

REIF

Educación, Innovación y Formación



IMAGEN PORTADA: OBRA DE JAVIER ESPINOSA

REIF VOL. 8 AÑO 2023



Revista de Educación, Innovación y Formación

(REIF)

Volumen 8

Murcia (España), 2023



Región de Murcia
Consejería de Educación

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

ISSN: 2659-8345

Depósito Legal: MU 643-2019

Consejo de Dirección

Víctor Javier Marín Navarro

Consejero de Educación, Formación Profesional y Empleo

María Luisa López Ruiz

Secretaria General de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo

Juan García Iborra

Director General de Atención a la Diversidad, Innovación y Formación Profesional

María del Carmen Balsas Ramón

Directora General de Recursos Humanos, Planificación Educativa y Evaluación

Jesús Pellicer Martínez

Director General de Centros Educativos e Infraestructuras

Consejo Editorial

- **Presidenta de honor**
Pilar Arnaiz Sánchez
- **Director**
Andrés Escarbajal Frutos
- **Director adjunto**
Sergio López Barrancos
- **Secretaria**
Carmen María Caballero García
- **Vocales**
Celestino Avilés Pérez
Carlos F. Garrido Gil
Luis Eduardo Gómez Espín
José Manuel Guirao Lavela

Cristina Sánchez Martínez
Luis F. Martínez Conesa
Juan Navarro Barba
Ángel Peñalver Martínez
Francisco Javier Soto Pérez
María González García
Pascual Vera Nicolás

- **Bases de datos e indexación**

Rosana López Carreño
Cosme Jesús Gómez
Raimundo Rodríguez
José María Puigcerver Cuadrado

- **Maquetación**

Salvador Alcaraz
David López Ruiz
Andrea Ataz Campillo

- **Apoyo a la metodología y la estadística**

Javier Maquilón Sánchez
Tomás Izquierdo Rus
Francisco Ibáñez López

- **Administración**

José Ángel Martínez Carrasco
Francisco Gabriel Marín López

EDITORIAL

El inicio de la tercera década del siglo XXI se ha convertido en el principio de una nueva etapa en cuanto a formación permanente del profesorado se refiere, etapa que tiene por delante importantes retos a los que ha de responder con eficacia y efectividad.

El Foro Mundial sobre la Educación 2015, aprobó la “Declaración de Incheon para la **Educación 2030**”, en la que se presentó una nueva visión de la educación, reconociendo el importante papel que desempeña como motor principal para el desarrollo mundial. **Una Educación para la década 2020-2030 única y renovada, que aspira a ser integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás.**

Apoyado en este compromiso mundial, **la formación permanente del profesorado tiene por finalidad avanzar y mejorar la formación de las competencias profesionales que hagan de los profesores de la Región de Murcia docentes altamente cualificados profesionalmente.** Para alcanzar esta finalidad, la formación permanente ha de sustentarse sobre las estrategias educativas que se formulan para la década 2020-2030 en los ámbitos europeo, nacional y regional.

El proceso de transformación digital de la educación está demandando hacer un uso intensivo de las tecnologías digitales, tanto dentro como fuera de las aulas. Este hecho ha derivado en una importante apuesta por parte del gobierno regional que persigue como objetivos básicos mejorar la competencia digital educativa, tanto la del alumnado como la del profesorado y de los centros educativos, transformando los espacios, desarrollando innovaciones educativas y metodológicas y

propiciando la creación de recursos educativos abiertos. Todo ello, con el fin de mejorar y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fomentar el desarrollo de la innovación educativa para la transformación digital, la creación de redes docentes y de centros educativos, el establecimiento de espacios y tiempos de reflexión, el intercambio de experiencias, la observación y la difusión de innovaciones y buenas prácticas es otro de los grandes retos de la formación permanente actual.

Por otra parte, la formación del profesorado también toma un nuevo rumbo en otros ámbitos, prestando especial atención a la formación de las competencias profesionales docentes en materia de **atención a la diversidad, inclusión educativa y convivencia escolar**, generando acciones formativas que favorecen la atención personalizada a las **dificultades de aprendizaje** y las **necesidades educativas especiales**, la **igualdad de género** a través de la **coeducación**, la **igualdad efectiva de mujeres y hombres** o la **prevención de la violencia de género**, así como el intercambio de **experiencias y buenas prácticas** en cuanto a la mejora de la convivencia escolar.

La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema educativo. Se avanza en un **enfoque transversal de la formación docente** orientado a que todo el alumnado tenga garantías de éxito en su educación por medio de una dinámica de **mejora continua de la preparación de los docentes y de los centros educativos**, así como una mayor personalización del aprendizaje, formación en competencia didáctica, metodologías innovadoras, evaluación y competencia docente en gestión de centros, elementos todos estos que aseguran la mejora en la calidad educativa. **Los equipos docentes son los sujetos activos principales de la formación permanente y la innovación educativa.**

Aprovecho y agradezco la oportunidad que me brinda REIF para seguir alentando a los docentes de la Región de Murcia en el camino de la formación continua. **La Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo de la Región de Murcia está a total disposición de nuestros docentes para cuanta ayuda, guía y colaboración precisen en el camino de la innovación y la formación permanente.**



D. Víctor Marín Navarro
*(Consejero de Educación,
Formación Profesional y Empleo
de la Región de Murcia).*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

- La gamificación como propuesta metodológica inclusiva en el aula de Matemáticas
Juan Antonio Ródenas Ríos y Javier Suárez Caballero 10 PDF
- Educar en atención plena desde la familia hasta el centro educativo
María de la Soledad Moreno Porlán 27 PDF
- Estudio sobre la resolución de conflictos y la convivencia escolar en un aula de Educación Primaria multicultural
Pedro Moreno Abellán y José Alba Trujillo 51 PDF
- Percepción docente del trabajo educativo interdisciplinar como vía hacia una educación inclusiva
Juan Carlos Cárcelos Lorente 69 PDF
- Efecto diferenciado por género de la inteligencia emocional y el autoconcepto en el rendimiento académico en Formación Profesional
María Villafuerte y Álvaro Moraleda 89 PDF
- Enseñar a ser empáticos como fórmula para la mejora de la convivencia escolar. Propuesta de intervención
José Santiago Álvarez Muñoz, M^a Ángeles Hernández Prados y Resu Martínez Sánchez 107 PDF
- Percepción de los futuros docentes de la Universidad de Murcia, sobre la formación en lengua de signos española
Elena Frutos Ramírez, Dr. Dr. Jesús Molina Saorín y Dr. José María Álvarez Martínez-Iglesias 126 PDF
- Proyectos de Mediación entre iguales en la Región de Murcia
Julia Elena Sáez Riquelme 144 PDF

La gamificación como propuesta metodológica inclusiva en el aula de Matemáticas

Juan Antonio Ródenas Ríos ¹, Javier Suárez Caballero²

CPEE Primitiva López (Cartagena, Murcia).

CEIP Ángel González (Leganés, Madrid).

Resumen

La apuesta por la aplicación de estrategias metodológicas activas, participativas y, sobretodo, motivadoras para el alumnado, constituye uno de los factores clave para potenciar el interés de los niños y niñas en el aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de sus competencias. En este artículo se pone de manifiesto la relevancia que reporta la gamificación en el conjunto de alumnos y alumnas de Educación Primaria, haciendo hincapié en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, contribuyendo así a la equidad y a la inclusión en el terreno de la educación. Se ha llevado a cabo una revisión sistemática con experiencias gamificadas en el área de Matemáticas en estudiantes de entre 6 y 12 años y los resultados evidencian una elevada tasa de motivación y buen rendimiento académico cuando se ponen en práctica los constructos teóricos del aprendizaje basado en el juego y la gamificación, más aún cuando esta permite la inclusión educativa y hacer efectivos los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Palabras clave: gamificación, educación inclusiva, Educación Primaria, matemáticas.

¹ juanantonio.rodenas2@murciaeduca.es;
<http://www.murciaeduca.es/ceeprimitivalopez/sitio/>

² javier.suarezcaballero@educa.madrid.org;
<https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.angelgonzalez.leganes>

Gamification as an inclusive methodological proposal in the Mathematics classroom

Abstract

The commitment to the application of active, participatory and, above all, motivating methodological strategies for the students, constitutes one of the key factors to enhance the interest of boys and girls in learning the contents and developing their skills. This article highlights the relevance of gamification in the group of students of Primary Education, emphasizing students with specific educational support needs, thus contributing to equity and inclusion in the field of education. . A systematic review has been carried out with gamified experiences in the area of Mathematics in students between 6 and 12 years of age and the results show a high rate of motivation and good academic performance when the theoretical constructs of learning based on learning are put into practice. game and gamification, even more so when it allows educational inclusion and makes effective the principles of Universal Design for Learning (DUA).

Keywords: gamification, inclusive education, Primary Education, mathematics.

Introducción

A lo largo de los últimos años la respuesta educativa en el área Matemáticas ha sido una tarea pendiente para los diferentes sistemas educativos (Torres, 2010). En base a ello han surgido nuevas tendencias metodológicas activas y participativas donde el juego es el protagonista y, por ende, la puesta en práctica de tareas cooperativas y en grupo (Vargas-Machuca, 2013). La puesta en práctica de este tipo de metodologías ha demostrado un aumento de motivación del alumnado, desbancando el uso de propuestas metodológicas tradicionales. Además, mediante su implementación, se consigue un aprendizaje significativo en el sentido de que el alumno selecciona en primer lugar aquellos aprendizajes que le resulten más interesantes. Asimismo, por medio de la manipulación del material, el niño aprende descubriendo los conocimientos que le son útiles (Baro, 2011).

Por ello, es preciso que el docente aplique metodologías de esta naturaleza, que despierte en los estudiantes el deseo de formarse y, sobre todo, de aprender y disfrutar de la materia de Matemáticas. Son múltiples las razones por las que se debe apostar por este tipo de estrategias didácticas. Así, una metodología activa persigue poner en práctica la resolución de problemas reales, adoptar una actitud crítica y estimular la capacidad de autonomía para hacer frente a las dificultades en contraposición a las metodologías tradicionales que se basan en la memorización y repetición de la teoría (Muntaner-Guasp et al., 2022). Especial relevancia coge en este sentido la estrategia de la gamificación para atender a las diferencias individuales del alumnado en las primeras etapas educativas, en cuanto que posibilita que el alumnado pueda adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje por sí mismo a sus capacidades y llevar a cabo un aprendizaje competencial (Ruiz-Andrés, 2020).

Una de las áreas curriculares en las que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) presenta mayores dificultades es Matemáticas. Dichas dificultades radican en la codificación y decodificación numérica causado por retrasos madurativos en las áreas del desarrollo; bajo rendimiento en comprensión lectora que influye en la existencia de dificultades en la resolución de problemas; identificación de factores motivacionales como frustración, sensación de fracaso y bloqueo ante las matemáticas o presencia de dificultades del aprendizaje como la discalculia, entre otras (Ruiz Quiroga,

2010). Según Castro (2008) los grandes factores que contribuyen a que en el área de Matemáticas se encuentren menores éxitos académicos para el ACNEAE son la ausencia de motivación, el uso de metodologías poco adaptadas y las actitudes negativas por parte de los discentes y/o del profesorado. Por esa razón, el docente tiene un papel principal en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza adaptadas al área y la diversidad del alumnado.

En base a ello el presente trabajo pretende a través de una revisión de fuentes literarias, siguiendo las directrices de la declaración PRISMA, responder al interrogante de investigación ¿cómo enseñar matemáticas atendiendo a las diferencias individuales del ACNEAE en Educación Primaria utilizando la gamificación como estrategia metodológica? Para ello se partirá de una revisión teórica de referencia sobre los grandes núcleos de estudio de este trabajo: el ACNEAE, el área de Matemáticas y la gamificación. Posteriormente se detallará, a través del análisis cualitativo realizado en esta investigación, mediante una revisión sistemática, el procedimiento de análisis llevado a cabo, y se acabarán con los resultados del estudio y las conclusiones.

El ACNEAE: nuevo enfoque normativo

La presente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 2020) establece en su artículo 71.2 como ACNEAE aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar:

- Necesidades educativas especiales.
- Retraso madurativo.
- Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Trastornos de atención o de aprendizaje.
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
- Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación tardía al sistema educativo
- Condiciones personales o de historia escolar.

La producción científica actual sobre las clasificaciones encontradas en torno a los ACNEAE, señala cómo se encuentran diversas repercusiones en la práctica educativa (Ruiz-Andrés, 2020). Según Ruiz-Andrés (2020) la respuesta

educativa para los ACNEAE se sitúa en un terreno basado en la imprecisión de criterios para abordar y organizar su respuesta educativa, así como adaptar la metodología de trabajo y los procesos de evaluación. En base a ello se requieren propuestas de trabajo uniformes y adaptadas a la realidad, para que el profesorado adapte desde una perspectiva inclusiva el currículo.

Es por ello que, en el actual panorama normativo, basado en los pilares de una escuela inclusiva, se pone de manifiesto un nuevo concepto de educación y de ACNEAE que deja a un lado lo puramente académico o memorístico, apostando por el desarrollo de habilidades prácticas, o lo que se conceptualiza en la actual ley educativa como competencias. Dichas competencias supondrán el punto de partida para organizar la respuesta educativa para todo el alumnado, favoreciendo equidad al proceso educativo, y, por consiguiente, creando aulas para todos (Elizondo, 2020).

Desarrollo curricular del área de Matemáticas en Educación Primaria

Ante todo, pese a la dificultad que entrañan, el aprendizaje de las matemáticas se considera un punto clave e imprescindible en la formación integral del alumnado de Educación Primaria. Como afirman Gil et al. (2017), “las matemáticas han sido vistas tradicionalmente como una asignatura compleja, consideradas por muchas personas como un ámbito en el que solo unos pocos afortunados tienen éxito” (p. 88).

Cabe destacar que nos encontramos ante una situación de transición donde ha sido aprobada la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE, 2020), y su desarrollo curricular con el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 2022), donde encontramos cambios realmente significativos con respecto a su predecesora, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), que modifica en su artículo único la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Podemos observar cómo en Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 2022), organiza la etapa referenciando a los objetivos (art. 7), fines (art. 4) y principios generales (art. 5) de la misma. En cuanto a las áreas,

cada una de ellas incorporará los aprendizajes esenciales en los que se engloban las competencias específicas (además de las competencias clave), los criterios de evaluación y los saberes básicos para cada ciclo. En este trabajo nos vamos a centrar exclusivamente en el área de Matemáticas según el desarrollo curricular del área de Matemáticas, cuyos elementos aparecen en la Tabla 1:

Tabla 1

Elementos del currículo del área de matemáticas de la etapa de Educación Primaria según Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 2022)

Elementos	¿Qué engloba?
Competencias específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas socioemocionales • Resolución de problemas • Razonamiento y prueba • Conexiones • Comunicación y representación • Sentido socioemocional • Sentido numérico
Saberes básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de la medida • Sentido espacial • Sentido algebraico y pensamiento computacional • Sentido estocástico
Criterios de evaluación	Aparecen por ciclos y se desarrollan dentro de cada competencia específica.
Aprendizajes esenciales	Son los equivalentes a los contenidos y se muestran dentro de cada uno de los sentidos anteriormente expuestos.

Como se puede observar, la LOMLOE (BOE, 2020) rechaza algunos de los planteamientos de la LOMCE (BOE, 2013) y los reconduce de tal manera que se exige que el docente imparta el área de Matemáticas desde una perspectiva emocional y de razonamiento. Al igual que, dentro del sentido socioemocional, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 2022) considera esencial que los discentes conozcan las contribuciones de las mujeres a las

matemáticas a lo largo de la historia. Especial sentido, como indicábamos en el epígrafe anterior, tienen las competencias para atender a la diversidad del alumnado. En torno a ello, todas las competencias se deberán abordar en la etapa, pero vamos a enfatizar en la denominada competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, que son las que principalmente afectan al desarrollo de este trabajo. Dicha competencia fue ya definida por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato como: “la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto” (BOE, 2015, p. 6993). En la actualidad, según Beltrán-Pellicer y Alsina (2022) dicha competencia incorpora las premisas del acrónimo STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) y formula una manera integrada de trabajar las competencias clave y las específicas, además de promover, a través de estas últimas, una forma de enseñar las matemáticas en el pensar y el hacer.

La gamificación como metodología inclusiva

La puesta en práctica de metodologías activas y participativas ha demostrado un aumento de motivación del alumnado y tienen ventaja sobre las metodologías tradicionales (Aranda y Caldera, 2018). Además, se consigue un aprendizaje significativo en el sentido de que el alumno selecciona en primer lugar aquellos aprendizajes que le resulten más interesantes. Asimismo, por medio de la manipulación del material, el niño aprende descubriendo los conocimientos que le son útiles (Baro, 2011). Entre estas metodologías encontramos el aprendizaje basado en el juego y la gamificación.

En el ámbito que nos ocupa, que es la educación, no utilizaremos el juego como tal sino más bien sus elementos y principios. Con ello se logrará captar la atención e interés de los niños y niñas, y se fomentará un clima de motivación hacia el aprendizaje (Baro, 2011). Además, el uso de la gamificación en el aula va a reportar más flexibilidad de la que puede ofrecer un juego (Werbach y Hunter, 2012). No obstante, el papel del profesor es fundamental para llevar a cabo esta metodología (Aranda y Caldera, 2018).

En este sentido, apreciamos que la gamificación es una metodología activa que permite la participación de todo el alumnado y que el protagonismo

recae sobre ellos. Esta afirmación se contrapone a la educación tradicional donde el profesorado era un sujeto activo y mero transmisor de la información, mientras que el estudiante desempeñaba el rol de sujeto pasivo, captador de los mensajes del docente.

La gamificación no solo es una metodología activa que promueve los valores de la motivación y la participación, sino que permite una competición donde los alumnos y alumnas se enfrentarán entre sí, propiciando con ello el deseo de volver a jugar. Para poder entender cómo funciona esta metodología, es preciso detallar cuáles son sus elementos (Vargas-Machuca, 2013).

Desde el punto de vista experimental, los elementos más importantes y que son objeto de análisis son los que estudiaron Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004), que se corresponden con las mecánicas, las dinámicas y la estética. Estos autores acuñaron las siglas MDA para referirse a las palabras inglesas Mechanics, Dynamics and Aesthetics, cuyas traducciones al castellano ya han sido nombradas. Este trinomio de elementos es el referente para el diseño de actividades lúdicas fuera de sus contextos tradicionales, que es de lo que trata la gamificación. Analicemos uno a uno cada elemento (ver figura 1):



Figura 1. Elementos de actividades gamificadas (Hunicke, LeBlanc y Zubek, 2004)

Llegados a este punto, podemos plantearnos cómo la aplicación de esta propuesta metodológica puede establecer un nuevo enfoque de trabajo para el ACNEAE, favoreciendo un desarrollo educativo en el área de Matemáticas basado en la igualdad de oportunidades y en la equidad. A partir del marco teórico de referencia pasaremos a detallar el método, objetivos, resultados y conclusiones del estudio presentado que evidencien la anterior afirmación.

Método de investigación

El método de investigación seleccionado para el presente artículo ha sido la revisión sistemática. Es interesante señalar las fuentes de las que hemos extraído la información para alcanzar nuestros objetivos. La base de este trabajo es la búsqueda de esa información en diversos artículos de revistas científicas, libros, congresos y otros medios para poder realizar una investigación de importancia.

Para descartar aquellos documentos que no cumplen con los fundamentos de la investigación, es necesario establecer unos criterios de inclusión y exclusión. Así pues, en la Tabla 2 aparecen reflejados dichos criterios:

Tabla 2

Relación de criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnado de Educación Primaria ○ Gamificación en la asignatura de Matemáticas ○ Uso de gamificación con ACNEAE ○ Idioma: inglés o español ○ Fecha de publicación: entre los años 2011 y 2022 (ambos inclusive) ○ Publicaciones de acceso no restringido o limitado (abierto)
Criterios de exclusión	<ul style="list-style-type: none"> ○ Formación del profesorado en Educación Primaria ○ Etapa educativa: cualquiera que no sea Educación Primaria ○ Cualquier asignatura que no sea Matemáticas

Resulta relevante destacar que los documentos seleccionados son de acceso abierto y este hecho limita la búsqueda en cuanto al análisis. En cuanto a las bases de datos consultas se pueden destacar Dialnet, Scopus y Web of Science.

Puesto que estamos siguiendo la propuesta que hace la declaración PRISMA sobre trabajos de revisiones sistemáticas, presentamos en la Figura 2 el procedimiento que hemos seguido en toda la búsqueda mediante un diagrama de flujo, llegando así a los documentos escogidos.

