: trabajar en equipo, el autocontrol, la capacidad de comunicación y la capacidad de reacción ante situaciones inesperadas.

Las habilidades utilizadas para la resolución de situaciones conflictivas, se concretan en: escuchar, mantener conversaciones, hacer cumplidos, participar, disculparse, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto y auto-recompensarse, compartir responsabilidades, negociar y defender los propios derechos.

Los docentes piensan que la primera capacidad que fomentarían en sus alumnos para la convivencia en el centro es la de “escuchar”. Como segunda opción señalan las de “iniciar y/o mantener una conversación”, “disculparse”, “pedir ayuda” o “participar”. En tercer lugar, capacidades como “comprender los sentimientos de los demás” o “conocer y/o expresar los propios sentimientos”. En cuarto lugar, se decantan por capacidades como la comprensión de los sentimientos de los demás, el empleo del autocontrol, la negociación y el compartir responsabilidad. Finalmente, como quinta opción y con una frecuencia menor de elección, se refieren a las capacidades “discernir sobre la causa de un problema”, “emplear el autocontrol” o “comprender los sentimientos de los demás”.

Entre las capacidades que fomentarían entre sus compañeros para resolver situaciones conflictivas destacan la capacidad de trabajar en equipo y la capacidad de comunicación.

Existe una gran satisfacción con las actividades formativas realizadas, además de valorar positivamente la utilidad de las mismas para su desarrollo personal.

Entre las temáticas más demandadas para el perfeccionamiento de las habilidades sociales se encuentran el desarrollo de habilidades personales relacionadas con el

liderazgo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la capacidad de adaptación.

A modo de síntesis, se puede decir que se valora como muy necesario trabajar las habilidades sociales para resolver los conflictos de convivencia, destacando como habilidades más importantes el diálogo-comunicación y la capacidad de empatía. Así mismo, se considera necesario que la familia esté conectada con el centro, junto a la necesidad de apoyo por parte de la Administración.

Referencias

- BECK, S. y FOREHAND, R. (1984). Social Skills Training for Children: A Methodological and Clinical Review of Behavior Modification Studies. *Behavioural Psychotherapy*, 12, 17-45.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- CABALLO, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- CEREZO, F. (coord.) (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CHICA, M. (2007). “Del conflicto a la cultura de la paz: implicaciones”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/5, noviembre.
- ECHETA, G., y MARTÍN, E. (1990). Interacción social y aprendizaje, en A. Marchesi, COLL, C. y PALACIOS, J. (Com.). *Desarrollo psicológico y educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- ELLIOT, S. N. y GRESHAM, F. M. (1991). *Social Skills Intervention Guide*. Austin, TX: Pro-ed.
- GARCÍA NÚÑEZ, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11, pp. 63-74.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. y GONZÁLEZ GALÁN, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE*, vol. 3, n. 1.

- GOLDSTEIN, A. P.; SPRAFKIN, R. P.; GERSHAW, N. J. y KLEIN, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- GRANDES, I. y ABASCAL, E. (2005). *Análisis de encuestas*. Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC
- GRESHAM, F. M. (1988). Social Skills: Conceptual and Applied Aspects of Assessment, Training and Social Validation, en J. C. Witt, S.N. Elliot, y F.M. GRESHAM (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York: Plenum Press, 523-546.
- GRESHAM, F. M. y LEMANEK, K. L. (1983). "Social Skills: A Review of Cognitive-behavioral Training Procedures with Children". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 239-261.
- HUNDERT, J. (1995). *Enhancing social Competence in Young Students*. Austin, TX: Pro-ed.
- LADD, G. L. y ASHER, S. R. (1985). Social Skills Training and Children's Peer Relations, en L'Abate, y Milan (Eds.). *Handbook of Social Skills Training and Research*. New York: John Wiley and Sons, 219-244.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. (B.O.E. nº 141, de 04/05/2006).
- LINSTONE, H. y TUROFF, M. (1975). *Delphi Method: Techniques and Applications*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- LUNA, P. y otros (2006). "Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT)", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P. y KAZDIN, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- MONJAS CASARES, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- MONJAS, I. y GONZÁLEZ MORENO, B. (Dirás.) (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.
- MONJAS, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- NAVARRO R. E. (2003). *El desarrollo de habilidades sociales ¿determina el éxito académico? Red Científica*. Veracruz: Universidad Cristóbal Colon.
- PELECHANO, V. (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención*. Vol. II. *Programas para niños y adolescentes*. Valencia: Promolibro.
- PUJOLÁS, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, pp. 225-239.
- SÁNCHEZ, A. M.; RIVAS, M. T. y TRIANES, M. V. (2006). "Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, vol 4(2), 353-370.
- TRIANES, M. V. y SÁNCHEZ, A. M. (2005). Intervención en el desarrollo de competencia social para mejorar la convivencia en los centros educativos, en F. HARO (coord.) *Psicología Evolutiva y de la Educación*, tomo II, Málaga: Aljibe, 320-350.
- TRIANES, M. V.; JIMÉNEZ M. y MUÑOZ, A. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- TRIANES, M. V. (1996). *Educación y competencia social en el aula. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Sobre los autores

Blas Bermejo Campos

Universidad de Sevilla. Dpto. Didáctica y Organización Educativa

E-Mail: bermejo@us.es

Su línea de investigación central gira en torno al Análisis de procesos de orientación educativa.

José M.º Fernández Batanero

Universidad de Sevilla. Dpto. Didáctica y Organización Educativa

E-Mail: batanero@us.es

Su línea de investigación central gira en torno al Análisis de procesos de exclusión e inclusión educativa.