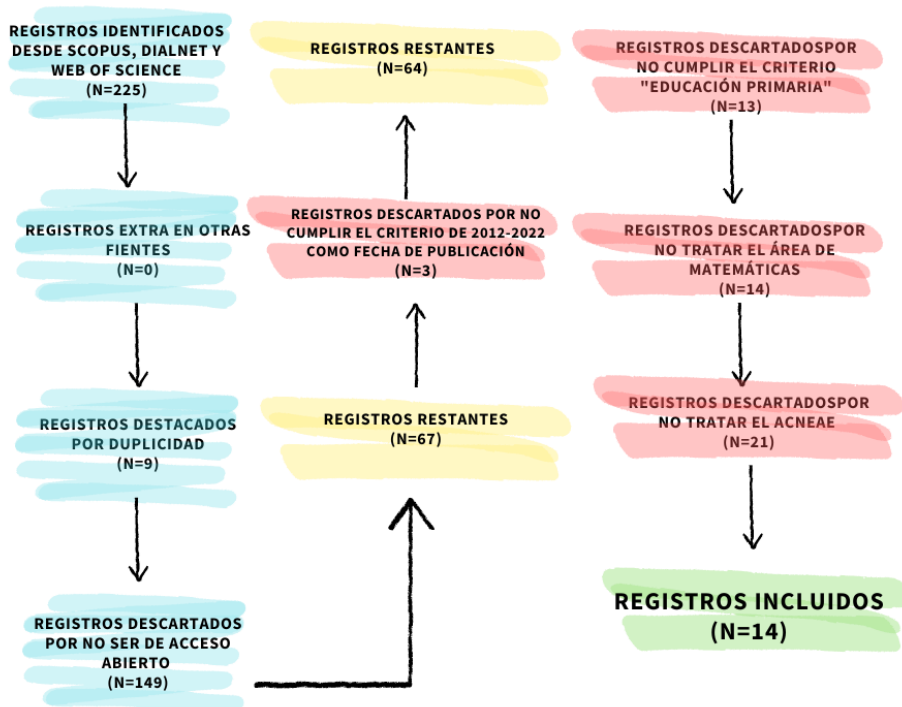


Figura 2. Diagrama de flujo del proceso de selección de los documentos

Objetivos

Para responder al interrogante de investigación formulado se ha formulado un objetivo general, de los cuales emanan a su vez dos objetivos específicos en el presente estudio. He aquí la redacción de los mismos:

Objetivo general:

- Estudiar la repercusión de la aplicación de la gamificación como propuesta metodológica, en el área de las Matemáticas, en la motivación

y el rendimiento académico en el ACNEAE en la etapa de Educación Primaria.

Objetivos específicos:

- Analizar la influencia que tienen las propuestas gamificadas en el desarrollo de la motivación en el ACNEAE en el área de Matemáticas en Educación Primaria.
- Examinar la contribución que aportan las actividades gamificadas en Matemáticas al rendimiento académico del ACNEAE en Educación Primaria.

Resultados

Respecto al primer objetivo, diversos estudios reconocen el papel de la gamificación como elemento notoriamente influyente en el aumento de la motivación. La adquisición de las habilidades del siglo XXI, tal como las denominan Liu et al. (2020), son el resultado de los continuos cambios que estamos sufriendo en esta llamada sociedad tecnológica. Y precisamente el aprendizaje basado en el juego y la gamificación forman parte de dichas habilidades, sobre todo el uso de videojuegos aplicados con una finalidad didáctica (Liu et al., 2020).

Estos autores realizaron un estudio que tuvo lugar en la ciudad de Yelábuga (Federación de Rusia) con alumnos con dificultades de aprendizaje de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 9 y los 10 años. Dichos discentes reciben clases con la metodología de la gamificación, generalmente, y los autores pasaron una encuesta con el fin de verificar o rechazar la hipótesis de si el uso del aprendizaje basado en el juego incrementa la atracción de los alumnos y la motivación en Matemáticas.

Uno de los ítems del cuestionario consistía en responder el grado de interés de las actividades cuyo aprendizaje está basado en el juego y en la gamificación. Para ello, se empleó una escala Lickert con las siguientes respuestas: “Muy interesante”, “Bastante interesante”, “Indiferente” y “Nada interesante”. Ningún alumno contestó “Nada interesante” y más del 70% de los encuestados afirmó que les parecía muy interesante, lo que nos lleva a pensar que a los educandos les llama la atención todo aquello que converge al juego, sea o no utilizado en contextos propios o ajenos a él. Por tanto, se acepta la

hipótesis que se plantearon los autores y queda patente que la motivación aumenta cuando se trata de incluir en las programaciones actividades gamificadas.

Por otra parte, Espigares-Gómez et al. (2020) proponen una investigación cuya finalidad es la estimulación de las habilidades STEM a través del aprendizaje basado en juegos para desarrollar la motivación. Dichos juegos forman parte de una secuencia didáctica que contiene varias actividades denominada Micro Proyecto Lúdico (MPL), que contiene un trasfondo intercultural. Se llevó a cabo en grupos de Educación Infantil y Primaria, donde había alumnado diagnosticado con discalculia, y se seleccionaron cuatro juegos propios del folclore jamaicano, que, según las autoras, potencian las destrezas STEM. Utilizan, para su estudio, diferentes métodos para, finalmente, desembocar en una investigación cualitativa-interpretativa.

Otro ejemplo que podemos destacar es el aportado por García-Vandewalle (2017), quien defiende la mejora de la actitud del alumnado de Educación Primaria, y en particular del ACNEAE, hacia las matemáticas cuando estas se gamifican. Para ello, recurre a un juego de un par de barajas de cartas diferentes para abordar contenidos básicos y de más dificultad (una baraja para cada contenido). La justificación de este recurso radica en que “no solo ayuda a la adquisición del aprendizaje, sino que además consigue que los estudiantes interioricen dicho aprendizaje al haberle dado un uso práctico”. (García-Vandewalle, 2017).

En cuanto al segundo objetivo Fraga-Varela et al. (2021) proponen un diseño donde evalúan la fluidez matemática en contextos escolares desfavorecidos a través de un software matemático educativo. Se llevó a cabo en la Comunidad Autónoma de Galicia durante el primer trimestre del curso 2019-2020. La metodología que siguieron los investigadores fue cuantitativa y utilizaron el programa SPSS para analizar los datos. Se explica que en los cursos tercero y cuarto no se utilizan propuestas gamificadas, mientras que en primero y segundo sí se lleva a cabo. Los resultados muestran una clara evidencia de que la gamificación produce notable mejoría en los estudiantes, ya que el postest arrojó un progreso más significativo en los dos primeros cursos que en tercero y cuarto.

Otro estudio es el realizado por Fernández y Herranz (2021) que tiene

que ver con los procesos de evaluación, estrechamente relacionado con el rendimiento académico de los discentes con diferentes dificultades en el área de Matemáticas. Es una investigación que pone en práctica las técnicas de autoevaluación y autocalificación en el alumnado de 1.º de Educación Primaria recurriendo a una metodología cualitativa a través de experiencias basadas en gamificación.

Por último, la experimentación llevada a cabo Fernández y Herranz (2021) tuvo lugar en la provincia de Segovia durante los dos primeros trimestres del curso académico 2018/2019. Describe que durante ese periodo de tiempo se llevaron actividades de asimilación de conceptos claves (Matemáticas cooperativas), cálculo mental (Batalla de números), de lógica y razonamiento (Torneo matemático) y de resolución de problemas. Las conclusiones obtenidas muestran como la implementación de actividades gamificadas para la enseñanza de cada uno de los bloques de contenidos anteriormente mencionados favorecen la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto los procesos de autoevaluación por parte de todo el alumnado, pero especialmente del ACNEAE. En base a ello, las calificaciones obtenidas muestran como cerca del 50% del alumnado obtuvo una calificación de notable y cerca del 30% un sobresaliente, aumentando dichos porcentajes pasado el tiempo. Con lo que se constata la idoneidad de incorporar propuestas gamificadas para el aula de matemáticas como fórmula metodológica para aumentar el rendimiento académico.

Conclusiones

Esta revisión sistemática nos permite responder afirmativamente a qué la gamificación incrementa la motivación hacia las matemáticas en el ACNEAE, pues todos los documentos que versaban sobre propuestas didácticas basadas en gamificación concluían que la motivación y el interés se ven afectados positivamente. La autoría de todos ellos demuestran que los niños tienen una mejor predisposición al aprendizaje en matemáticas cuando los docentes gamifican la enseñanza. Se basan en las respuestas que dan los estudiantes al preguntarles qué les ha parecido la actividad, si la repetirían, si han estado entretenidos, etc. Ya que la motivación juega un papel fundamental en la educación emocional del alumnado, la gamificación es la estrategia metodológica idónea para trabajar este factor (Liu et al., 2020; Espigares-Gómez et al., 2020; García-Vandewalle, 2017).

Por su parte queda constatado que el desempeño en esta asignatura por parte de los ACNEAE en Educación Primaria aumenta cuando se recurre a la gamificación. Por tanto, sí influye en la medida en que las calificaciones experimentan una ligera subida entre un trimestre y otro. Todos los estudios analizados coinciden en que la perspectiva que tienen los niños y niñas hacia esta asignatura es, en general, aburrida y poco interesante. Sin embargo, cuando ocurre la transición de una metodología tradicional a una metodología activa como es la gamificación, el alumnado se muestra más receptivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y queda patentado en su rendimiento académico (Fraga-Varela et al., 2021; Fernández y Herranz, 2021).

Con todo ello, queda constatado como la gamificación como estrategia metodológica supone una propuesta inclusiva de trabajo en el aula de Matemáticas, favoreciendo un incremento de motivación y rendimiento académico en el alumnado en la etapa de Educación Primaria, y ejercitando propuestas didácticas basadas en la equidad.

Referencias

- Aranda, M.G. y Caldera, J.F. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista Educ@rmos*, 31 (8), 41-66. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/09/articulo-maria-guadalupe.pdf>
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (40), 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf
- Beltrán-Pellicer, P. y Alsina, Á. (2022). La competencia matemática en el currículo español de Educación Primaria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3 (2), 31-58. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14693>
- Castro, E. (2008). *Didáctica de la matemática en la Educación Primaria*. Síntesis.

- Elizondo, C. (2020). En busca de las pautas DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). *Aula de innovación educativa* (297), 57-62.
- Espigares-Gámez, M.J., Fernández-Oliveras, A., & Oliveras, M.L. (2020). Games as STEAM learning enhancers. Application of traditional jamaican games in early childhood and primary intercultural education. *Acta Scientiae*, 22 (4), 28-50. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6019>
- Fernández, S. y Herranz, M. (2021). Aprendizaje gamificado y evaluación formativa como desafío educativo. resultados de un estudio de casos longitudinal en el primer ciclo de educación primaria. *Cieg: revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 49, 166-181. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.49166-181-Fernandez-y-Herranz.pdf>
- Fraga-Varela, F., Vila-Couñago, E., & Martínez-Piñeiro, E. (2021). The impact of serious games in mathematics fluency: A study in Primary Education. [Impacto de los juegos serios en la fluidez matemática: Un estudio en Educación Primaria]. *Comunicar*, 69, 125-135. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-10>
- García-Vandewalle, J. M. (2017). Experiencia de gamificación de contenidos matemáticos mediante juegos de cartas evitando la brecha digital y fomentando la socialización. En *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017* (pp. 762-769). Adaya Press.
- Gil, F., Torres, T., Montoro, A.B. (2017). Motivación en matemáticas en estudiantes de primaria, *Revista de psicología*, (1). https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10294/6/0214-9877_2017_1_1_85.pdf#page=4
- Hunicke, R., Leblanc, M. & Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*, 4 (1). <https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

Liu, Z.-Y., Shaikh, Z. A., & Gazizova, F. (2020). Using the Concept of Game-Based Learning in Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15 (14), 53–64. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i14.14675>.

Muntaner-Guasp, J.J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 26 (2), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>

Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.

Ruiz Quiroga, P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de Educación Primaria a lo largo de la historia. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8 (89), pp. 1-15.

Ruiz-Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula*, 26, 149–168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>

Torres, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades

educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49 (1), 62-89.

Vargas-Machuca, R. (2013). La gamificación al servicio de nuevos modelos de comunicación surgidos de la cibercultura (Tesis de maestría). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Filadelfia, EEUU: Wharton Digital Press.

Propuesta de intervención:

Educar en atención plena desde la familia hasta el centro educativo

María de la Soledad Moreno Porlán^{1 1}

IES “Marqués de los Vélez del Palmar (Murcia)

Resumen

El presente Trabajo tiene la finalidad de profundizar en los entresijos existentes entre familia y los centros educativos así como resaltar los beneficios que pueden llegar a obtenerse cuando dichas relaciones se complementan mediante la cooperación mutua. Como se podrá observar, el principal beneficiario de esta relación será el propio alumnado pero también el resto de agentes se enriquecerán en el proceso de aprendizaje recogiendo los frutos de este maravilloso camino que es la educación. Para ello, se incidirá en la influencia familiar en el rendimiento académico planteando una propuesta de innovación educativa, destinada a familias, que favorecerá y fomentará la participación de las mismas dentro del centro escolar así como propuestas de educación en la atención plena que nos lleven a un tipo de educación específica en el que se sustituyan la inmediatez y rapidez imperante en la sociedad actual por otro tipo de modelo más atento, retardado y tranquilo.

Palabras clave: Familia, Escuela, Participación, Atención plena

^{1 1} msoledad.moreno3@murciaeduca.es
www.iesmarquesdelosvelez.es

Intervention proposal:

Educating in mindfulness from the family to the educational center

Abstract

The purpose of this work is to go deeper into the intricacies existing between families and educational centers as well as to highlight the benefits that can be obtained when these relationships are complemented by mutual cooperation. As can be seen, the main beneficiary of this relationship will be the students themselves, but also the rest of the agents will be enriched in the learning process, reaping the fruits of this wonderful path that is education. To this end, we will focus on the family influence on academic performance by proposing an educational innovation proposal, aimed at families, which will favor and encourage their participation within the school as well as proposals for education in full attention that will lead us to a specific type of education in which the immediacy and speed prevailing in today's society will be replaced by another type of more attentive, delayed and calm model.

Keywords: Family, School, Participation, Mindfulness

Introducción

Justificación

El filósofo y sociólogo contemporáneo Zygmunt Bauman (en su libro “Vida líquida”) califica la sociedad actual con la definición de “modernidad líquida” para detallar una situación creciente que arrastramos desde hace años causada por el aumento de una sociedad cada vez más tecnificada que se encuentra atravesada por el veneno de una necesidades siempre crecientes, siempre imperdurables, siempre insaciables. Sin dudar en modo alguno de los enormes beneficios que nos ofrecen las mejoras científicas y tecnológicas, es crucial que también seamos conscientes de los inconvenientes que engendran en las nuevas generaciones al establecer un ritmo vital cada vez más rápido, más inconstante y más extra motivador. Así, la educación se convierte también en un acto desprovisto de serenidad, marcado por el ritmo acelerado del tiempo fugaz que parece escaparse ante un trasiego ascendente. Es lo que Byung- Chul Han denomina “el tiempo de puntos” en su libro “El aroma del tiempo”. El tiempo pierde la linealidad, pierde la contextura y se acelera perdiendo el olor, desarraigándose de la vida real que necesitamos asir a este preciso instante.

El entorno familiar se ve afectado de este cambio espacio-temporal sufriendo la aceleración de esta modernidad líquida con el agravante de que no es consciente de su propia aceleración. La educación es contagiada con la velocidad elevada desde la no-consciencia. Por este motivo, es realmente importante una mirada atenta y serena, una vuelta a la atención consciente, una ralentización de la educación desde la consciencia de la gestión del tiempo del propio sujeto, causando un efecto directo en la educación del alumnado y en el propio sistema educativo y familiar. A su vez, esto tendrá un efecto directo también en la formación de generaciones más atentas, centradas, serenas, armónicas y estables.

Es bien sabido que las nuevas generaciones tienen su punto de referencia inicial en las precedentes, concretamente podemos resaltar como pilares básicos la propia familia y los docentes del entorno educativo. Ambos agentes influyen enormemente en el desarrollo del alumnado y es corresponsabilidad de los dos el establecer un modelo

educativo firme y consolidado para dicho alumnado. Sin embargo, la familia considera en ocasiones que el trabajo del centro educativo está separado del familiar. Sería necesaria la concienciación para conseguir un clima colaborativo desde la confianza e implicación.

Según las principales conclusiones del estudio “La participación de las familias en la educación escolar” presentado por el Consejo Escolar del Estado (2014) basado en los resultados académicos de cuatro países en el informe PISA 2012, la participación familiar está intrínsecamente unida a los resultados académicos del alumnado. Dicho informe muestra que las altas expectativas académicas de las familias sobre sus hijos, la supervisión de las tareas escolares, la adquisición de hábitos lectores dentro de la familia, el sentido de pertenencia al centro, la accesibilidad del profesorado y la participación de la familia en las actividades que se llevan a cabo en la escuela son variables que influyen de forma positiva en el rendimiento escolar del alumnado.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se pretende resaltar durante este trabajo la importancia vital que cobra el establecer un contacto directo y sistemático entre los diferentes agentes que forman parte del proceso educativo del alumnado, es decir, la familia y los centros educativos. Así, el objetivo principal será lograr una actuación común entre ambos sectores, encontrar el equilibrio entre ellos, conseguir crear un clima de confianza y seguridad que favorezca una mejora en la educación del alumnado así como un ambiente familiar más armónico y atento que a su vez tendrá efectos directos en el centro educativo en su totalidad.

Para abordar este ambicioso proyecto, el trabajo se focalizará en la familia como principal agente socializador en los alumnos puesto que es en ella donde se adquieren los primeros aprendizajes, donde se establecen los primeros vínculos emocionales y donde el alumnado incorpora y se nutre de pautas, normas y hábitos básicos del grupo social al que pertenece, pilares básicos en su desarrollo posterior.

Será en el último apartado donde el trabajo analizará las diferentes relaciones entre familia y equipo docente razonando acerca de la importancia de crear contactos estrechos entre ambos a través de

diferentes cauces encaminados a incrementar la participación e interrelación entre la familia y el ámbito escolar así como de la contribución que puede aportar el contexto educativo para la educación del alumnado en un ambiente impregnado de atención plena, armonía y serenidad.

Por ello, en base a lo citado anteriormente, se propone un proyecto de intervención dirigido tanto a familias como al alumnado, donde ambos agentes sean protagonistas principales de su proceso y el centro educativo sea un pilar firme que, cual muleta, guíe los pasos de una educación estable, saludable y colaborativa.

Objetivos

Objetivo general

- Proponer un método para implicar a la familia del alumno en su proceso educativo

Objetivos específicos

- Presentar un nuevo proceso atencional para aumentar la eficiencia de los miembros de la familia
- Ofrecer un programa para aprender a gestionar el tiempo familiar de forma más provechosa
- Poner el foco en la necesidad de identificar los factores que distraen la atención en la sociedad actual.

Marco teórico

Importancia del núcleo familiar

Según el filósofo naturalista Herbert Spencer, las funciones de la familia se limitan a la procreación y al aseguramiento de las condiciones mínimas para la existencia de los hijos. De este modo, la familia es una institución universal en tanto que cumple una función que es también universal: la crianza de las generaciones siguientes. Si bien es cierto que estas son algunas de las funciones principales de lo que entendemos por familia, el concepto podría adquirir una importancia más elevada si nos centramos en el autor más clásico en sociología de la educación, Émile Durkheim, quien afirma que la

familia es la institución más importante dentro de la sociedad porque, dentro de ésta, se elabora el derecho doméstico y la moral con una función productiva propia. Así, la familia cumple un papel esencial en la socialización de cada individuo mediante las formas de interacción que se dan en su seno.

Desde este último punto de vista más extendido, la importancia de la familia radica es que es el principal agente para la educación de la sociedad. Los integrantes mayores de este núcleo son los encargados de transmitir a las nuevas generaciones una serie de valores y normas que le facilitarían la satisfacción de diversos objetivos, metas y propósitos así como facilitar la socialización de sus miembros. De este modo, la familia se convierte de este modo en el primer punto de encuentro social donde el niño aprende a comportarse socialmente acorde a las normas de conducta establecidas por la propia familia. Es decir, el niño aprende a ser competente socialmente en dicho entorno y adquiere los elementos imprescindibles para comportarse de forma socialmente correcta. Dentro de una misma sociedad, cada grupo familiar va a desarrollar unas características de comportamiento totalmente diferentes. Sin embargo, sería incorrecto admitir que la familia existe con el objetivo de cumplir unas necesidades específicas de protección o socialización pues, en este caso, dejaría de ser prescindible en el momento en que estas condiciones prioritarias se hubiesen solventado.

Sin embargo, en la sociedad contemporánea, algunos autores defienden que las familias actuales han sufrido una pérdida considerable de las funciones tradicionales que las caracterizaban y que han sido sustituidas por una sociedad más desarrollada capaz de cumplir el rol que antes desempeñaba el núcleo familiar. La familia clásica estaba caracterizada por un modelo patriarcal de gran robustez, capaz de cohesionar la sociedad en su conjunto con los individuos particulares dando así primacía siempre al interés grupal frente a las necesidades particulares. Por contraposición, la familia actual sigue un modelo menos sólido y sometido a cambios más repentinos. En cualquier caso, debemos reconocer el papel afectivo que desempeña el núcleo familiar (tenga la forma física que tenga) y la dificultad que representaría el sustituir estos grupos unidos por lazos de sangre por la sociedad como un todo global.

Hay que asumir que la familia no es un fenómeno que se ha mantenido estático a lo largo del tiempo sino que su estructura básica ha ido cambiando históricamente y evolucionando en concordancia con las transformaciones sociales, si bien en los últimos años la evolución ha sido más profunda rompiendo definitivamente con la supremacía del modelo familiar monoparental y dando paso a otras formas diferentes de uniones familiares igualmente válidas y capaces de cumplir las funciones detalladas en las líneas anteriores.

Influencia familiar sobre el rendimiento académico

Han sido muchos los autores que han estudiado la estrecha relación existente entre la familia que tenemos y el rendimiento académico que reportamos. Los estudios reflejan que existe una correlación directamente proporcional entre el nivel educativo de los progenitores y las competencias que los hijos son capaces de desarrollar. Esto es porque el niño parte de un entorno más propicio para el desarrollo cognitivo que es además un potenciador lingüístico más consistente. Así una práctica mayor de actividades relacionadas con una atención más plena propiciará un clima familiar más adecuado que incidirá directamente en la formación de personalidades más conscientes. La familia es un bloque unitario en la que ocurren diversas vivencias que influyen en la percepción de la realidad que tienen los hijos educados en ellas. Por tanto, si la familia tiene determinados problemas, todo el entorno familiar sufrirá esta situación y se verá afectada mientras que si una familia aprende a solucionar sus conflictos de una manera armoniosa, toda la estructura familiar disfrutará esta situación privilegiada.

La influencia de la atención en el rendimiento académico

Todo lo anterior, justifica que busquemos una mayor influencia de la familia en el entorno escolar para propiciar un mayor desarrollo del alumno, pero la pregunta pertinente sería si todas las influencias son igualmente interesantes. Sin duda, buscamos una influencia positiva que sume y no reste en el proceso. Sin embargo, como se argumentaba en este trabajo de innovación, vivimos en una sociedad donde la rapidez impera sobre cualidades como la paciencia, lo superficial triunfa frente a lo profundo y la improvisación se impone a la coordinación atenta.

Estos motivos nos llevarían a rastrear en si la sociedad ha experimentado una pérdida de atención en la vida diaria y si este aspecto puede ser trabajado y recuperado tanto a nivel individual como grupal.

José Antonio Portellano (2021), el neuropsicólogo y profesor titular de la facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), confirma que los últimos estudios realizados para determinar el estado de alerta del cerebro de los seres humanos actuales está disminuyendo su nivel de atención a un único estímulo y nos dirigimos a un estado en el que el cerebro se posiciona en actitud multitarea, con las consecuencias físicas y psicológicas que eso conlleva como es el estrés o la ansiedad constantes. Es por ello pertinente ocupar un espacio para reflexionar sobre cómo funciona la atención antes de presentar las actividades con las que trabajar para reforzar los niveles de atención deseados en las familias de los alumnos.

Existen diferentes tipos de atención que solemos usar en nuestra vida diaria para atender a los estímulos que acontecen a nuestros sentidos y para llevar a cabo las tareas que necesitamos realizar. La atención selectiva es la encargada de seleccionar cual es la información a la que hay que atender y cuál es la restante que hay que desdeñar para que nuestro organismo procese sólo la parte informativa útil para nosotros en ese momento. Sin esa atención selectiva, nuestro organismo sufriría sobrecargas de datos que distraerían lo esencial.

Por otro lado, la capacidad de inhibición evita que el organismo que bloquee al recibir respuestas incompatibles a determinados estímulos. Esta capacidad es necesaria cuando necesitamos llevar a cabo una tarea concreta que requiere gran cantidad de tiempo, concentración y esfuerzo. Durante el desarrollo de esta tarea pueden surgir otras que, al resultar más novedosas, pueden ser más atractivas para el sujeto y esto puede desviar la atención en la primera tarea para centrarse en la segunda.

Otro aspecto importante para conseguir mantener el foco en lo importante tiene que ver con la atención sostenida. En la actualidad este aspecto requiere un trabajo más intenso que en épocas anteriores debido a la gran cantidad de estímulos que cada segundo perciben nuestros

sentidos de forma digital que nos llevan de una información a otro con excesiva rapidez. Además, es algo común en nuestra especie el que, al realizar una actividad a largo plazo, aparezca un declive progresivo en la actuación que está directamente relacionado con el nivel ejecutivo de la misma.

Y por último, pero no menos importante, debemos considerar la atención dividida que se produce cuando aprendemos a hacer actividades mecánicas de forma exitosa y eso nos permite hacer otras actividades que requieren una atención más atenta al mismo tiempo. La división de la atención es un mecanismo que el organismo activa para dar respuesta a varias exigencias a la vez. El éxito obtenido al llevar a cabo estas acciones de forma dividida lo obtiene el sujeto en función de lo amplia que sea su atención y de la capacidad que tenga para contrarrestar las distracciones provocadas por estímulos irrelevantes. Así, cuando más interiorizadas tengamos las actividades mecánicas, más capacidad nos quedará para concentrarnos en las nuevas.

Funciones que enfocan la atención para aumentar el rendimiento

El objetivo ahora es detallar cuales son las funciones ejecutivas que ayudan a dirigir la conducta hacia un meta concreta. Así, la primera de las funciones es la planificación o planteamiento de respuesta cuya misión es ser capaz de anticipar el resultado que tendrán nuestras acciones. Esa capacidad de calcular las consecuencias futuras de una acción presente pone en marcha mecanismos fisiológicos que segregan una sustancia denominada “dopamina” y que nos incita a desarrollar una actividad concreta que, una vez concretada, producirá otra hormona placentera denominada “Serotonina” que funciona a modo de premio para el individuo. Otra de las funciones es la de Inhibición y tiene como finalidad bloquear actividades que suponen una distracción con relación a la actividad que estamos desempeñando en el momento actual. Es la capacidad de autocontrol que nos ayuda a no desviarnos del objetivo previsto en pro de otro nuevo por muy atrayente que este resulte. La flexibilidad es otra función que nos permite modificar nuestro comportamiento para ser capaces de adaptarnos si las circunstancias cambian. Esa adaptación nos ayuda a conseguir las metas haciendo ajustes en nuestra conducta para obtener el objetivo previsto. La memoria de trabajo nos facilita el almacenamiento de la información en

la memoria que estamos manejando para poder obtener el resultado esperado. Es un proceso mental automático que puede ser perfeccionado si se trabaja en ello. La monitorización es el proceso por el que evaluamos y controlamos el proceso de planificación antes de tomar decisiones, valorando si la solución elegida es la mejor de las posibles. Y por último la toma de decisiones que va a implicar los procesos de informar sobre la decisión, los riesgos y los posibles errores.

La capacidad de prestar atención es una destreza que puede enseñarse tanto en adultos como en menores. Sin embargo, esto es un proceso complejo que requiere aprender a controlar los impulsos, encontrar la motivación adecuada, controlar el nivel de actividad que desarrollamos y saber las competencias con las que contamos. Además, debemos ser capaces de atender al entorno que rodea a la familia y conocer si el ambiente que envuelve al niño es caótico u ordenado así como si tiene opciones en demasía o distracciones que motiven al niño en otras direcciones.

Metodología

Consideraciones previas

Como es sabido, la participación educativa es una oportunidad para colaborar y compartir fines comunes. Ello implica enfocar los esfuerzos para tomar decisiones conjuntas y realizar tareas para conseguir esos objetivos. Así, la comunidad educativa debería propiciar una relación activa con las familias que facilite a su vez la participación de las mismas dentro de un clima de confianza. Es cierto que la educación en las aulas requiere mucho esfuerzo por parte de los docentes que soportan unas ratios más elevadas de lo deseado y con unas características muy diversas entre el alumnado que requieren un nivel de flexibilidad y atención considerable. Sin embargo, no se trata de trabajar más y más complicado sino de ser más eficientes, tejiendo redes entre los agentes sociales que nos permitan conseguir ventajas profundas en el trabajo escolar. Para conseguir estos objetivos, la metodología es un aspecto sumamente crucial que nos permita llegar más lejos con el mismo esfuerzo, entrelazar a los agentes para que los beneficios se multipliquen, ya que el tiempo y la energía son demasiado

limitados. Teniendo en cuenta estos aspectos, la metodología más adecuada para conseguir los objetivos previstos es el uso de sesiones concentradas que puedan practicarse después en la rutina diaria de forma ágil (en el caso de los adultos) combinado con el uso de las clases para introducir de forma transversal los cambios propuestos, así como el aprovechamiento de las sesiones de tutoría (En alumnado de la ESO)

Descripción de actividades

-Primera intervención: Buscando puntos de encuentro con las familias

La primera toma de contacto con las familias se realizará al comenzar el curso académico mediante una reunión de grupo con los familiares del alumnado en la que se intentará estrechar lazos con los mismos, darnos a conocer y facilitar folletos informativos en los que señalaremos las fechas de los talleres formativos para todo el curso. Durante la misma se realizará una presentación en power point en la que se explicará la importancia del trabajo en equipo de todos los agentes implicados en el proceso educativo del alumnado. También se detallará la importancia que educar la atención tiene en la actualidad.

En este punto es conveniente la creación de una comisión gestora formada por representantes de la comunidad educativa formados en la materia que queremos trabajar así como miembros familiares y alumnado. Esta comisión se reunirá tantas veces como sea necesario, pero un mínimo de una vez por trimestre para poner en común el proyecto, aportar ideas, mejorar lo aportado o incluso modificar todo lo necesario. Por otro lado, el tutor realizará entrevistas personales con las familias de los alumnos para poder conocer el entorno en el que se desenvuelve cada alumno y conocer más acerca de ellos.

-Segunda intervención: Actividades para aumentar la capacidad atencional

Las actividades van destinadas a las familias del alumnado con la finalidad de que, a través del propio aprendizaje atencional de padres, consigamos influir en los hijos. Las actuaciones escolares para aumentar la atención tienen que ir de la mano de un trabajo en el ámbito doméstico que refuerce esta línea. Sólo si sumamos esfuerzos, conseguiremos invertir el proceso y generar una tendencia atencional elevada. Pero la falta de atención azota a todos los agentes sociales sin excepción generando diferentes problemas y es por ello que el trabajo va a ser general. Así también el mismo profesorado recibirá actividades específicas para poder aplicar la atención en el aula provocando una onda expansiva que vaya calando en todas las capas en las que el alumnado conviva.

Estas primeras actuaciones directas van a preparar el terreno de la atención, trabajando las condiciones que nos van a facilitar conseguir la meta a la que acercarse. Es interesante señalar que la meta propuesta no es un final exitoso con un tiempo determinado que podamos medir sino que se trata más bien de aproximaciones a un ideal que nos arrojará unos resultados que pueden ser exitosos pero no definitivos. La atención plena es una capacidad frágil que desaparece si no se trabaja con lo que la labor es inagotable. Se trata de crear conciencia y mostrar otra forma de realizar cada actividad de nuestra vida diaria bajo una mirada más atenta, bajo una actitud más internamente serena.

Uno de los aspectos a trabajar será la importancia del sueño en la vida de todo ser vivo del planeta. Se usarán experimentos científicos llevados a cabo tanto con animales como con personas para concienciar sobre la importancia de respetar nuestros periodos de descanso naturales y el de nuestros menores. Se incide de la importancia de que las horas de sueño sean las necesarias pero además se hará hincapié en la importancia de un descanso de calidad, profundo y continuado. Para ello se presentará estudios en los que se relaciona el uso de dispositivos electrónicos en los momentos previos al sueño. Las luces que desprenden las pantallas afectan directamente a localización de nuestro sueño siendo más perjudicial en menores que en adultos.

Como sabemos, el uso de la tecnología a una escala tan avanzada como la dispuesta en nuestra sociedad actual es relativamente reciente. Hay estudios que muestran los efectos negativos de su uso

pero aún queda mucho por descubrir. Un uso racional y controlado en adultos y menores debería ser promovido para regular nuestros instintos naturales y primarios como es el del tema que se trata en este estudio: La atención plena.

Tabla 1

Elaboración propia. Actividades para aumentar la capacidad atencional

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar la capacidad atencional en las familias y el profesorado - Influir en el entorno del alumnado a través de la formación de los agentes implicados - Concienciar sobre la importancia del sueño para el desarrollo de las actividades diarias - Concienciar sobre la importancia de la alimentación para aumentar la atención en las tareas diarias. - Concienciar sobre un uso controlado de la tecnología - Concienciar sobre la importancia de la gestión emocional para el equilibrio personal y familiar.
<p>Metodología</p>	<p>El método usado será la técnica expositiva con ayuda de presentaciones interactiva en las que se incentivará la participación de las familias y profesores.</p>
<p>Agrupamiento</p>	<p>El agrupamiento dependerá de las familias interesadas. Si el número es reducido se optará por la colocación de la sala en forma de “U” para facilitar la interacción de unas familias con otras. Si el grupo es más numeroso, se utilizará un espacio más grande como el salón de actos aunque esto suponga una interacción menor entre familias.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>5 sesiones, una por semana en horario de 20 a 21 horas.</p>
<p>Desarrollo actividades</p>	<p>Esta primera formación constará de 5 charlas para analizar y concienciar sobre las condiciones de vida de la sociedad actual sobre los siguientes temas: la disminución de la atención en la sociedad actual, la importancia del sueño así como el uso controlado de la tecnología y gestión</p>

	emocional. Para desarrollar estas charlas contaremos con un psicólogo.
--	--

-Tercera intervención: Actividades específicas de gestión del tiempo

Para conseguir el cambio de paradigma propuesto es necesario ser consciente de que el tiempo no se desperdicia al proceder a ralentizar las actividades para enfocar más la atención en ellas. Una de las características de las personas que han obtenido aumentar su atención vital es su enorme eficacia. Al concentrar toda la energía en las actividades no disminuye necesariamente el rendimiento, sólo se realiza de otra forma, con una serenidad interior más elevada y con mayor precisión.

Para entender por qué esto no supone un menor rendimiento es preciso modificar también nuestra capacidad de planificar más y mejor. La planificación nos ayuda a utilizar el tiempo de manera rentable, eficaz y productiva en cualquier actividad que llevemos a cabo. De esta manera, se evita destinar un tiempo excesivamente elevado o excesivamente escaso a una tarea concreta sin obtener buenos resultados. La planificación es la base de la atención ya que nos enfoca al objetivo disminuyendo el aburrimiento y la desmotivación (enemigos de la atención plena). Además nos hace tomar conciencia del tiempo de forma más auténtica, disfrutando el momento presente sin pretensión de que se arrebate con un futuro próximo. Para llevar a cabo estas actividades contaremos con un psicólogo especialista en gestión del tiempo y aumento de la productividad que, mediante trabajos prácticos, enseñará a las familias a organizar su tiempo de la manera más efectiva para que las tareas que ejecuten puedan desarrollarse con más serenidad.

Tabla 2

Elaboración propia. Actividades específicas de gestión del tiempo

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar sobre las diferencias entre ejecutar más tareas y hacerlas de forma más eficiente - Mostrar las ventajas que genera una mejor gestión del tiempo - Dotar a las familias de claves efectivas para planificar el tiempo de forma exitosa
Metodología	El método usado será la puesta en marcha de actividades prácticas en las que las familias aprendan técnicas de organización de su propio tiempo mediante la planificación del mismo
Agrupamiento	Se agrupará a los asistentes por familias para realizar las diferentes actividades en conjunto. Serán actividades prácticas que les sirvan para dejar planificadas las tareas diarias tales como organización del hogar, tareas de limpieza, compra de suministros, horarios de los deberes diarios de los alumnos, tiempo de ocio, tiempo para obligaciones extra, etc.
Temporalización	3 sesiones, una por semana en horario de 20 a 21 horas.
Desarrollo actividades	Para llevar a cabo estas actividades contaremos con un psicólogo especialista en gestión del tiempo y aumento de la productividad que, mediante trabajos prácticos, enseñará a las familias a organizar su tiempo de la manera más efectiva para que las tareas que ejecuten puedan desarrollarse con más serenidad.

-Cuarta intervención: Actividades específicas de técnicas de estudio

Además de la planificación del tiempo disponible, es importante el uso de técnicas específicas que nos faciliten las tareas diarias. Incidiremos en que cada adulto tiene que encontrar las adecuadas para su actividad concreta y llevaremos a cabo actividades para familias en las que se aprenderán algunas de las técnicas de estudio que ya está demostrado que funcionan en otros alumnos, siendo además dichas

técnicas un modelo de cómo a través de la técnica podemos avanzar más con un menor esfuerzo. Para ello contaremos con un pedagogo que nos aportará las claves de las técnicas más exitosas.

Tabla 3

Elaboración propia. Actividades específicas de técnicas de estudio

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar técnicas de estudio efectivas para el alumnado - Adaptar las técnicas de estudio generales a los casos concretos del alumnado
Metodología	El método usado será la puesta en marcha de actividades teóricas y prácticas mediante exposiciones visuales y ejercicios prácticos donde se ponga en marcha lo aprendido
Agrupamiento	Los alumnos trabajarán de forma individual en su propio proceso siguiendo los pasos del pedagogo encargado de orientarlos.
Temporalización	5 sesiones, una por semana en horario escolar (tutoría)
Desarrollo actividades	Para llevar a cabo estas actividades contaremos con un pedagogo que, mediante clases teóricas y prácticas, guiará a los alumnos para que adquieran las habilidades necesarias para un estudio más efectivo.

-Quinta intervención: Actividades de gestión emocional

No se trata de buscar siempre un estado constante de felicidad o de equilibrio en nuestras emociones sino de saber identificarlas permitiendo que estas sean sentidas adecuadamente. Los pensadores estoicos en la edad antigua ya fueron conscientes de la cantidad de pensamientos y emociones que genera nuestra mente sin control y de cómo el ser humano tiende a volcar su mirada hacia fuera olvidando la importancia que tiene la introspección en el control emocional. Si bien el pensamiento estoico está adquiriendo cada vez más relevancia en los últimos años, las nuevas generaciones siguen siendo educadas con un deficiente control emocional al incentivarlos para encajar en unos estándares sociales determinados en los que las emociones deben ser

enmascaradas sino concuerdan con los estándares vigentes. Lejos de incentivar a las familias para que expongan sus emociones al exterior para reivindicarlas, se les motivará a ahondar en ellas, reconocerlas, distinguirlas de las exigencias sociales y gestionarlas mediante la aceptación. Siguiendo al padre del psicoanálisis, Sigmund Freud, las emociones no descargadas adecuadamente generan neurosis en el sujeto. Bajo su mirada sería un error garrafal el tratamiento que hacemos de ellas si no somos capaces de identificarlas para darles salida de forma correcta. Más de 120 años después de sus investigaciones seguimos sin contar en los centros educativos con enseñanzas específicas para el control emocional. Para conseguir el control emocional se requiere la presencia de un psicólogo que desenmascare las claves más eficaces para una mejor gestión familiar de las emociones de todos sus miembros, recomendando diversas fuentes para que el trabajo sea progresivo y continuo. En el aula se trabajará la autoestima del alumnado de forma colateral.

-Sexta intervención: Formación familiar y docente

Las actividades están diseñadas para llegar a las familias pero también a los docentes del centro. Un docente que cuenta con la formación necesaria para facilitar un ambiente de clase sereno, motivador (mediante la elección correcta de las actividades en cada sesión, de confianza y respeto) será capaz de enseñar a su alumnado a enfocar la atención en cada tarea, a evitar la dispersión aumentando de este modo la concentración del grupo. También debe potenciar en los más rápidos la capacidad de esperar al resto, de intervenir cuando corresponde y de fusionarse con el grupo sin intentar sobresalir por encima de los demás. Y además debe motivar al grupo para utilizar las palabras precisas para expresarse, marco de la atención plena en tanto que la mente debe hacer un esfuerzo de concentración para conectar su propio interior con el mensaje exterior que desea transmitir. Y por último, pero no por ello menos importante, el docente puede facilitar la escucha activa de su alumnado, no sólo en las explicaciones del profesor sino además las interacciones entre compañeros. En la sociedad de las prisas actual se alzan muchas voces pero nos cuesta más desarrollar la paciencia para escuchar con atención cada una de ellas.

La velocidad de un tiempo supersónico acelerado genera un efecto imitación general que cala en todos los estratos sociales y en los más menores. La ralentización de la actividad requiere de personas formadas en atención plena para ser modelos sociales nuevos que propicien un cambio de paradigma en la gestión del foco de atención.

Tabla 4

Elaboración propia. Actividades de formación familiar y docente

Objetivos	Trabajar la atención plena en las familias y profesores mediante la práctica de la focalización alterna
Metodología	El método usado es la práctica de la meditación guiada a través de un instructor de atención plena especializado
Agrupamiento	Los padres y profesores se posicionarán en grupos pero el trabajo a realizar será individual. Podrán elegir entre usar la postura tumbada o una silla
Temporalización	El horario de estas actividades será el mismo para adultos y alumnos pero lo llevarán a cabo en espacios separados para trabajar la atención según la edad de los grupos. Serán 10 sesiones en horario extraescolar, adaptados a las necesidades de las familias. 2 sesiones estarán destinadas al reconocimiento auditivo, 2 al visual, 2 al tacto, 2 al olfato y 2 a la combinación de todos ellos.
Desarrollo actividades	Las actividades consisten en ejercicios prácticos encaminados a aprender a identificar las sensaciones del cuerpo y traerlas a la consciencia para observarlas siendo así espectadores atentos de nuestros propios procesos internos. Cada sesión contará con una explicación sencilla del instructor para después empezar a observar las sensaciones por separado.

-Séptima intervención: Llegar a la atención mediante la observación del propio cuerpo

El médico norteamericano Jon Kabat Zin propuso un método revolucionario para conseguir aumentar la atención mediante la observación del propio cuerpo, de la respiración y de las imágenes mentales. Este procedimiento consiste en destinar diez minutos al día para hacer un chequeo del propio cuerpo. Después nos centraríamos en la respiración prestando atención a la entrada y salida del aire en la cavidad pulmonar, cómo desciende por el tórax y descansa en el diafragma. Prestaríamos atención a los sonidos externos e internos. Testaríamos olores y sabores posibles que nos lleguen desde nuestra posición estática para acabar concentrándonos en los pensamientos que vienen y van, su rapidez, la fugacidad que tienen, lo repetitivos que pueden ser sin entrar a valorar si son adecuados o no, si nos convienen o no, sólo observación.

Autores contemporáneos como la catedrática española Mónica Cavallé en su libro “La sabiduría recobrada” afirma que llevar a cabo esta actividad diariamente durante un espacio de tiempo ininterrumpido contribuye a la aparición de lo llamado “mente testigo” denominado como un foco atencional que chequea los pensamientos de nuestra mente como si nos fueran ajenos, desde la ecuanimidad, generando en el meditador una sensación de desapego que nos libera del estrés y desarrolla la atención plena en el momento presente. Ese “testigo” actúa como una linterna encendida clarificando los contenidos mentales presentes liberándonos de ellos y dejando paso a una presencia liviana, serena y equilibrada.

Para estas actividades se propone la contratación de un monitor especializado en este método con un horario que será el mismo para adultos y alumnos pero lo llevarán a cabo en espacios separados para trabajar la atención según la edad de los grupos.

Tabla 5

Elaboración propia. Actividades de observación del propio cuerpo

<p>Reconocimiento auditivo</p>	<p>En la práctica de la atención están implicados de forma directa el uso que hacemos de nuestros sentidos. En concreto, el trabajo óptimo implica trabajar dichos sentidos separadamente para aprender a centrar la atención de forma específica en cada uno de ellos. En esta primera propuesta se trabajará el reconocimiento auditivo mediante la diferenciación de ruidos, sonidos, sílabas, palabras o números. Para trabajar este aspecto se pueden realizar diversas actividades. Una de las propuestas será la lectura de un texto en voz alta por un alumno. El resto debe escuchar atentamente y palmear cada vez que se escuche la letra “m”. Otra propuesta sería a través de canciones en las que se escucha un sonido concreto dentro de la vorágine de sonidos diversos. El objetivo en este caso sería contabilizar las ocasiones en las que dicho sonido aparece. Un ejemplo más sería permanecer en silencio para concentrarnos en el canto de los pájaros que pían fuera del centro o en las gotas de lluvia que caen en un día concreto. También podría ser interesante la apertura de un juego en el que un alumno con los ojos vendados tiene que reconocer qué compañero habla en la clase sólo al escuchar su voz.</p>
<p>Reconocimiento visual</p>	<p>Para trabajar el reconocimiento visual nos centraremos en la localización de formas, objetos, colores, números, símbolos, palabras, letras o situaciones. Una vez más se plantean varias propuestas para realizar el trabajo. En este caso se eligen dos alumnos que se colocan frente a frente durante 10 segundos con el objetivo de que se observen detenidamente intentando retener en la memoria el máximo de detalles posible del adversario. Transcurrido este tiempo, se colocarán de espaldas uno contra otro y el resto de la clase preguntará sobre los colores de las prendas el compañero, los accesorios que lleva, los rasgos destacables, etc. Se admitirán un máximo de tres errores para ser descalificado. Otra actividad adecuada para este trabajo consiste en proyectar efectos ópticos en la pantalla</p>

	<p>digital que escondan varias imágenes a la vez para ir diseccionando todas ellas por separado del conjunto inicial. Además se propone elegir una página de un periódico y tachar, lo más rápido posible, todas las palabras que contengan la letra “r”. Así también se puede practicar intentando recordar series y ejercicios de agrupación como, por ejemplo, series de números cada vez más largos que deben ser repetidos en orden directo o inverso. Además es posible entrenar la capacidad de planificación mediante diferentes juegos de mesa con múltiples reglas o con pasatiempos. Como propuesta ejemplar nombraré el juego de la marca “Lúdilo”: “Cubeez” que consiste en unos cubos en cuyos lados hay diferentes opciones de caras dibujadas. Se pueden organizar los alumnos en grupos de 4 personas. Se obtiene una carta de la baraja y los concursantes deben identificar el tipo de rostro que deben realizar de las diferentes combinaciones. El juego requiere una concentración elevada ya que las combinaciones son muy parecidas e inducen al error. Otro ejemplo de juego de mesa sería el “Gravity maze” que es un juego de estrategia para realizar de forma individual en casa. Sería una propuesta de compra optativa para las familias en tanto que ayuda a desarrollar la concentración, la memoria y las facultades lógicas.</p>
<p>Reconocimiento táctil</p>	<p>El sentido del tacto también se puede trabajar por separado. Se colocarían diferentes objetos y, con los ojos vendados, debe reconocer de qué objeto se trata o de qué material ha sido realizado. También se podría reconocer a los compañeros palpando su rostro.</p>
<p>Reconocimiento olfativo</p>	<p>El olfato se trabajaría exponiendo al alumno a determinados olores y el gusto a determinados alimentos, todo ello con el fin de desarrollar la atención en los sentidos aislados</p>
<p>Sentidos alternos</p>	<p>El objetivo final sería el de combinar todos los sentidos y focalizar la atención en uno de ellos y en otro de forma intermitente así como la atención en la respiración, la atención a una lectura concreta focalizando toda la energía solo a ello</p>

Temporalización

Las actividades programadas se desarrollarán en un total de 23 sesiones repartidas de la siguiente forma:

- Actividades para aumentar la capacidad atencional: 5 sesiones de una hora cada una. 1 sesión por semana en horario extraescolar.
- Actividades para mejorar la gestión del tiempo: 3 sesiones de una hora cada una. 1 sesión por semana en horario extraescolar
- Actividades para adquirir técnicas de estudio eficaces: 5 sesiones, una por semana en horario escolar, preferentemente en las sesiones de tutoría
- Actividades para entrenar la atención mediante observación del cuerpo: 10 sesiones para adultos y 10 para menores temporalizadas de forma correlativa aunque en espacios diferentes. 1 hora semanal en horario extraescolar.

Evaluación

Para evaluar la consecución de los objetivos realizaremos unos 4 cuestionarios diferentes antes y después de la intervención para controlar los siguientes puntos:

- 1- El nivel de atención de cada participante antes y el de después de la intervención
- 2- La sensación de tener tiempo suficiente para realizar todas las actividades antes y después de la intervención
- 3- El aprovechamiento del tiempo de estudio antes y después de la intervención
- 4- El nivel de estrés y ansiedad que presentan los participantes antes y después de la intervención

Además de estas percepciones individuales de los participantes, realizaremos test psicológicos para valorar si el nivel de atención ha aumentado. Para ello usaremos un método estandarizado conocido en psicología como “d2” ya que la mayoría de estudios prueban su fiabilidad.

Conclusión

Como conclusión a este trabajo, la participación familiar es sumamente importante como se ha intentado plasmar durante las páginas anteriores pero no cualquier tipo de participación es saludable y eficiente.

A través de la atención plena es posible abrir un espacio de encuentro más auténtico, más real y más desinteresado. Si bien no es una tarea fácil, lo que hay en juego es lo suficientemente importante como para intentar su ejecución. Es sabido que este tipo de práctica es capaz de generar cambios esenciales en el comportamiento humano a nivel profundo y, en consecuencia, a nivel social. La dirección a la que nuestras sociedades se encaminan con factores tan dañinos como el estrés, la ansiedad y la depresión merecen la puesta en práctica de soluciones diferentes que despierten resultados también diferentes.

Las familias actuales han sufrido modificaciones rápidas en poco tiempo y este hecho hace que sea necesario también volver a repensarnos como sociedad. Los valores que eran firmes en épocas pasadas se han convertido en valores más abiertos y cambiantes. Esto es saludable siempre y cuando vaya acompañado de una reflexión sobre los nuevos pilares que debemos mantener. Tanto familia como centros educativos deberían trabajar en colaboración para conseguir resultados valiosos y duraderos.

Referencias

- Alonso Puig, M (2012) La Respuesta. España. Plataforma Editorial
- Ayala, Francisco J. (1983) El origen del hombre. Madrid. Alianza Editorial
- Bauman, Z (2015) Modernidad líquida. México. Fondo de Cultura Económica
- Chul Han, B (2015) El aroma del tiempo. Barcelona. Herder. Editorial S.L

- Durkheim, E (2013) Educación y Sociología. Barcelona. Ediciones Península
- Engels, F (1884) El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Editorial Progreso
- Grasa Hernández, R (1990) Evolucionismo. Madrid. Editorial Cincel
- Giddens, A & Sutton, Philip (1989) Sociología. Madrid. Alianza
- Harris, Marvin (1982) Introducción a la antropología cultural. Madrid. Alianza Universidad
- Harris, Marvin (1992) Nuestra especie. Madrid. Alianza Universidad.
- Kabat-Zin, J (2007) La práctica de la atención plena. Barcelona. Kairos
- López López, M & Pereda Herrero, V (2006) La familia en el proceso educativo. Madrid. Ediciones Cinca.
- Lorite Mena, J (1987) El orden femenino. Barcelona. Anthropos.
- Machargo, J (1997) Expectativas y realidades en las relaciones padres-profesores. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar. Benalmádena. España
- Moure, A (1989) El origen del hombre. Madrid. Historia16
- Portellano, A (2021) El cerebro en alerta constante: Cinco segundos de atención
<https://www.lavanguardia.com/vida/20190203/46177449169/capacidad-atencion-estimulos-concentracion.html>
- San Fabián, J.L (1996) El centro escolar y la comunidad educativa. ¿Un juego de metáforas?
- Spencer, H (2001) The principles of sociology. Londres. Routledge.
- Weber, M (1984) Economía y Sociedad. México. Fondo de Cultura Económica.

Estudio sobre la resolución de conflictos y la convivencia escolar en un aula de Educación Primaria multicultural

Pedro Moreno Abellán¹, José Alba Trujillo.

CRA Comarca Oriental (Abanilla).

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende analizar las principales conductas conflictivas y de convivencia escolar en un aula multicultural concreta de Educación Primaria de la Región de Murcia. Se trata de una investigación de corte cuantitativo no probabilístico a través del diseño de un cuestionario final basado en Ortega y del Rey (2003). Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico JAMOVÍ y Flexplot. La muestra se compuso de la totalidad de un aula de 5º curso con 24 participantes entre 10 y 11 años de edad. Los resultados más palpables muestran un tipo de alumnado con escasez de valores como el respeto, la tolerancia o la empatía. Del mismo modo, se observa la falta de habilidades sociales para resolver los conflictos, la falta de disciplina y las habilidades sociales. Finalmente, se descubre la baja implicación de las familias en el proceso educativo del alumnado, repercutiendo de forma directa en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: conflicto, convivencia, habilidades sociales, educación emocional.

¹ pedro.moreno3@murciaeduca.es

CRA. Comarca Oriental: <https://www.murciaeduca.es/cracomarcaoriental/sitio/>

Study on conflict resolution and school coexistence in a multicultural Primary Education classroom

Abstract

The present research work aims to analyse the main conflictive behaviours and school coexistence in a specific multicultural classroom of Primary Education in the Region of Murcia. It is a non-probabilistic quantitative research through the design of a final questionnaire based on Ortega and del Rey (2003). The statistical program JAMOVI and Flexplot were used for data analysis. The sample consisted of a 5th grade classroom with 24 participants between 10 and 11 years of age. The most evident results show a type of student body with a shortage of values such as respect, tolerance and empathy. Similarly, there is a shortage of social skills to resolve conflicts, lack of discipline and social skills. Finally, the low involvement of the families in the educational process of the students is discovered, with direct repercussions on their teaching-learning process.

Keywords: conflict, cohabitation, interpersonal skills and emotional education.

Introducción

La diversidad cultural es un fenómeno que en los últimos años ha ido adquiriendo mucha presencia en todos los ámbitos de nuestra sociedad y especialmente en los centros educativos, donde la convivencia se ve afectada por diversos conflictos, los cuales influyen en su día a día. ¿Es la diversidad cultural un factor determinante para que se produzcan problemas de convivencia en la escuela? ¿Son suficientes los métodos que dispone la escuela para resolver los conflictos? Las relaciones sociales y los conflictos son una realidad social que va de la mano. Esto hace que en la escuela se produzcan numerosos conflictos de todo tipo turbando la convivencia y afectando de forma directa al proceso de enseñanza con la repercusión que ello comporta. Así, es de vital importancia subrayar los factores que causan el conflicto. Al respecto, Lombana, (2016) plantea el conflicto asociado a pobreza, déficit de estructura social, la falta de oportunidades, discriminación o intolerancia a la diversidad cultural y religiosa.

Atendiendo a este hecho en las sociedades y culturas actuales, es evidente que la educación emocional juega un papel predominante. Según esgrimen Ramón, García y Olalde (2019), los sentimientos y emociones tienen un valor moral (a nivel axiológico) para dar respuesta a la conducta conflictiva a través de una ajustada intervención educativa. Un constructo de buenas prácticas, planes programas y proyectos, deben de abrirse a una dimensión transdisciplinar, a cualquier contexto de la sociedad; ya sea el microsistema familiar, los grupos intergeneracionales o de igual cohorte, para paliar cualquier manifestación de conflicto o violencia intrapersonal. Este modelo marcado por los anteriores autores busca la inversión de los patrones destructivos ya predeterminados acerca del conflicto, marcados en muchas ocasiones por numerosos prejuicios y estereotipos. Es en sí el proceso de concienciación del daño causado para ser resuelto con responsabilidad, atendiendo una práctica restaurativa de valor educativo.

De otra parte, Alzate (2003) pone de manifiesto que la educación, en resolución de conflictos y para la convivencia, es necesaria y conveniente en todos los niveles de la educación preuniversitaria. No obstante, en la experiencia diaria se observa el fracaso a la hora de producir cambios en la modificación de actitudes y comportamientos, bien sea a largo plazo, o incluso, en modificaciones discernibles a corto plazo. La presencia en las aulas de alumnos con distintas costumbres, valores, diferentes maneras de resolver los conflictos o estilos educativos familiares, hace que surjan conflictos que repercuten a la hora de crear un buen ambiente educativo que favorezca el desarrollo normal de algo tan importante como es la educación. Es por esto que los docentes y los centros deben estar preparados para ofrecer una mejor respuesta educativa a esta problemática cada vez más frecuente en la actualidad. Así, se debe prever una mejor educación en valores para evitar conflictos o animar a la mediación para resolverlos de

manera pacífica; una forma de no presentar la diversidad cultural como un problema, sino convertirla en un estado de riqueza intercultural.

Conflicto y escuela

En la escuela del siglo XXI se conforma un espacio complejo donde convive alumnado heterogéneo influenciado por la migración, el desconocimiento del idioma, diferentes etnias, así como situaciones personales desfavorables. Todo esto hace que la convivencia se vea afectada y con frecuencia se originen conflictos de distinto índole provocando que el proceso de inclusión y de enseñanza-aprendizaje se vean afectados. Más aún, en todas las etapas históricas, y al igual que en diferentes sectores sociales, se han producido conflictos. Siendo en muchas ocasiones los promotores de innumerables guerras. En cualquier caso, los conflictos son señales de diferencias entre personas, algo natural en las relaciones, siendo la forma en que se encaren lo que determine el resultado y pueda llegar o no a su resolución. El conflicto hay que entenderlo como un factor positivo que contribuya a la construcción natural de nuestro aprendizaje en lo que a las relaciones sociales se refiere. En palabras de Vinyamata (2015), los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas.

De acuerdo con Vizcarra, Rekalde & Macazaga (2018) el conflicto es percibido como recurso para educar a partir de este; divisando un proceso de armonía y construcción. En la escuela los docentes deben utilizarlo para cambiar conductas y situaciones; basado esencialmente en valores como la tolerancia, el respeto o la empatía. Autores clásicos como Boulding (1982) definen el conflicto como “una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos percibidos como incompatibles o realmente incompatibles, o sobre recursos limitados”. Por tanto, los conflictos se producen cuando entre personas se muestran diferencias en relación a la compatibilidad de sus necesidades o intereses.

En esta línea conceptual, Lederach (2000), expresa el conflicto como una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos, repensando esta interdependencia como primordial para el crecimiento de la persona. Otros autores en cambio, definen el conflicto como una oposición de intereses antagónica que puede llegar a manifestarse con expresiones de violencia, dependiendo a su vez del contexto donde se desarrolle (García, 2015; Trucco & Inostroza, 2017).

Con todo ello, la visión más holística y constructiva en el ámbito escolar debería acercarse al cambio socio-personal del alumnado fundando una conjunción de valores para construir una identidad individual y grupal (Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018). En definitiva, tal y como defienden Ramón, García

y Olalde (2019), es fundamental cambiar la versión problemática del conflicto para percibirlo como una sección natural del proceso de convivencia humana. Es decir, una visión constructivista del significado de conflicto-violencia redibujando un nuevo paradigma de acuerdo democrático.

El conflicto escolar se entiende como el conjunto de dificultades que surgen de las relaciones interpersonales en contextos escolares que están altamente impregnados de emociones, sentimientos y valores de los protagonistas. De ahí, la forma de complacer aquellas necesidades humanas atendiendo al sentimiento de pertenencia, la aceptación y el respeto del otro; incentivado a su vez emociones primarias y secundarias impregnando ira, rabia, desprecio o rechazo. En palabras de Pallo, (2017), da respuesta a necesidades insatisfechas, que han de ser expresadas y tomadas en consideración para prevenir ciertos comportamientos de carácter violento. Esta situación desde el punto de vista educativo genera una fuerte repercusión en la relación diaria entre profesor y alumno ante el rendimiento académico (Escarbajal, Navarro y Arnaiz, 2019), así como en el desarrollo socioemocional de los segundos (Córdoba et al., 2016). En este sentido se vislumbra la falta de competencias en educación emocional por parte de los docentes; consigo su relación con el alumnado en etapas determinantes como la adolescencia donde se está construyendo y definiendo su personalidad, al tiempo que aparece la necesidad de ser escuchado o encontrar referentes de vida adecuados.

Dimensiones para la mejora de la convivencia escolar

En el proceso de desarrollo de la práctica educativo se descubren diversos enfoques o dimensiones de trabajo que influyen en la convivencia escolar. El déficit de alguno o de varios de ellos llega a ser determinante en las relaciones establecidas entre escolares, ocasionando que la educación se vea afectada:

La *disciplina escolar* está directamente ligada a la forma en que los seres humanos realizan sus acciones, acordes a unas reglas o normas. Badía et al. (2012, p.66) definen la disciplina como “un conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuya finalidad es conseguir las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a sus objetivos previstos”. La existencia de disciplina en las aulas va a hacer que las normas que las rigen, las cuales se refieren a aspectos organizativos o de respeto, sean cumplidas o no, determinando el tipo de convivencia. A su vez, en el alumnado depende de diferentes factores que la condicionan, como es la familia

(respecto al modelo educativo ofrecido), el contexto social, así como el propio centro educativo. Según Calvo et al. (2005) los actos de indisciplina que con mayor frecuencia se dan en los centros educativos son las normas de cortesía, las tareas diarias, el respeto al profesorado y la relación entre compañeros en el sentido de falta de respeto.

Ligado al anterior aspecto se encuentran tanto las *normas de convivencia* como *las normas de aula* para que la interacción y la vida común en la escuela avance con normalidad. Las normas de aula son aquellas reglas que deberán ser respetadas por todos dentro del aula (Betancort, 2015). Estas pueden ser elaboradas por el docente sin contar con los alumnos infiriendo un modelo poco democrático; en el polo opuesto, es esencial darles voz de forma democrática asumiendo un modelo participativo. Claramente, las normas en general son un referente para todo el centro; una herramienta capital para prevenir y resolver conflictos. En sí, que empuje al alumnado a trabajar valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia o el diálogo, desarrollando actitudes para negociar y encontrar acuerdo y consenso.

Otra de las dimensiones clave es el *aprendizaje cooperativo* como forma de trabajo grupal ante un objetivo comunitario. De donde todos sus miembros tienen el mismo nivel de responsabilidad y las acciones de cada uno de ellos repercuten en los demás miembros. Torrego (2018) acentúa este modelo de trabajo para favorecer la inclusión en el aula; pues permite al alumnado la utilización de todas sus capacidades, tanto cognitivas como de personalidad, desarrollando sus habilidades comunicativas, los valores que derivan del trabajo en equipo y atendiendo a la diversidad de capacidades o de intereses.

Llegados a este nivel, *las habilidades sociales* en un contexto multicultural también ayudan a desarrollar estrategias cooperación y de regulación de la conducta. Los cambios producidos en la sociedad hacen que las relaciones sociales se vean afectadas de manera negativa. Los cambios estructurales y de rol producidos en la institución familiar, traslada la responsabilidad de enseñar las habilidades sociales en el marco escuela. Mientras que la segunda, se centra principalmente en la transmisión de conocimientos curriculares, descuidando las relaciones interpersonales, a pesar de formar parte del currículo como una de las competencias a desarrollar en el alumnado (Competencia social y cívica). En palabras de Navarro y Galiana (2015), el desarrollo de las habilidades sociales y

emocionales contribuyen a que haya una buena actitud para la resolución de problemas escolares y a crear un clima positivo.

La *Educación en valores* es otro elemento clave en la mejora de la convivencia. Siendo así, los valores se perciben como las creencias o ideas que posee cada cultura y que van a influir en las formas de comportamiento humano, así como en las normas propias de cada sociedad. Algunos autores como Seijo y Olmedilla (2007) señalan que, para conseguir el aprendizaje de la convivencia en la escuela, es necesario trabajar con valores democráticos, siendo estos, adquiridos en los diferentes contextos mediante la educación, experiencias e influencias a lo largo de sus vidas. Corrales (2006) puntualiza los valores como criterios o juicios que están en la sociedad siendo la base de las normas, actitudes y opiniones de las personas; estos valores, nacen de cada una de las experiencias personales otorgando al individuo una dirección determinada en la vida. En esta tesitura, escuela y familia deben de ser, de manera conjunta, los escenarios donde se trabajen y se inculquen los valores. Respecto a la familia, además de ser el primer ámbito de transmisión de valores, debe de dar continuidad al trabajo realizado por la escuela.

Emociones y educación emocional

Cerrando este círculo dimensional se descubre la *educación emocional*; entendida como la forma de actuar ante la información que llega de las relaciones producidas en el entorno. El nivel de fuerza de estas emociones va a estar determinado por la subjetividad con la que se acepten e interpreten esas informaciones. Si bien es cierto, en el contexto escolar se producen interacciones sociales susceptibles de incidir en los conflictos; y a su vez, en los sentimientos. Por consiguiente, en ocasiones se pueden emitir respuestas desproporcionadas al estímulo percibido. Por ello, es fundamental que los individuos conozcan sus emociones para poder conseguir un equilibrio con las relaciones de su entorno.

Bisquerra (2000, p.243) define la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. En este sentido, el presente estudio es el pretexto perfecto para llevar a la práctica un programa de educación emocional, generando conocimientos y habilidades emocionales con el objeto de capacitar al individuo para afrontar

mejor los retos que discurran en la vida cotidiana ante una convivencia adecuada y la resolución de conflictos. Sobre este cometido, Goleman (1999) desarrolla a través de la inteligencia emocional cinco habilidades emocionales y sociales básicas: conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, siendo ésta última la más oportuna para el manejo adecuado de las emociones en las relaciones con los demás dentro del aula. En definitiva, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

Método

A nivel metodológico, se trata de una investigación de corte cuantitativo no probabilístico a través del diseño de un cuestionario final basado en Ortega y del Rey (2003). Las variables objetivas empleadas expresan las relaciones interpersonales, el clima y la convivencia en el aula, la resolución de conflictos, sentimientos, emociones y empatía, el trabajo cooperativo y la implicación de la familia.

Objetivos

El objetivo general del presente estudio trata de conocer las principales conductas conflictivas y de convivencia en un aula de 5º curso de Educación Primaria en la Región de Murcia.

Como objetivo específico, definir los principales conceptos asociados a conflictos, mediación y su interpretación para el espacio escolar.

Población y muestra

El contexto donde se ha desarrollado este estudio, es la localidad de Fortuna, en la Región de Murcia. La población objeto de estudio fue el alumnado de 5º curso de Educación Primaria, con un total de 24 alumnos/as con edades comprendidas entre los 10 y 11 años (en el caso de los repetidores). El 60% es de origen magrebí y hablan castellano adecuadamente, excepto dos alumnos de incorporación tardía, de donde uno de ellos no domina el idioma. Otros dos alumnos de etnia gitana, una alumna que presenta dislexia y otro con un desfase curricular. Finalmente, un alumno con condiciones personales desfavorables en manos de asuntos sociales. En todo el proceso de investigación de campo, se ha respetado el anonimato de los participantes, guardando sus tres principios éticos básicos, cumpliendo con el comité de ética y protocolo de investigación (CEIs).

Instrumento

Para la recogida de información se ha utilizado como instrumento un cuestionario formado por 22 ítems con 4 opciones de respuesta con diferentes escalas de medición: de apreciación de frecuencias, estimativa y descriptiva. Para la recogida de datos se utilizó el programa estadístico JAMOVI con el módulo adicional Flexplot para una ergonomía de análisis de interés.

Este instrumento proporciona información de aspectos concomitantes con las relaciones que se dan en el aula, los conflictos que se producen en esta y la manera de resolverlos. El instrumento está basado en dos cuestionarios de Ortega y del Rey (2003). El primero de ellos para estudiantes sobre el estado inicial y progreso de la convivencia escolar; el segundo, para estudiantes sobre el proceso de intervención en conflictos y violencia (Ortega y del Rey ,2003).

Análisis de Resultados

-Relaciones interpersonales.

Tabla 1

Tipos de relaciones interpersonales

Relaciones interpersonales		Muy bien	Bien	Regular	Mal	Total
Compañeros de clase en general	Recuento	7	6	9	2	24
	%	29,1	25	37,5	8,4	100,0
Relación Maestros	Recuento	7	13	1	3	24
	%	29,1	54,3	4,1	12,5	100,0
Relación compañeros misma cultura	Recuento	18	5	1	0	24
	%	75	20,8	4,1	0	100,0
Relación compañeros distinta cultura	Recuento	8	5	5	6	24
	%	33,3	20,8	20,8	25	100,0

Como se puede apreciar en la tabla, el 29,1% de la clase dice llevarse muy bien con el resto de compañeros y el 25% bien. Por el contrario, existe un alto porcentaje de alumnos, 37,5%, que dicen llevarse regular con el resto de compañeros y un

8.4% afirma tener mala relación con sus compañeros. Más de la mitad de la clase, concretamente el 54,1%, dice llevarse bien con sus maestros, mientras que el 12,5% tiene mala relación con sus maestros y en el 4,1% la relación es regular. La mayoría del alumnado del aula, tres cuartos del alumnado del aula, el 75%, afirma que tiene muy buena relación con los compañeros que pertenecen a la misma cultura, mientras que nadie afirma tener una mala relación. Entre las respuestas, se encuentran un 33,3% del alumnado que afirma tener buena relación con compañeros que poseen otra cultura; entre el alumnado que ha respondido bien o regular, 20,8% y 20,8%, suman 41,60% acercándose a la mitad de los participantes, y por último, cabe señalar que un cuarto del alumnado, el 25%, no tiene buena relación con el alumnado de distinta cultura.

-Percepción de las relaciones en la comunidad educativa.

Tabla 2

Percepción relacional de la comunidad educativa

Percepción comunidad educativa		Muy bien	Bien	Regular	Mal	Total
	Recuento	2	13	7	2	24
Como te perciben los compañeros	%	8,3	54,16	29,1	8,3	100,0
	Recuento	3	7	10	3	24
Como te perciben los maestros	%	12,5	29,1	41,1	12,5	100,0

Más de la mitad del alumnado del aula (54,16%) cree que sus compañeros tienen una percepción normal de ellos, mientras que el 29,1% creen que sus compañeros tienen una opinión regular y el 8,3% creen que sus compañeros tienen una opinión mala de ellos. El 41,1% creen que sus maestros los perciben regular sobre ellos y el 12,5% creen que la tienen mala, mientras que el 29,1% y el 12,5 creen que la opinión de sus maestros es normal y muy buena en menor medida.

-Normas de convivencia.

Tabla 3

Conocimiento de las normas de convivencia

		Muy bien	Bien	Regular	Mal	Total
Cto. normas de convivencia del alumnado	Recuento	1	12	10	1	24
	%	4,1	50	41,1	4,1	100,0
Cumplimiento de las normas de convivencia del alumnado	Recuento	8	8	7	1	24
	%	33,3	33,3	29,1	4,1	100,0
Percepción alumnado de la implicación familiar en el centro educativo	Recuento	2	4	10	8	24
	%	8,3	16,6	41,1	33,3	100,0
Percepción del alumnado ante el proceso educativo	Recuento	5	5	6	8	24
	%	8,3	16,6	41,1	33,3	100,0

La mayoría de la clase afirma conocer bien o regular las normas de convivencia con un 50% y un 41,1% respectivamente. Solo un 4,1% afirma conocer muy mal las normas de convivencia. Gran parte del alumnado del aula afirma respetar las normas muchas veces o a veces, con un 33,3% respectivamente. Asimismo, 29,1% afirma respetarlas alguna vez y el 4,1% nunca. Según el cuestionario hay una baja implicación de los padres en la vida del centro; pues el 41,1% afirma que la implicación de los padres es regular y el 33,3% considera que es mala. Por otro lado, el 16,6% afirma que la implicación es buena y el 8,3% muy buena. En mayor medida las respuestas del alumnado muestran que la implicación de los padres no es demasiado buena en general. El 41,1% contestó regular y el 33,3% mala. Finalmente, el 16,6% indicó que la implicación de los padres es buena, siendo el 8,3%, muy buena.

-Situación y actitud ante el conflicto.

Tabla 4

Frecuencia del conflicto en diferentes situaciones y actuaciones

Frecuencia del conflicto		Muchas veces	A veces	Alguna vez	Nunca	Total
Frecuencia peleas entre compañeros	Recuento	15	7	2	0	24
	%	62,5	29,1	8,3	0	100,0
Frecuencia insultos entre compañeros	Recuento	18	4	2	0	24
	%	75	16,6	8,3	0	100,0
Frecuencia palabras soeces entre compañeros	Recuento	15	6	3	0	24
	%	62,5	25	12,5	0	100,0
Sentirse víctima de insultos o provocaciones	Recuento	9	11	3	1	24
	%	37,5	45,8	12,5	4,1	100,0
Ser el provocador de conflictos a través de insultos	Recuento	6	12	5	1	24
	%	25	50	20,8	4,1	100,0

Un porcentaje alto del alumnado (62,5%) afirma que se producen peleas muchas veces, el 29,1% afirma que las peleas se producen a veces y el 8,3% alguna vez y ninguno de ellos ha contestado nunca. Los resultados muestran que se producen insultos entre compañeros con bastante frecuencia, pues el 75% del grupo-clase contestó que se producen muchas veces; el 16,6% a veces y el 8,3% alguna vez. Ningún miembro del grupo contestó nunca. De otra parte, un 62,5% del alumnado afirma que el lenguaje soez o las malas palabras entre compañeros se producen con mucha frecuencia, el 25% apunta que se producen a veces y el 12,5% alguna vez. Nadie contestó nunca. En el caso de sentirse víctima de insultos o provocaciones, la mayor frecuencia de alumnado, responde muchas veces o alguna vez con un 37,5% y un 45,8% respectivamente. En el polo opuesto, solo un 4,1% afirma no haber sido objeto de estas acciones nunca, y un 12,5% sostiene haberlo sido alguna vez. Por último, la mitad del alumnado confirma haber provocado a

veces situaciones conflictivas. Un cuarto de la clase (25%) dice haber insultado o provocado muchas veces; un 20,8% alguna vez y un 4,1% nunca.

-Actuación en la resolución del conflicto.

Tabla 5

Forma de actuación ante la resolución de conflictos entre compañeros

Formas de solucionar el conflicto		Intentar dialogar	Resolver a la fuerza	Pedir ayuda a docente	Marchar sin resolverlo	Total
Actuación ante la resolución de conflictos entre compañeros	Recuento	7	6	9	2	24
	%	29,1	25	37,5	8,3	100,0

Como se puede contemplar en la tabla, más de un tercio del alumnado (37,5%) denota pedir ayuda cuando tiene un conflicto. En esta tesitura, el 29,1% intenta dialogar para resolverlo. Un cuarto del alumnado, atendiendo al 25%, resuelve los conflictos por la fuerza, ya en menor proporción con el 8,3% se marcha sin resolverlo.

-Percepción ante la resolución de conflictos.

Tabla 6

Percepción del alumnado en el proceso de actuación para la resolución de conflictos

Nivel de percepción alumnos ante la resolución de conflictos		Muchas veces	A veces	Alguna vez	Nunca	Total
Intervención del maestro en la resolución de conflictos	Recuento	9	8	5	2	24
	%	37,5	33,3	20,8	8,3	100,0
	Recuento	4	4	11	5	24

Frecuencia de resolución de conflictos en general	%	16,6	16,6	45,8	20,8	100,0
	Recuento	7	10	6	1	24
Frecuencia de intervención de compañeros en la resolución de conflictos	%	29,1	41,6	25	4,1	100,0
	Recuento	4	9	5	6	24
Creación de malentendidos relación con la forma del lenguaje para expresar sentimientos	%	16,6	7,5	20,8	25	100,0
	Recuento	4	4	6	10	24
Recibir información del centro o maestros para resolver conflictos	%	16	16	25	41	100,0
	Recuento	5	4	7	8	24
Ponerse en el lugar del otro	%	20,8	16,6	29,1	33,3	100,0

Un porcentaje alto de clase opina que los maestros intervienen en la resolución de los conflictos muchas veces o a veces con 37,5% y un 33,3% respectivamente. Un 20,8% opina que los maestros intervienen alguna vez y un 8,3% contesta nunca. Un porcentaje minoritario del alumnado estima que los conflictos se resuelven con mucha frecuencia o a veces, ambas, con un 16,6%. El 45,5% cree que los conflictos son resueltos alguna vez y el 20,8% contestó nunca. Con un 41,6% parte del alumnado afirman que los compañeros intervienen a veces a la hora de resolver los conflictos. El 29,1% avalan que los compañeros intervienen muchas veces y el 25% alguna vez. Por el contrario, tan solo el 4,1% afirma que los compañeros no intervienen. En otro nivel, un 37,5% del grupo de alumnos cree que su comportamiento o su forma de expresarse ha podido producir conflictos a veces. Por debajo del anterior porcentaje, el 20,8% cree que ha podido producir conflictos alguna vez y el 16,6% muchas veces. En contraposición, el 20,8% de este alumnado dice no haber producido nunca un conflicto por su forma de expresarse o de comportarse. Como resultado destacado, se debe señalar que el 41% del grupo-

clase respondió que nunca surgen conflictos cuando se realizan trabajos grupales. Por el contrario, el 16,6% afirmó que casi siempre se producen conflictos; el mismo porcentaje a veces, mientras que un cuarto del grupo respondió alguna vez. En proporciones iguales, un 37,5% del alumnado constata haber recibido información acerca de cómo resolver conflictos muchas veces o a veces. Un cuarto del aula (25%) dice haber recibido información alguna vez y nadie, en este caso, contestó nunca. Desde otra mirada, un tercio del alumnado (33,3%) afirma no empatizar nunca con sus compañeros. El 29,1% si responde empatizar alguna vez y el 20,8% muchas veces. Finalmente, con un porcentaje más pequeño, el 16,6% del alumnado ratifica empatizar a veces.

-Agentes en la resolución de conflictos.

Tabla 7

Agentes encargados de la resolución de conflictos

Quien/quienes resuelve el conflicto		Docentes	Docentes y alumnado	alumnado	Cada uno el suyo	Total
Quien/quienes consideran que debe encargarse de resolver los conflictos	Recuento	10	9	3	2	24
	%	41,6	37,5	12,5	12,3	100,0

Llegando a la última interpretación de los datos, el 41,6% del alumnado confirma claramente que los docentes deben encargarse de resolver los conflictos. Un porcentaje menor (37,5%) opinan que los conflictos deben de ser resueltos tanto por docentes como por el propio alumnado, mientras que el 12,5% sostiene que los conflictos deben de ser resueltos por el propio alumnado. Por otro lado, un porcentaje más minoritario (8,3%) revela que cada uno tiene que resolver el suyo.

Conclusiones

De forma generalizada, se ha estudiado un grupo de alumnado de Educación Primaria con un alto porcentaje de diversidad cultural, observando la escasez de elementos estructurales básicos para atisbar una convivencia adecuada. Más concretamente, las relaciones entre los compañeros del aula no son ideales, sobre todo entre el alumnado de distinta cultura. Entendiendo así, que la multiculturalidad de este grupo afecta de manera negativa en la convivencia.

El grupo investigado presenta una escasez de valores como el respeto, la tolerancia o la empatía existiendo prejuicios importantes entre el alumnado. A su vez, siguen opinando que la responsabilidad de resolver los conflictos es de docentes y otros alumnos. Es destacable tanto el bajo nivel de disciplina como la abundancia de conflictos. Con todo ello el alumnado conoce las normas de convivencia, pero no las cumple, y aunque los docentes intervienen en la resolución de conflictos, estos no se resuelven definitivamente.

Los modelos de castigos o las expulsiones reflejadas en los currículos no cambian la actitud del alumnado, presentando una escasez de habilidades sociales para resolver conflictos. La forma de expresar sentimientos que tiene este grupo genera conflictos. Véase a modo de ejemplo que el trabajo cooperativo en formato de grupo ayuda a minimizar los conflictos, haciendo entrever una metodología muy apropiada para trabajar con este grupo concreto. La implicación de las familias en la vida del centro y en el proceso educativo de sus hijos es baja. Esto repercute de manera negativa en la educación del alumnado y en la convivencia del grupo.

Las diferencias culturales que se aprecian en este grupo generan conflictos. A este parecer, las diferencias vienen determinadas por la visión que tiene cada familia sobre la educación y el tiempo dedicado a sus hijos, que, por diversas circunstancias, posiblemente no sea la suficiente. Se deduce, además, una educación como labor conjunta entre escuela y familia donde ambas instituciones tienen que remar en la misma dirección; debe existir tanto una continuidad como una coordinación entre ambas partes. Entendiendo, que la educación tiene que ir más allá de enseñar contenidos meramente curriculares, transmitir una serie de valores en coordinación con la familia y favorecer el verdadero desarrollo integral del alumnado. Se ha de contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas, fomentando el diálogo como base para desenvolverse en la vida y resolver las diferentes situaciones.

En una sociedad cada vez más plural, se debe de preparar al alumnado para cooperar y trabajar en equipo, donde surgirán conflictos de todo tipo a los que tendrán que enfrentarse, resolverlos y aprender de ellos. Transmitiendo al alumnado una visión de los conflictos en la que estos sean una manera de crecer como personas. Cada escuela tiene unas características propias que vienen determinadas por el contexto sociocultural en el que se encuentra y al que se tiene que adaptar sin dejar de lado los valores fundamentales. Dentro de la escuela cada grupo tiene unas peculiaridades y su propia problemática. En este sentido, se concluye que debe existir una implicación de toda la comunidad educativa.

El grupo objeto de estudio presenta dificultades en la convivencia. Esta problemática no pasa desapercibida, ya que el proceso de aprendizaje se ve afectado considerablemente. Se puede determinar que estos problemas de

convivencia se producen, entre otras cosas, por la baja implicación de las familias, por motivos culturales, laborales u otros, en el proceso educativo de sus hijos y en la vida del centro. Esto a su vez hace que los valores que se transmiten en la escuela no tengan una continuidad en la familia, por lo que no son asimilados por el alumnado. El respeto a los compañeros, tolerar otras ideas diferentes o empatizar con los demás son valores fundamentales para una convivencia pacífica.

Otro de los aspectos importantes son las relaciones interpersonales, de las cuales se concluye que el alumnado posee un bajo nivel de relaciones sociales. De este dato se puede señalar al contexto como factor determinante, la educación recibida, las creencias o las actitudes, influyen directamente en la forma de arreglar los conflictos, en dialogar o en la regulación de la conducta del alumnado. La falta de habilidades sociales del alumnado del grupo influye tanto en la forma de prevenir como en la de resolver los conflictos, lo que hace que se produzcan dificultades en la convivencia del grupo de manera frecuente. En relación con lo anterior se entrevistó que el manejo de las emociones es otro factor influyente en la aparición de los conflictos. Las emociones están directamente relacionadas con estos. La forma de cómo el alumnado expresa lo que siente en un momento determinado, el autocontrol emocional, o reconocer las emociones de los demás son factores influyentes en la convivencia de un grupo. En este sentido se aprecia que el alumnado del grupo, presenta un bajo nivel de inteligencia emocional, lo que se traduce en la producción de conflictos con bastante frecuencia.

Una educación integral del alumnado solo es posible si escuela y familia están conectadas y comprometidas. Ambas deben de ser unos espacios donde se fomente la convivencia pacífica; que muestren las diferencias como una manera de crecer. La escuela debe de facilitar que las familias participen en el proceso educativo de sus hijos y en los cometidos del centro mediante actividades motivadoras y enriquecedoras, fomentando el conocimiento entre las familias, favoreciendo el intercambio cultural y disminuyendo los prejuicios. Las familias por su parte deben de hacer un esfuerzo extra e implicarse, participando y colaborando. En función de las características específicas de este grupo y de la comunidad educativa en general, surge la necesidad de elaborar modelos de buenas prácticas ante los déficit encontrados sobre el conflicto y la convivencia escolar.

Referencias

- Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En AAVV: Aprender del conflicto. Conflictología y educación. Graó.
- Badía, M.M., Gotzens, C. y Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 65-77.

- Betancort, B. (2015). *Didáctica de la educación para la convivencia*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vicerrectorado de Profesorado y Planificación.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Boulding, E. (1982). Education for peace. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 38(6), 59-62.
- Calvo, P., García A. y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Corrales, G. (2006). *¿Cómo favorecer la Educación en valores en la educación preescolar?* (M. d.-S. Rica, Ed.) Recuperado de: <https://mep.janium.net/janium/Documentos/10698.pdf>
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual, *Revista Confluencia*, 2, 199-221.
- Escarbajal, A., Navarro, J., y Arnaiz, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17.
- García, R. M. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista Digital*. 52, 1-7.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Catarata.
- Lombana, C. J. (2016). *Construcción de un modelo de gestión de convivencia escolar a partir de la danza como centro de interés, en el Colegio Cedit San Pablo de Bosa*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Libre.
- Navarro, J. J., y Galiana, L. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria: investigación aplicada en intervención social. *Prisma Social*, 2015, vol. 15, p. 562-608.
- Olmedilla, J. M. M., y Horcajo, F. L. (2007). *Construir Ciudadanía y Prevenir Conflictos*. WK Educación.
- Pallo, L. J. (2017). Prevalencia de los problemas conductuales en niños y niñas de 6º y 7º de básica de la escuela José María Velaz. (Informe Final del Trabajo

de Titulación previo a la obtención del título de Psicóloga Clínica). Quito: Universidad Central del Ecuador.

Ramón, M. Á., García, M. P., y Olalde, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), 135-142.

Torrego, J.C. y Monge, C. (Coords) (2018). Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo. Síntesis.

Trucco, D., y Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago de Chile: CEPAL.

Vinyamata, E. (2015). Conflictología. *Revista de paz y conflictos*, 8(1), 9-24.

Vizcarra, M., Rekalde, I., & Macazaga, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108.

Percepción docente del trabajo educativo interdisciplinar como vía hacia una educación inclusiva

Juan Carlos Cárceles Lorente¹

Universidad de Murcia

Resumen

La investigación presentada en este artículo recoge un estudio de la percepción docente del trabajo interdisciplinar como vía hacia una educación inclusiva. Se hizo uso de una metodología de carácter cuantitativo ex post facto, descriptivo no probabilístico. El cuestionario ACADI fue el instrumento utilizado para la recogida de información. El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS, concretamente la versión 28. Sumado a ello, la muestra total la formaron 59 docentes de centros educativos públicos situados en un contexto similar. Los resultados del análisis de los datos señalaron una buena percepción docente del trabajo interdisciplinar en elementos clave para una inclusión educativa. Por último, se pudo definir como conclusión y discusión final una buena predisposición docente para el trabajo interdisciplinar coordinado y cooperativo, así como la necesidad de una formación continua en el tema propuesto.

Palabras clave: educación inclusiva, autoevaluación, interdisciplinariedad, trabajo en equipo

¹ Juancarlos.carcelesl@um.es

Teacher perception of interdisciplinary educational work as a pathway towards inclusive education

Abstract

The research presented in this article reports on a study of teachers' perception of interdisciplinary work as a pathway towards inclusive education. It was used an ex post facto quantitative, descriptive, non-probabilistic methodology. The ACADI questionnaire was the instrument used for data collection. Data analysis was carried out using the statistical program SPSS, specifically version 28. Additionally, the total sample consisted of 59 teachers from public schools located in a similar context. The results of the data analysis indicated a positive perception by teachers of interdisciplinary work in key elements for educational inclusion. Finally, as a conclusion and final discussion, a good predisposition by teachers for coordinated and cooperative interdisciplinary work was defined, as well as the need for continuous training on the proposed topic.

Keywords: inclusive education, self-evaluation, interdisciplinary, teamwork.

Introducción

Cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos a “una actitud, sistema de valores y creencias [...] en las que se apoyan las cualidades y necesidades de cada alumno en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito” (Arnaiz, 2003; Pearpoint y Forest, 1999, citado en Arnaiz, 2019, p. 34).

En este sentido, para que exista una verdadera inclusión en los centros educativos, debemos atender a multitud de factores interrelacionados que influyen de manera directa o transversal en la construcción de una escuela inclusiva. Entre estas barreras se pueden destacar, como indican Gómez y Valiño (2020), las barreras de tipo físico (barreras de accesibilidad), barreras de organización (políticas locales y nacionales), las barreras de relaciones (facilitar la relación entre el alumnado desde la diferencia) y las barreras didácticas (docente como puerta hacia la inclusión).

Ya conocidas las barreras de la inclusión, es importante trabajar para evitarlas. Es importante mencionar en esta línea el “Index for inclusión”, en el que Booth y Ainscow (2000) proponen un proceso de cinco etapas para conseguir que nuestros centros educativos sean inclusivos partiendo de la base del trabajo colaborativo y coordinado de los equipos docentes de los centros y su autoevaluación.

Relacionando ambos términos, coordinación y autoevaluación, este artículo se centra principalmente en el análisis de la percepción de los docentes acerca del trabajo coordinado y conjunto de los equipos docentes, es decir, en la interdisciplinariedad profesional como eje vertebrador de una inclusión educativa de calidad.

Epígrafe teórico

Si hacemos referencia a la educación inclusiva, es necesario mencionar la fundamentación en la que se basan la mayoría de las investigaciones acerca de la misma, pues son varios los tratados, conferencias y convenciones que han delimitado el derecho a una educación universal, pasando de diversas configuraciones educativas como la segregación, la era de la institucionalización (finales del siglo XIX y principios del XX) y la integración escolar para llegar a

la lucha constante por una educación verdaderamente inclusiva. Entre ellos, destacan:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26, 1948)
- Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (artículo 22, 1951)
- Convenio Europeo de Derechos Humanos (Protocolo 1.º, 1952)
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13, 1966)
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979)
- Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad (1982)
- Convención sobre los Derechos del Niño (artículos 20, 23, 24, 28, 29, 32 y 33, 1989)
- Conferencia Mundial de Jomtiem sobre la Educación para Todos (1990)
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (artículo 6, 1993)
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994)
- Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000)
- Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000)
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24, CDPD, 2006)
- Declaración de Lisboa (artículo 2E, 2007)
- Conferencia Internacional de Educación en Ginebra (2008)
- Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva, pasar de las palabras a los hechos (2009)
- Resolución aprobada por la Asamblea General sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (2010).

Como bien se muestra, son muchas las instituciones y organismos que presentan informes que facilitan los caminos a seguir para el logro de una educación totalmente inclusiva. Una de las más destacadas y que es necesario mencionar es la Asamblea General de Naciones Unidas, que publicó en 2015 la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, surgiendo para retomar el no

cumplimiento de los Objetivos de Educación para Todos (1990) y de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2000) mencionados.

Esta Agenda resume los principales objetivos que se deben cumplir para el año 2030 para un Desarrollo Mundial Sostenible. Entre los 17 Objetivos propuestos se debe destacar el Objetivo 4, que versa sobre Educación. Concretamente se titula Objetivo 4, Educación de Calidad. Este objetivo menciona la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017, p. 12).

Por ello, basándonos en este objetivo, se debe luchar por crear comunidades escolares inclusivas. Todo el alumnado que se encuentra escolarizado en centros de educación estará beneficiado de la creación de entornos inclusivos. Esto requiere de una atención adecuada, de los recursos materiales y personales necesarios y especializados.

En la normativa de carácter nacional, en los nuevos Reales Decretos de Educación Infantil y Educación Primaria recogen principios generales que se deben cumplir en cada una de estas etapas educativas.

En la primera de ellas, la etapa de Educación Infantil, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, señala en el punto 3 del artículo 5 (principios generales):

“Con el objetivo de garantizar los principios de equidad e inclusión, la programación, la gestión y el desarrollo de la Educación Infantil atenderán a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y en la evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo” (p. 14563).

Además, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, concretamente en el punto 1 del artículo 6 (principios generales), se indica que:

“En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de

aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones” (p. 24389).

Aunque, como se ha indicado, todo el alumnado se nutrirá de entornos en los que se promueva la equidad e inclusión, sí es necesario mencionar, de manera específica, el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

En esta línea, cuando hablamos de alumnado que requiere una atención especializada y generalizada, entre otros, se debe hacer referencia al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en adelante ACNEAE. La clasificación del alumnado NEAE ha ido evolucionando hasta su última modificación por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En la siguiente Tabla (Tabla 1) se recoge la clasificación definida del alumnado NEAE en la LOMLOE.

Tabla 1
Clasificación Alumnado NEAE

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Retraso madurativo		
	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación		
	Trastornos de atención o de aprendizaje		
	Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje		
	Situación de vulnerabilidad socioeducativa		
	Altas capacidades intelectuales		
	Incorporación tardía al sistema educativo		
	Condiciones personales o de historia escolar		
	Necesidades Educativas Especiales	Discapacidad (física, sensorial y psíquica)	
		Trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje	

Fuente: elaboración propia a partir del artículo 71 y 73 de la LOMLOE.

Una vez conocido lo anterior, es primordial conocer con qué recursos cuenta el sistema educativo y especialmente los centros educativos para cumplir con los objetivos propuestos: garantizar la educación inclusiva equitativa y de

calidad de todo el alumnado. Pero, ¿cuáles son las mejores vías para conseguirlo?

Uno de los recursos primordiales para el cumplimiento del objetivo mencionado es la propia autoevaluación, es decir, conocer qué se debe mejorar para poder actuar. Son muchos los autores que defienden la autoevaluación como eje para un cambio de la perspectiva docente. Así, como ya se ha indicado, existen programas de autoevaluación docente para la construcción de entornos educativo más inclusivos, como lo son el “Index for inclusión” (Booth y Ainscow, 2000), el cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES) de Diaz-Sarachaga, J. M. (2022) o la Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención de la Diversidad desde la Inclusión (ACADI) basado en el modelo de inclusión (Arnaiz y Guirao, 2015) y utilizado para cumplir con el objetivo presentado en este estudio.

Por último, acercándonos al objetivo del artículo, la interdisciplinariedad educativa como vía hacia una educación inclusiva, es defendida por numerosos autores. Como bien mencionan Bell, Orozco y Lema (2022), la interdisciplinariedad debe ser el principio teórico-metodológico en el que se basen las estrategias educativas.

La interdisciplinariedad y coordinación docente está fundamentada no solo en el área meramente curricular (interdisciplinariedad entre las diferentes áreas curriculares), sino en la metodología de los claustros de los centros educativos, posibilitando, como precisan los autores mencionados, la interrelación de todos los saberes y diferentes procedimientos con un fin común. De esta manera, la solución de las cuestiones planteadas en el ámbito educativo a la hora de hacer frente a una de las barreras podrá ser resuelta a través de un aprendizaje y resolución conjunta.

Volviendo a la normativa educativa, la LOMLOE, así como tanto el Real Decreto de Educación Infantil como el de Educación Primaria señalan la necesidad de un trabajo en equipo de manera coordinada del profesorado de las distintas etapas educativas, es decir, un trabajo interdisciplinar conjunto, que, entre otros, son:

- Artículo 8 de la LOMLOE: “para garantizar la continuidad del proceso

de formación y una transición y evolución positiva de todo el alumnado [...] requerirá la estrecha coordinación entre el profesorado de ambas etapas” (p. 122885) y artículo 15 indicando que “las Administraciones educativas asegurarán la coordinación entre los equipos pedagógicos de los centros” (p. 122886)

- Artículo 14 del Real Decreto 95/2022: “las administraciones educativas [...] favorecerán el trabajo en equipo del profesorado [...]” así como “asegurarán la coordinación entre los equipos pedagógicos de los centros que actualmente imparten distintos ciclos, y de estos con los centros de Educación Primaria” (pp. 14566-14567)
- Artículo 21 del Real Decreto 157/2022: “para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positivas [...] las administraciones educativas y los centros establecerán mecanismos para favorecer la coordinación entre las diferentes etapas” (p. 24396).

Concretamente en la Región de Murcia, los Decretos de Educación Infantil y Educación Primaria, Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se recogen también premisas que defienden la inclusión educativa (principios generales del Decreto de Educación Infantil -artículo 4- y principios pedagógicos del Decreto de Educación Primaria -artículo 5-) y la coordinación docente (entre otros, puntos 4 y 5 del artículo 17, del Decreto de Educación Infantil y los puntos 6 y 7 del artículo 9 o punto 5 del artículo 18 del Decreto de Educación Primaria).

Además, es destacable que, siguiendo la normativa regional mencionada anteriormente, tanto la Programación General Anual, el Proyecto Educativo y la Propuesta Curricular o la Propuesta Pedagógica, incluyen al menos un punto acerca de la coordinación docente en los centros educativos.

Por todo lo expuesto en las anteriores líneas, nos surge la siguiente pregunta: ¿qué piensan los docentes acerca de la interdisciplinariedad como eje para lograr la inclusión del alumnado? Esta pregunta ha facilitado la construcción del objetivo del estudio presentado.

Así, a continuación, con el fin de dar respuesta a la pregunta, se presenta el método escogido, el objetivo establecido, la muestra participante, contexto de la muestra, instrumento utilizado para la recopilación de los datos, el análisis de los datos obtenidos y finalmente la exposición de los resultados, su discusión y las conclusiones finales.

Método

Haciendo referencia al método utilizado, se trató de un estudio cuantitativo ex post facto, descriptivo no probabilístico (Hernández Pina et al., 2015). Se empleó esta metodología pues se ajustaba tanto al objetivo propuesto en el estudio como a la población y muestra.

Objetivo

Por todo lo indicado anteriormente, se estableció un objetivo: conocer la percepción del trabajo interdisciplinar entre los profesionales que participan en el proceso educativo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Además, un objetivo específico (objetivo 1), versó sobre analizar si existen diferencias significativas sobre las respuestas dadas por los docentes atendiendo a la especialidad que imparten.

Población y muestra

La población que participó en el presente estudio son 59 docentes de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria que formaban parte del equipo docente de diferentes centros educativos. Así, en la Tabla 2 se observa el número de participantes atendiendo a su especialidad.

Tabla 2
Participantes atendiendo a su especialidad

Especialidad	Número de participantes	Porcentaje respecto del total
Educación Infantil	13	22%
Educación Primaria	22	37,3%
Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje	9	15,3%
Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Religión y Orientación Educativa	15	25,4%
Total	59	100%

Fuente: elaboración propia.

Contexto

Como se ha indicado anteriormente, la muestra participante formaba parte de un amplio grupo docente de distintos centros educativos. Estos centros educativos tenían un contexto similar, pues se encontraban muy cercanos entre sí.

Los equipos docentes están formados, principalmente, por los mismos especialistas: docentes de Educación Infantil, de Educación Primaria, especialistas de Educación Especial (Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica), Orientación Educativa y especialistas de las demás áreas (Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Religión).

Más específicamente, en su mayoría, la muestra ha ejercido como docente más de 10 años, siendo esta docencia, generalmente, más de 5 años en el mismo centro. Este es un detalle importante pues, un buen conocimiento del contexto del centro en el que se imparte docente facilita la relación con las familias, entre el propio equipo docente y el alumnado.

Instrumento

El cuestionario que se utilizó fue el titulado Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI), de Pilar Arnaiz y José Manuel Guirao (Arnaiz y Guirao, 2015). Concretamente, se aplicó el ámbito A, que versa acerca del “contexto escolar”.

De este ámbito se seleccionaron principalmente las preguntas relacionadas con el enfoque educativo de los equipos docentes: colaboración, coordinación o, entre otros, la planificación conjunta. De esta manera, se pudo extraer la información acerca de la percepción que tenían los docentes y las docentes del trabajo interdisciplinar respecto al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Estas preguntas fueron diez, las cuales estaban graduadas en una escala tipo Likert, de 1 a 4, en la que el 1 representaba nada y 4 mucho, teniendo dos valores intermedios 2 (poco) y 3 (bastante). En la tabla siguiente (Tabla 3), se pueden observar las preguntas que se realizaron a la muestra seleccionada.

Tabla 3

Preguntas seleccionadas para cumplir con el objetivo establecido

Número de pregunta	Preguntas propuestas
1	El profesorado y los miembros del Consejo Escolar comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales
2	Los profesores colaboran en la atención a las necesidades específicas del alumnado
3	Las actividades de formación de los profesores del centro les ayudan a desempeñar un trabajo conjunto de forma más eficaz
4	El proceso de evaluación psicopedagógica se hace de forma conjunta entre el profesorado y el equipo/departamento de orientación
5	El profesor tutor trabaja estrechamente con otros profesionales (AL, Fisioterapeuta, Orientador, Trabajador Social, Maestro de Talleres, etc.)

6	Existe una coordinación estrecha entre el Servicio de Orientación Psicopedagógica y los profesionales que inciden en un mismo grupo de alumnado
7	El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado
8	El profesorado del aula y el maestro de apoyo planifican de manera conjunta el proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo
9	Se desarrollan estructuras y oportunidades para que todos los grupos implicados participen de forma efectiva en las decisiones
10	Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva

Fuente: elaboración propia a partir de Arnaiz y Guirao (2015).

Análisis de datos

Si hacemos referencia al análisis de datos, el objetivo general del presente estudio fue conocer la percepción del trabajo interdisciplinar entre los profesionales que participan en el proceso educativo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Para el análisis de los datos se ha utilizado la versión 28 del paquete estadístico SPSS (IBM, 2022).

Al comprobar la fiabilidad de las preguntas seleccionadas del cuestionario a través del test de fiabilidad *Alfa de Cronbach*, nos arrojó un resultado de $\alpha = .877$. Tal y como indican Oviedo y Campo-Arias (2005), valores de *Alfa de Cronbach* entre 0,70 y 0,90 indican una buena consistencia interna

Es destacable que para el análisis de datos del objetivo específico 1, fue necesario realizar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, al ser una muestra poblacional mayor a 50, concretamente 59, pudiendo comprobar que los datos analizados no siguen una distribución normal. Por ello, se utilizó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. Esta prueba nos ha dado un valor p mayor al nivel de significación establecido (0,05), por lo que no se pudo concluir que existiera una diferencia significativa entre los grupos de datos.

Resultados

Dando respuesta al objetivo general establecido, conocer la percepción del trabajo interdisciplinar entre los profesionales que participan en el proceso educativo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, y observando la Tabla 4, se pudieron identificar los siguientes resultados.

Tabla 4
Resultados objetivo general

Número de pregunta	Media por pregunta
1	3,24
2	3,63
3	3,09
4	3,50
5	3,66
6	3,32
7	3,36
8	3,29
9	3,36
10	3,28
Media total todas las preguntas	3,37

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la pregunta con una mayor media fue la 5, arrojando un resultado de 3,66. Por otro lado, la pregunta 3 fue la que menor media obtuvo, un 3,09. Las 10 preguntas propuestas arrojaron una media de 3,37 puntos. No obstante, fue apreciable la similitud en las medias analizadas.

La mayor puntuación la ha obtenido la pregunta número 5, en la que se especifica si la tutoría trabaja con los demás profesionales de manera estrecha. Esto nos indica que los equipos docentes tenían una buena percepción en cuanto al trabajo conjunto en los centros educativos analizados.

Además, en estrecha relación con lo anterior, la pregunta 2 (“los profesores colaboran en la atención a las necesidades específicas del alumnado”), obtuvo una puntuación de 3,63, muy cercana a la pregunta 5 y que consolidó la respuesta de la primera pregunta analizada, pues pone de manifiesto que existe

colaboración para la atención a la diversidad del alumnado, concretamente alumnado NEAE.

Además, la pregunta 4, con una puntuación de 3,50, nos señala que, a la hora de realizar la evaluación psicopedagógica, el equipo docente se encuentra inmerso a través de una coordinación conjunta (“el proceso de evaluación psicopedagógica se hace de forma conjunta entre el profesorado y el equipo/departamento de orientación”).

Las siguientes puntuaciones más altas se obtuvieron en las preguntas 9 (el profesorado trabaja colaborativamente -en equipos o compartiendo aula- para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado) y 7 (se desarrollan estructuras y oportunidades para que todos los grupos implicados participen de forma efectiva en las decisiones) con una puntuación de 3,36.

Sumado a ello, la pregunta 6 (existe una coordinación estrecha entre el Servicio de Orientación Psicopedagógica y los profesionales que inciden en un mismo grupo de alumnado), con un resultado de 3,32, ratifica lo que se ha indicado anteriormente: existe una muy buena percepción acerca de la coordinación existente entre los profesionales, es decir, del trabajo interdisciplinar.

Otro de los aspectos más importantes es la percepción que se tuvo acerca del enfoque educativo por todos los miembros de la comunidad educativa. En esta línea, la pregunta 1 (el profesorado y los miembros del Consejo Escolar comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales), tuvo un resultado de 3,24 puntos, puntuación cercana a la media total de las preguntas del cuestionario.

Las preguntas 8 (el profesorado del aula y el maestro de apoyo planifican de manera conjunta el proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo) y 10 (los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva), obtuvieron una puntuación de 3,29 y 3,28, respectivamente.

Por último, la pregunta número 3 nos ofreció una visión acerca de la formación del profesorado y su trabajo interdisciplinar (“las actividades de formación de los profesores del centro les ayudan a desempeñar un trabajo

conjunto de forma más eficaz”), pues obtuvo la puntuación más baja de todo el cuestionario, 3,09, aunque cercana al resto de puntuaciones. Esto dejó ver la necesidad de una formación docente en materia de trabajo en equipo, liderazgo y coordinación.

Por otro lado, es necesario destacar el objetivo específico 1, que buscaba analizar si existen diferencias significativas sobre las respuestas dadas por los docentes atendiendo a la especialidad que imparten. Tras las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y, por ende, la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, se pudo conocer que no existían diferencias significativas entre la variable especialidad. Esto nos indica que los equipos docentes, sea cual sea la especialidad que impartieran, tenían una misma percepción, o muy parecida, acerca del trabajo educativo interdisciplinar.

Discusión y conclusiones

Una de las premisas de las que debemos partir es la formación continua del profesorado. Así, un cambio en el paradigma educativo, en el que el profesorado es considerado un eterno aprendiz (Ainscow, 2001), lleva consigo una nueva mentalidad. Esta formación continua a la que hacemos referencia, tal y como justifica Escudero (2020), debe ser entendida “como un derecho y un deber, como una tarea personal, social e institucional” (p. 113).

Dejando de lado otras variables y centrándonos en el objeto de estudio de este artículo, si entendemos la formación continua como una tarea personal, esto nos lleva a reflexionar cuál es el punto de partida de las políticas educativas a las que nos referimos. Políticas educativas que parten del propio equipo docente para alcanzar la excelencia en su proceso de enseñanza.

Concretamente, en este caso, esta formación continua debe ir enfocada al trabajo educativo interdisciplinar, facilitando el proceso hacia escuelas más inclusivas. Una vez aprendidas las vías de interdisciplinariedad más eficaces para nuestro claustro, deben ser puestas en práctica, siendo conscientes en todo momento que son necesarios procesos de autoevaluación para conocer dónde estamos y qué queremos alcanzar.

No existen fórmulas mágicas que nos indiquen qué líneas debemos seguir en nuestro centro educativo, aunque sí existen pequeñas premisas que nos facilitan

lo que estamos buscando. Se deben destacar aquellas recogidas por Mónica Porto y Salvador Alcaraz (Porto y Alcaraz, 2020), que resumimos en cuatro puntos:

- Estructura organizativa tanto de tipo horizontal (mismo nivel o grupo) y vertical (entre etapas y ciclos) (Zabalza, 2006, citado en Porto y Alcaraz, 2020)
- Todos los profesionales educativos son igual de importantes: debe existir reconocimiento y respeto por las funciones que desarrollan todas las partes
- Responsabilidad compartida y participación
- Construcción de una escuela en la que se promuevan los siguientes sentimientos: autorrealización, sentimiento de pertenencia a un grupo y sentimiento de procesos comunicativos activos, eficaces y sostenidos
- Liderazgo institucional.

De esta manera, los claustros comparten, analizan y reflexionan sobre su intervención educativa (Porto y Alcaraz, 2020), con el fin último de conseguir que su trabajo esté enfocado a conseguir una educación que sea de calidad y equitativa para todo el alumnado. Este modelo debe ser intrínseco al propio quehacer educativo del claustro, es decir, donde docentes y equipo directivo sigan las mismas directrices, con un buen liderazgo y unos objetivos alcanzables.

El cumplimiento de los objetivos marcados y un buen planteamiento educativo, en el que la coordinación, el trabajo conjunto y claustro-aprendiz son las claves del éxito educativo en una escuela inclusiva. Estas premisas responden al trabajo interdisciplinar, donde todos los agentes inmersos en el proceso educativo reman en la misma dirección.

Otra de las conclusiones que pueden darse es la necesidad de una buena predisposición docente para el trabajo en equipo coordinado, colaborativo e interdisciplinar, en el que todos conozcan sus competencias, así como sus delimitaciones y competencias. Asimismo, los equipos docentes deben ser conscientes de las debilidades que presentan como equipo interdisciplinar para poder delimitar la formación requerida.

Relacionado con ello y como reflexión final, como bien indican Fernández y Echeita (2023, p. 202), “tiene especial valor que los profesionales se identifiquen a sí mismos como agentes de cambio, con capacidad de agencia y transformación”, siendo necesario que los docentes se cuestionen “la realidad existente [...] e *identifiquen* los aspectos que deben ser transformados confrontando con el horizonte inclusivo, donde cobran fuerza especial las cuestiones éticas”.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019, enero 28). *La Educación Inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Acto académico de Santo Tomás de Aquino, Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Bell Rodríguez, R., Orozco Fernández, I., y Lema Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista UNIANDES Episteme*, 9(1), 101-116. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518/1976>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. (López, A. L., Durán, D., Echeita, G. y Climent, trad.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región

de Murcia., Pub. L. No. 5585, 33054- 33111. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/11/3/196/dof/spa/html>

Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia., Pub. L. No. 5907, 39896 (2022). <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2022/numero/5907/pdf?id=813041>

Díaz-Sarachaga, J. M. (2022). Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), Art. 2. <https://doi.org/10.6018/educatio.462111>

Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: Escenario, significados, procesos y actores. *Qurrriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>

Fernández Blázquez, M.^a Luz M., y Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.276991>

Gómez, M. del C. G., y Valiño, A. C. (2020). Factores que influyen en la educación inclusiva: Camino a la igualdad. *Educação Por Escrito*, 11(2), e31805-e31805. <https://revistaseletronicas.pucre.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/31805/26409>

- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., Cuesta Sáez de Tejada, J. D., y Izquierdo Rus, T. (2015). *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctorales*. Compobell.
- IBM, 2022. *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28). [Software]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. Ley Orgánica 3/2020, BOE-A-2020-17264 122868 (2020).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
<https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Porto Currás, M., & Alcaraz García, S. (2020). La coordinación interprofesional como pieza clave para la inclusión: El caso de las aulas abiertas especializadas. En Arnaiz, P. y Escarbajal, A., *Aulas Aiertas a la Inclusión*. Dykinson.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Pub. L. No. Real Decreto 157/2022, BOE-A-2022-3296 24386 (2022).
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, Pub. L. No. Real Decreto 95/2022, BOE-A-2022-1654 14561 (2022).
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la
Cultura.

Efecto diferenciado por género de la inteligencia emocional y el autoconcepto en el rendimiento académico en Formación Profesional

María Villafuerte y Álvaro Moraleda¹

Universidad Camilo José Cela.

Resumen

Inteligencia emocional y autoconcepto están vinculados con todos los ámbitos del desarrollo personal. El estudio pretende responder a: ¿en qué medida la inteligencia emocional, el autoconcepto y el género de los participantes influyen en el rendimiento académico? Método: muestreo no probabilístico incidental. Muestra: 101 participantes de un Ciclo de Formación Superior de XXXXXX. Edades entre 18 y 35 años; 34 mujeres y 67 hombres. Instrumentos: cuestionarios TMMS-24 y Autoconcepto de Rosenberg. Se incluyeron variables sociodemográficas y sobre el promedio de calificaciones. Resultados: No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre autoconcepto y dos de las dimensiones de la inteligencia emocional. En función del género, no se encontraron diferencias en el autoconcepto y tampoco aparecen diferencias en las dimensiones de la inteligencia emocional, ni tampoco entre ellas, salvo en reparación emocional y claridad de pensamiento. Sí apareció correlación significativa entre el género y las calificaciones promedio, presentando las mujeres mejores calificaciones. A su vez, tras dicotomizar el autoconcepto, en los niveles bajos, las mujeres presentaron valores estadísticamente superiores a los hombres. Discusión: Claridad de Pensamiento y Autoconcepto van de la mano. Aunque estos factores no estén claramente vinculados a calificaciones, hay que atender al autoconcepto en relación con el género y autoconcepto.

Palabras clave: Inteligencia emocional; rendimiento académico; género; formación profesional.

¹ amoraleda@ucjc.edu www.ucjc.edu

Gender-differentiated effect of emotional intelligence and self-concept on academic performance in vocational training

Abstract

Emotional intelligence and the self-concept are linked with every aspect related with self-development. This study aims to give answer to the following question: In which way does the emotional intelligence, self-concept, and the gender of the students is related to the academic performance? Method: 101 students from a Secondary Vocational Training were chosen by an incidental non-probabilistic sampling. The range of age was 18 to 35 years old, wherein 67 were men and 34 women. Survey TMMS-24 and Rosenberg's Self-concept test. Sociodemographic variables and average grades are included. Results: No statistically significant differences were found between Self-concept and two of the emotional intelligence dimensions. Regarding gender, no differences were found in self-concept and there were no differences in the dimensions of emotional intelligence, nor between them, except in emotional repair and clarity of thought. There were found statistically correlations between gender and average grades, with women showing the best results. In turn, after dichotomizing the self-concept, at low levels, women appeared statistically higher values than men. Discussion: Clear thinking and self-concept are related. Although these factors are not clearly linked to qualifications, it is necessary to attend to the self-concept in relation to gender and self-concept.

Keywords: Emotional intelligence; academic performance; biological gender; vocational training.

1. Introducción

Potenciar y facilitar el desarrollo integral y la integración social de las personas es propósito de la educación, especialmente en la etapa de Educación Secundaria o Formación Profesional (FP), al ser un periodo de suma importancia en el ámbito del desarrollo de la socialización del individuo (LOMCE, 2013).

Dentro del desarrollo integral, está la inteligencia emocional (IE), constructo en relación con la automotivación (Guil y Gil-Olarte, 2007) y la capacidad para interactuar con los demás (Rodríguez, Delgado y Bakieva, 2011). La educación emocional, es esencial para interactuar con otros (Ciarrochi *et al.*, 2001; Lopes, Salovey y Straus, 2003; López-Goñi y Goñi, 2012; Marco y Bernardó, 2016), tener empatía, resiliencia (Mikulic *et al.*, 2019) y conseguir unas buenas relaciones interpersonales (Petrides y Furnham, 2000), resolver cualquier conflicto (Salovey *et al.*, 2002) o conseguir unos logros concretos (Humphrey *et al.*, 2007), paliar el aislamiento (Brackett y Mayer, 2003), ansiedad, bajo estado de ánimo, agresividad (Garaigordobil y Oñederra, 2010) y problemas conductuales que se pueden llegar a sufrir en el ámbito de las relaciones sociales y salud psicológica (León, 2009), como el estado de ánimo, ansiedad, autoconcepto (AC) o la autoestima (Salovey *et al.*, 2002).

Así mismo, aquellos alumnos que poseen una buena IE permite hacer frente a momentos de ansiedad más fácil (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) y una mejor adaptación al medio social y académico (Mestre *et al.*, 2006). Está ganando interés el entrenamiento en IE en la escuela con el objetivo de lograr bienestar emocional (Echevarría y López-Zafra, 2011), ya sea tanto a nivel relacional, físico y psicológico (Moraleda, 2015).

Por este motivo, se hace relevante el estudio del AC, entendido como la imagen y opinión que la persona tiene sobre sí, siendo éste la base de la autoestima (Crocker y Park, 2004), y del sentimiento de seguridad y pertenencia (Trianes, 1996). Un AC limitado genera un bajo estado de ánimo, sentimientos de soledad, inestabilidad emocional y conductas de evitación (Rosenberg y Owens, 2001) que no exprese correctamente sus sentimientos o se tenga ansiedad por separación, inseguridad o incomodidad con su aspecto físico, así como intolerancia o temor a las críticas (Adonicam *et al.*, 2013).

De la misma forma, un buen AC está relacionado con el desarrollo profesional, resolución de conflictos, apertura social y autoeficacia, a la vez que con mejores niveles de conductas prosociales y satisfacción de las relaciones (Kernis y Goldman, 2003; Leary y MacDonald, 2003). Esto indica la importancia que tiene el AC especialmente a la hora de hacer frente a posibles

problemas (Epstein, 2006; Kernis y Goldman, 2003) ya que les ayuda a gestionar y resolver de una forma positiva el conflicto por el que puede estar atravesando la persona, sin llegar a convertirse en un posible trauma (Baumeister *et al.*, 2003).

Hay un creciente interés por aunar IE y el AC con el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Branden, 2010; Cazalla-Luna *et al.*, 2015), profesional (Goleman, 1996; Zeidner *et al.*, 2004), o el prestigio, prosperidad y calidad de vida (Angarita y Cabrera, 2000).

La IE puede ser un buen indicador del desempeño laboral y académico (Dueñas, 2002), de la salud psicológica del individuo (Moreno-Jiménez *et al.*, 2010) y la satisfacción general en cualquier ámbito de su vida (Ciarrochi *et al.*, 2000), como tener dotes de líder y controlar la incertidumbre y frustración (Bermúdez *et al.*, 2003; Bar-On, 2004). Además, niveles bajos de IE y AC se asocian a una disminución del rendimiento escolar (Marín *et al.*, 2000; Lam y Kirby, 2002; Durlack y Weissberg, 2007; Bisquerra y Pérez, 2007; Jiménez y López-Zafra, 2008; Pena y Repetto, 2008) y presencia de conductas disruptivas, delictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Megías *et al.*, 2011), destructivas o adictivas (Cerón *et al.*, 2011).

a. Preguntas de investigación

Por todo lo aquí expuesto, la presente investigación pretendió hacer frente a la siguiente pregunta, ¿en qué medida la IE, el AC, y el género influyen en el rendimiento académico de alumnos que cursan FP?

b. Objetivos de investigación

Los objetivos de la investigación fueron conocer el estado y nivel de la IE y AC en los alumnos de FP, determinar el efecto que tiene la IE y AC de los alumnos de FP en su rendimiento académico, y comprobar cómo influye el género biológico de los alumnos de FP en su rendimiento académico, su IE y su AC.

2. Metodología

a. Participantes

La muestra la forma el alumnado del Centro de FP Superior X. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico incidental con los alumnos de nuevo ingreso, 101 participantes ($M = 23.91$; $DT = 6.76$), de los cuales, treinta y cuatro son mujeres y sesenta y siete, hombres.

b. Diseño

En este estudio preliminar se ha desarrollado un diseño de investigación ex post facto, el tipo de investigación que se aplica al buscar las causas y la toma de conciencia de un fenómeno que no puede ocurrir porque ya ha ocurrido (Campbell y Stanley, 1963; Fox, 1981; Kerlinger, 1987; Mateo, 1997).

c. Instrumentos

Para la recogida de información se utilizaron cuatro elementos:

- a) Rendimiento académico, entendido como los conocimientos que una persona muestra sobre una materia, en relación con su edad y nivel académico (Jiménez, 1995), medido en base al promedio de las calificaciones de los alumnos de todas las asignaturas en una escala de cero a diez.
- b) Variables sociodemográficas como la edad en años o el género.
- c) IE, como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997), medida mediante el cuestionario de autoinforme TMMS-24 (2017) que valora la IE percibida en tres dimensiones: Atención emocional (AE), Claridad de pensamiento (CP) y Reparación emocional (RE). La escala está compuesta por 24 ítems en escala Likert, 8 ítems por factor y su fiabilidad para cada componente es AE $\alpha=.90$; CP $\alpha=.90$ y RE $\alpha=.86$ (Extremera *et al.*, 2004).
- d) AC, como la construcción propia del individuo, que se forma mediante la interacción de este con su entorno y de las experiencias positivas y negativas que internaliza en sus dimensiones: física, afectiva, intelectual y social (Loperena, 2008), medición en base a la escala de autoestima de Rosenberg (1965). La escala consta de 10 ítems tipo Likert entre 1 y 4, donde 1 es “muy desacuerdo” y 4, “muy de acuerdo”. En cuanto a las propiedades psicométricas, son próximas a .82 y .91 en cuanto a la fiabilidad test-retest, y un coeficiente alfa de Cronbach entre .76 y .89 como consistencia interna, además de validez de criterio es de .55 (Tomás-Sábado y Limonero, 2008; Góngora y Casullo, 2009).

d. Procedimiento

La recogida de la información se ha basado en el principio de no intervención, dando libertad para contestar a la encuesta y resultando en la participación voluntaria de los sujetos, con ausencia de compensación

económica por haber formado parte del estudio y respetando el carácter anónimo y confidencial de los participantes.

Se aseguró el consentimiento informado de cesión de los datos para tratarlos únicamente con fines investigativos, buscando respetar los principios éticos en cuanto a investigaciones científicas se refiere, recogidos en la Declaración Ética de Helsinki.

e. Análisis de datos

Se realizó un análisis exploratorio inicial entre diferentes variables (estadísticos descriptivos y Chi-cuadrado). Se utilizaron pruebas de contraste de hipótesis para ver el efecto de variables como el género, el AC o la IE en el rendimiento (Prueba de rangos U de Mann-Whitney y ANOVA). La información fue analizada con la versión 26.0 del software de análisis estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

f. Resultados

En primer lugar, se pretendió ver la relación mediante la prueba Chi cuadrado de Pearson que existe entre los tres factores de la IE y el AC, véase tabla 1. Dentro de los tres factores de la IE no se encontraron diferencias significativas en valores en la AE combinado con CP ($\chi^2 = 9.317$, $p = .054$) ni RE ($\chi^2 = 2.920$, $p = .232$). En cambio, sí existieron entre CP y RE ($\chi^2 = 10.841$, $p = .028$), véase tabla 1 y 2. Aunque la tradición literaria relaciona los tres factores, es plausible que sólo se encuentren diferencias entre RE y CP, debido a que la escala de medida en AE tiene su óptimo en el punto central, a diferencia de CP y RE. Vinculado con el AC, no existieron diferencias en función de AE ($\chi^2 = 2.221$, $p = .329$), RE ($\chi^2 = 2.920$, $p = .232$), pero sí en el caso de CP ($\chi^2 = 15.631$, $p = .000$).

Tabla 1.

Pruebas de contraste de hipótesis chi-cuadrado de Pearson entre IE y AC. Elaboración propia.

		AE	CP	RE	AC
AE	Chi cuadrado		9.317	2.920	2.221
	gl		4	4	4
	Sig.		.054	.232	.329
CP	Chi cuadrado			10.841	15.631
	gl			4	4
	Sig.			.028*	.000*
RE	Chi cuadrado				2.920

gl	4
Sig.	.232

Nota: *. El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel .05.

De la misma forma, se analizó el género como una variable influyente en el rendimiento académico en FP. Tras el análisis mediante la prueba de rangos U de Mann-Whitney, véase tabla 3, las mujeres presentaron valores estadísticamente superiores en la calificación promedio ($U = 774.500$, $p = .009$) que los hombres. Las mujeres presentan una puntuación de 7.57, mientras que los hombres 6.84.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos en calificaciones en función del género. Elaboración propia.

Género		N	Calificaciones promedio	
			Media	DT
Hombre		67	6.84	1.73
Mujer		34	7.57	.95

Tabla 3.
Pruebas de contraste de hipótesis de rangos U de Mann-Whitney de calificaciones por género. Elaboración propia.

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	p
Calificaciones promedio	Hombre	67	45.55	3052.00	774.000	.009*
	Mujer	34	61.74	2099.00		
	Total	101				

Nota: *. El estadístico de prueba de rangos U de Mann-Whitney es significativo en el nivel .05.

Encontrar diferencias en las calificaciones en función del género, nos llevó a buscarlas en IE y AC. Obviamos estos análisis pues esto no hubo diferencias en AE ($\chi^2 = .344$, $p = .842$), CP ($\chi^2 = 1.199$, $p = .549$), RE ($\chi^2 = .393$, $p = .822$) y AC ($\chi^2 = 1.152$, $p = .283$); y difiere con estudios en los que las mujeres obtienen niveles superiores frente a los hombres (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012).

Por último, enfatizando en las diferencias de calificaciones en función del género, se analizó cómo puedan afectar la IE y el AC. En ello, no hubo diferencias en la puntuación promedio, salvo en el siguiente caso, el AC. Tras realizar un análisis de varianza múltiple, véase tabla 4, se percibieron diferencias en género ($F = 12.846$, $p = .001$), que también estaban presentes en

la iteración AC * Género ($F = 5.720$, $p = .019$).

Tabla 4.

Pruebas de efectos inter-sujetos de calificaciones con AC y género. Elaboración propia.

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	45.022 ^a	3	15.007	4.888	.003*
Intersección	3792.194	1	3792.194	1235.179	.000*
AC	0.958	1	0.958	0.312	.578
Género	39.440	1	39.440	12.846	.001*
AC * Género	17.560	1	17.560	5.720	.019*
Error	291.665	95	3.070		
Total	4844.000	99			
Total corregido	336.687	98			

Nota: ^a. R al cuadrado = .134 (R al cuadrado ajustada = .106).

*. El estadístico de F de Snedecor es significativo en el nivel .05.

Indagando en dicha iteración, tras realizar el mismo análisis separando la muestra entre sujetos con un AC adecuada y con un AC baja se pudieron ver resultados diferentes: se diluyeron las diferencias en los promedios por efecto del género en sujetos con un AC adecuada ($p = .307$), véase tabla 5, pero se mantuvieron en sujetos con AC baja ($p = .001$), tabla 6.

Tabla 5.

Pruebas de efectos inter-sujetos de calificaciones con AC = Adecuada y género. Elaboración propia.

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3.384 ^a	1	3.384	1.061	.307
Intersección	2846.259	1	2846.259	892.493	.000*
Género	3.384	1	3.384	1.061	.307
Error	197.725	62	3.189		
Total	3185.000	64			
Total corregido	201.109	63			

Nota: ^a. R al cuadrado = .301 (R al cuadrado ajustada = .280)

*. El estadístico de F de Snedecor es significativo en el nivel .05.

Tabla 6.

Pruebas de efectos inter-sujetos de calificaciones con AC = Baja y género. Elaboración propia.

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	40.460 ^a	1	40.460	14.213	.001*

Intersección	1444.346	1	1444.346	507.381	.000*
Género	40.460	1	40.460	14.213	.001*
Error	93.940	33	2.847		
Total	1659.000	35			
Total corregido	134.400	34			

Nota: ^a. R al cuadrado = .061 (R al cuadrado ajustada = .031)

*. El estadístico de F de Snedecor es significativo en el nivel .05.

Es reveladora la situación de los sujetos con un AC bajo, pues a la luz de los estadísticos anteriormente mostrados, así como los datos descriptivos del AC bajo, véase tabla 7, sí existen diferencias en las calificaciones en función del género, en concreto, las mujeres con un promedio puntuaron mejor que los hombres.

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos en calificaciones en función del AC = Baja. Elaboración propia.

	Género	Media	DT	N
Promedio	Hombre	5.92	1.730	25
	Mujer	8.30	1.567	10
	Total	6.60	1.988	35

Con un AC adecuado las puntuaciones son semejantes, pero cuando el AC es bajo las mujeres suben las calificaciones y los hombres descienden, realidad patente y visible en la Figura 1.

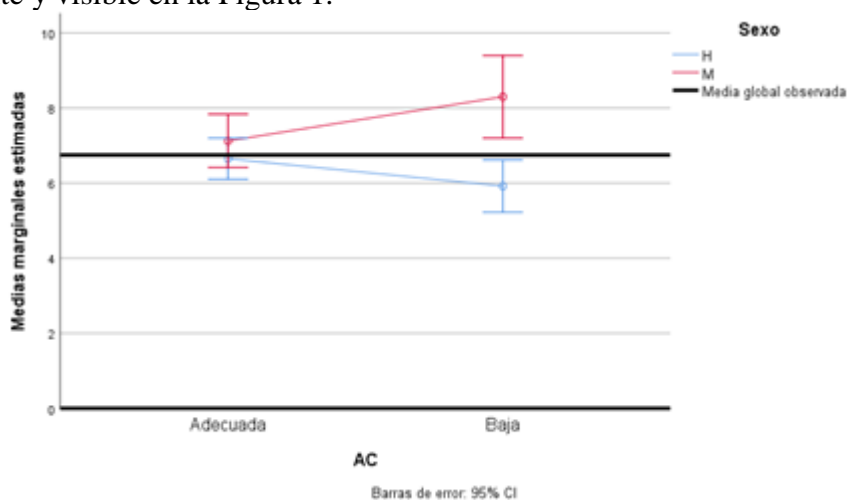


Figura 1. Distribución de las medias marginales estimadas en función del AC. Elaboración propia.

3. Discusión y conclusiones

Es destacable que dos constructos como el AC y la IE tiene vinculación, vía CP. Partiendo de esa sinergia, con relación a estudios similares (Sosa, 2014), entra en juego el género siendo diferentes entre hombres y mujeres y a su vez moldeando la forma de actuar de los seres humanos (Valdez y González, 1999). Hay evidencias sobre las diferencias entre el género y AC en edad adolescente (Amezcuza y Pichardo, 2000) o que los hombres puntúan más alto en la mayoría de las dimensiones del AC social, académico, físico y global, excepto en el ámbito familiar, donde puntúan más elevado las mujeres (Padilla *et al.*, 2010). Si bien, otros estudios no han encontrado diferencias en el AC según el género (Garaigordobil *et al.*, 2003), que puede asociarse a que las mujeres presentan mayores niveles de estrés durante la pubertad (Wilgenbusch y Merrell, 1999), los cambios físicos y hormonales, factores educacionales, autoimagen y la imagen ideal (Garaigordobil y Durá, 2006); e incluso a distorsiones relativas al aspecto físico y por lo tanto, mayor índice de riesgo de trastorno alimentario (Chávez *et al.*, 2004; Moreno y Ortiz, 2009) debido a la insatisfacción con su imagen corporal (Pastor *et al.*, 2006) y el miedo por engordar (Unikel y Gómez, 1999).

A su vez, en cuanto a las dimensiones de la IE, no se encontraron diferencias por género, pese a que hay estudios con diferencias significativas en este ámbito a favor de las mujeres (Extremera *et al.*, 2006; Bindu y Thomas, 2006; Austin *et al.*, 2005;). Hay otros que indican que los hombres y mujeres son iguales ante las dimensiones de la IE pero son distintos en el AC (Gartzia *et al.*, 2012).

En el plano meramente académico, las mujeres presentan mejores calificaciones que los hombres, aspecto a depurar pues aunque coincide con otros estudios (Otero *et al.*, 2009), parte de la literatura científica argumenta que no existen (Amezcuza y Pichardo, 2000).

Si bien, al introducir la IE no se encontraron diferencias, realidad que hay que replantearse pues hay evidencias de que aquellos alumnos con puntuación alta en IE suelen tener mejores calificaciones (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008) equilibrio psicológico (Marín *et al.*, 2000), manejan de una forma más eficaz las situaciones negativas, pudiendo llevar mejor la realización de la tarea (Pérez y Castejón, 2007), sobrellevando de forma eficaz los momentos académicos estresantes (Extremera *et al.*, 2007) y haciendo que los resultados sean mejores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). No obstante, aunque hay tendencias que utilizan la IE como predictor del rendimiento académico (Schutte *et al.*, 1998), no es factible sólo los niveles de las dimensiones de la IE, sería recomendable incluir otros factores para predecir el rendimiento escolar (Gil-Olarte *et al.*, 2005), como el rendimiento académico

previo o la inteligencia general (Paez y Castaño, 2015).

En este estudio se pone en consideración la diferencia que hay entre hombres y mujeres con diferentes niveles de AC en sus calificaciones. En síntesis, en valores bajos de AC las mujeres aumentan sus calificaciones, y por el contrario, en los hombres decae; realidad alineada con la comunidad científica, pues reflejan una relación directa entre el autoconcepto y el rendimiento académico, tanto global como desde una perspectiva de género (Rodríguez *et al.*, 2011; Costa y Tabernero 2012; Muñoz *et al.*, 2016) y que son significativas las relaciones entre el autoconcepto físico y social y el rendimiento académico (Salum-Fares *et al.*, 2011; Martínez y Viejo, 2014) en gran medida por la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un autoconcepto positivo y negativo (Pérez *et al.*, 1998).

Dentro de las limitaciones, debemos acudir al tamaño de la muestra, discreto en número de sujetos, el pobre control de variables extrañas, como puede ser la inteligencia general, la memoria o la disposición personal, el tiempo y la nota media, ya que este último es un medidor subjetivo del rendimiento académico, pues no se pudo desarrollar un estudio cuasiexperimental pretest-postest con grupo control, que hubiera permitido incluso hacer un entrenamiento en el AC y la IE. Por ello, asumimos este estudio como resultados que son preliminares, pero relevantes de cara a las posibles mejoras que se pueden conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede ayudar a mejorar al alumno y al profesor, puesto que se puede ayudar conseguir una formación holística del individuo, que le ayude a afrontar de cara a un futuro, ya sea laboral o personal, las adversidades por las que tenga que atravesar.

Referencias

- Adonicam, O., López, J., Navarro, G. y Valadez, M.D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-102.
- Amezcu, J. A. y Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2), 207-214.
- Angarita, C., & Cabrera, K. (2000). el corazón del rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, (5),1-29.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39 (8), 1395–1405. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.014>
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale,

- Description and Psychometric Properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring Emotional Intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bermúdez, M. P., Teva, I., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica* 2(1):27-32
- Bindu, P., & Thomas, I. (2006). Gender Differences in Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 51(4):261-268.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales (emotional competencies). *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona, Paidós.
- Campbell, D.T. and Stanley, J.C. (1963) Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching. In: Gage, N.L., Ed., *Handbook of research on teaching*, Rand McNally, 171-246.
- Cerón, D. M.; Pérez-Olmos, I.; Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 40, núm. 1, marzo, 2011, pp. 49-64.
- Chávez, H. A. M., Macías, G. L. F., Gutiérrez, M. R., Martínez, H. C. & Ojeda, R. D (2004) Trastornos alimentarios en jóvenes guanajuatenses. *Acta Universitaria*, 14(2), 17-24.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The Costly Pursuit of Self-Esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392–414. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
- Cazalla-Luna, N., Ortega- Álvarez, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista electrónica de Investigación y Docencia*, (Núm. 14), 151-164.
- Costa, S., & Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista*

- Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2), 175-193.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105–1119. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)
- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la Orientación Educativa. *Educación XXI, Revistas Científicas de la UNED*, Vol. 5.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Collaborative for academic, social, and emotional learning (NJ1).
- Echevarría, A., & López-Zafra, E. (2011). Pígalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Epstein, S. (2006). Conscious and Unconscious Self-Esteem from the Perspective of Cognitive-Experiential Self-Theory. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 69–76). Psychology Press.
- Escala de Autoestima de Rosenberg. (1965). Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/pv00520/escala%20rosenberg.pdf>
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, pp. 239-256.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 6 (Núm. 2).
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., y Guil, R (2004). Medidas de Evaluación en Inteligencia Emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, supl., 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y estrés*; 12(2-3): 139-153.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2),421-436.
- Fox, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. EUNSA.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J. (2003). Análisis correlacional y

- predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del Autoconcepto y Autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, Vol. 32 (Núm. 141).
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education of Psychology*, Vol. 3 (Núm. 2), 243-256.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28 (2), 567-575.
- Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., y Nuñez I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social* (Vol 5, pp.351-357).
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*, Madrid, Ed. Kairós.
- Góngora, V. C y Casullo, M.M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(27),179-194.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia emocional*, 189-215, Madrid, Ed. Pirámide.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Jiménez, M. (1995). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y aprendizaje*.
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios, diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, (Núm. 93), 21-39.
- Kerlinger, F. N. (1987). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. Interamericana.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2003). Stability and variability in self-concept and self-esteem. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 106–127). The Guilford Press.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual

- performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133–143. <https://doi.org/10.1080/00224540209603891>
- Leary, M. R., & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 401–418). The Guilford Press.
- León, B. (2009), “Salud mental en las aulas”, en La salud mental de las personas jóvenes en España. *Revista de estudios de juventud*, nº 84. Madrid.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64.
- Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, Vol. 9 (Núm. 18), 307-327.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- López-Goñi, I., y Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-89.
- Megías, M.J.; Magallón, A.; y Bresó, E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa. *Fòrum de recerca*, 16, p.723-734.
- Marco, M. y Bernardó, J. (2016). Inteligencia emocional en la Formación Profesional Española. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez. (Ed.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II* (pp. 295-309). Zaragoza, España: UNE. Unión de Editoriales Universitarias Españolas.
- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 505-517.
- Martínez, A. I., & Viejo, C. R. M. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 555-564.
- Mateo, J. (1997). *La investigación “Ex-Post-Facto”*. UOC.
- Mayer J. D. y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school.

- Psicothema*, 18(Suplemento), 112-117.
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Caballero, R. Y. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): Estudio de las propiedades psicométricas en adultos de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 26, 395-402.
- Moraleda, A. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Moreno-Jiménez, B., Gálvez, M., Rodríguez, R., & Garrosa, E. (2010). Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo "trabajo emocional" y propuesta de evaluación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 63-73.
- Moreno, M. y Ortiz, G. (2009). Trastorno alimentario y su relación con la imagen corporal y la autoestima en adolescentes. *Terapia Psicológica*, Vol. 27 (Núm. 2), 181-190.
- Muñoz, A. S., Serrano, R. M., & Taberner, C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. *Revista de investigación en educación*, 14(1), 33-66.
- Otero, C., Martín, E., León del Barco, B. y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 17.
- Padilla, M., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, Vol. 352, 495-515.
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, Vol. 32 (Núm. 2).
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: Un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2) 400-420.
- Pérez, N., y Castejón, J.L. (2007). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 121-131.
- Pérez, J. C. N., Pienda, J. A. G., Rodríguez, M. G., Pumariega, S. G., Montero, C. R., Pérez, L. Á., & Torres, M. D. C. G. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Rodríguez, C. C., Delgado, P. S., y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Rosenberg M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., & Owens, T. J. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. En T. J. Owens, S. Stryker & N. Goodman (Eds.), *Extending self esteem theory and research: Sociological and psychological currents* (pp. 400-436). New York, NY: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611–627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Salum-Fares, A., Aguilar, R. M., & Anaya, C. R. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(1), 207-229.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Sosa, A. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- TMMS-24. (2017). Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>
- Tomás-Sábado, J. y Limonero, J.T. (2008). *Propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosemberg (RSES) en una muestra española*. Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Unikel, C., y Gómez, G. (1999). Espectro de los trastornos de la conducta alimentaria en población general, de riesgo y clínica. *Revista Mexicana de psicología*, 16.

- Valdez, J. y González, N. (1999). El autoconcepto en hombres y mujeres mexicanos. *Ciencia Ergo Sum*, Vol. 6 (Núm. 3).
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101–120. <https://doi.org/10.1037/h0089000>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371–399. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>

Enseñar a ser empáticos como fórmula para la mejora de la convivencia escolar. Propuesta de intervención.

José Santiago Álvarez Muñoz, M^a Ángeles Hernández Prados y Resu Martínez Sánchez

Universidad de Murcia

Resumen

La mejora de la realidad educativa de los centros escolares pasa necesariamente por compartir y visibilizar las actuaciones que se desarrollan, y valorar la eficacia de las mismas para obtener el calificativo de buenas prácticas. En este artículo se expone el diseño de un programa de educación emocional y conducta empática para la mejora de la convivencia escolar, en el que han participado 99 estudiantes del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de un centro de la Región de Murcia. Se divide en cuatro sesiones que cubren un total de 8 actividades centradas en dotar al alumnado de una alfabetización emocional, adquirir herramientas para la gestión de conflictos e incrementar el sentimiento de pertenencia desde la educación para la empatía. Trabajar colaborativamente en el aula estos contenidos permite que el alumnado experimente el sentimiento de pertenencia, además de mejorar la motivación, rendimiento y autoestima, así como el clima y las relaciones con el otro. En conclusión, esta experiencia podría considerarse una buena práctica para mejorar la convivencia escolar, por lo que facilitamos su réplica y visibilidad con este artículo.

Palabras clave: adolescentes, convivencia escolar, educación emocional, empatía.

Teaching empathy as a formula for improving school coexistence. Intervention proposal.

Abstract

The improvement of the educational reality of schools necessarily involves sharing and making visible the actions that are developed, and assessing their effectiveness in order to obtain the qualification of good practice. This article presents the design of a programme of emotional education and empathic behaviour for the improvement of school coexistence, in which 99 students from the first year of Compulsory Secondary Education from a school in the Region of Murcia have participated. It is divided into four sessions covering a total of 8 activities focused on providing students with emotional literacy, acquiring tools for conflict management and increasing the feeling of belonging through education for empathy. Working collaboratively in the classroom on these contents allows students to experience a sense of belonging, as well as improving motivation, performance and self-esteem, as well as the climate and relationships with others. In conclusion, this experience could be considered a good practice to improve school coexistence, so we facilitate its replication and visibility with this article.

Keywords: adolescents, school coexistence, emotional education, empathy.

Introducción

La necesidad de garantizar la convivencia escolar, entendida como un espacio relacional de cooperación y crecimiento que construye y reconstruye en la vida cotidiana (Serey y Zúñiga, 2020), no es una cuestión caprichosa, volátil o circunstancialmente dependiente de la prevalencia de sucesos violentos. Por el contrario, se considera un factor básico que posibilita la tarea educativa, apoyado administrativamente y recogido normativamente. En la última década, el diseño y desarrollo de un plan de convivencia se ha implantado como obligatorio en todos los centros educativos del país sostenidos con fondos públicos. Asimismo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, como novedad, incluye entre los principios educativos, la necesidad de implementar una educación para la convivencia basada en el respeto, la prevención y resolución de conflictos.

Lo escolar, al referir su finalidad al perfeccionamiento del ser humano y ser considerado agentes de socialización, no puede quedar ajeno a la realidad que le circunscribe. Se trata de instituciones que abarcan docentes, familias y alumnado en su comunidad que se relacionan continuamente y requieren de las habilidades esenciales para convivir saludablemente (Dólera-Montoya, 2021). Por tanto, actúa como mecanismo de control contra la desorganización y desconcierto social (Santiago, 2017), y requiere de profesionales cualificados para gestionar los conflictos y formados en la potencialización de valores, habilidades y conductas que favorezcan una convivencia saludable (Andino, 2018; Hernández-Prados et al., 2020), pero también de programas de intervención validados que puedan ser replicados.

La revisión de la producción científica previa sobre convivencia escolar denota la prevalencia de estudios descriptivos a la intervención, siendo esta la más demandada por los profesionales de la educación. Generalmente, fruto de una visión tecnocrática de la educación centrada en el problema, la convivencia escolar ha sido tratada desde el estudio de la violencia y el conflicto (Chaparro et al., 2015; Hernández-Prados et al., 2020) o desde la disciplina y el aprendizaje de normas vertical-institucional, lideradas por el profesorado, poco deseables frente a la construcción democrática-colectiva de las mismas que recoja propuestas del estudiantado (Ávalos-Díaz y Berger-Silva, 2021; Urbina et al., 2020). Esta misma línea ha sido la adoptada en la intervención educativa, enfatizando programas normativos que regulan, generalmente de forma coercitiva y autoritaria, aunque también desde la mediación, la conducta indisciplinada o violenta, mostrando tolerancia cero (González-Sodis et al., 2021).

Otras actuaciones se centran, siguiendo la psicología positiva de Seligman en el desarrollo de fortalezas, el aprendizaje en valores, la educación emocional, habilidades sociales, asertividad o desarrollo de la conducta empática como vías para gestionar los conflictos y promover relaciones saludables (Ros Pérez-Chuecos, 2020). La eficacia de estos programas se encuentra supeditada a las

dinámicas colaborativas, democráticas-participativas, motivadoras del logro y del interés, así como de la mejora de la autoestima (Álvarez-Muñoz et al., 2021). Se trata de cambiar la forma de mirar y actuar, pasando necesariamente por la mejora interior de la persona, y posteriormente, la mejora de la relación con el otro.

Las actuaciones planteadas desde la educación emocional, como “base de los programas de formación de mediadores que contemplan la resolución de conflictos para mejorar la convivencia escolar” (Caurín-Alonso et al., 2019, p.98), han sido diversas y en diferentes etapas. Teniendo en cuenta que la edad es una variable significativa en las conductas violentas que deterioran la convivencia escolar (Luna Bernal, 2020; Rodríguez et al., 2020), y que aumentan conforme transitan por el itinerario escolar, siendo la secundaria la más damnificada (Andrade-Salazar et al., 2020; Ceballos Vacas et al., 2012), se ha procedido a revisar y analizar varias investigaciones que promueven la competencia emocional en los adolescentes, y más específicamente la capacidad empática, entre las cuales podemos mencionar:

En el caso de Gómez-Vicario et al. (2018), se plantean una intervención realizada en la etapa de Educación Secundaria estableciendo acciones específicas a familias, docentes y alumnado a través del uso de video forums como espacios de reflexión y análisis para favorecer la autoestima, desarrollar la habilidad de generar emociones positivas y reducir los comportamientos antisociales. En otra ocasión, se diseñó un programa para trabajar mediante la gamificación y las técnicas artísticas, la autoestima, el autoconcepto y la gestión y control emocional, generando un impacto positivo en el clima de aula, rendimiento académico, relaciones entre iguales, salud emocional y convivencia escolar (Álvarez-Muñoz et al., 2021). Asimismo, Ponce y Aguaded (2017) tras la implementación de un programa para desarrollar la inteligencia emocional plena en adolescentes constataron que se redujeron considerablemente los conflictos además de desarrollar una mejor gestión-resolución de los conflictos por parte de los menores. Por último, la transmisión de la cultura de la medición en contextos escolares con un alto índice de sanciones contribuyó a generar un entorno convivencial menos hostil y a que proliferen las el uso de estrategias adecuadas para el afrontamiento de los problemas de convivencia entre iguales (Caurín-Alonso et al., 2019).

La propuesta que presentamos en este trabajo pretende mejorar las relaciones interpersonales en los centros educativos, persiguiendo la acogida que promulga la pedagogía de la alteridad (Olmos Roa et al., 2020). De modo que se abandona la autonomía moral para situarse en la heteronomía, hundiendo sus raíces no tanto en lo cognitivo, principios morales, como en lo emocional, compasión solidaria y empática. Así pues, se identifican dos elementos clave del enfoque levinasiano aplicado a la convivencia son: por un lado, la acogida, aceptación, amor y respeto de la plenitud de la persona, tanto de sus defectos como de sus virtudes; y por otro, la deferencia y responsabilidad moral con la que deben ser

tratados, aludiendo a la solidaridad compasiva y a la capacidad empática para con el otro, alejándose de este modo de cualquier intento de instrumentalización (Hernández Prados, 2014).

Es precisamente en la empatía, desde una dimensión psicológica, entendida como la capacidad para ponernos en la situación del otro en un acto de reconocimiento y entendimiento de las emociones y sentimientos ajenos (Arenas y Jaramillo, 2017), donde centramos la intervención. Así pues, mediante la implementación de estrategias didácticas centradas en el desarrollo empático en adolescentes, se ha podido comprobar, gracias al estudio realizado por Hernández-Perdomo et al (2018) desde un enfoque cualitativo, que se puede mitigar la violencia en el aula de clase (físico y verbal) y construir un ambiente escolar saludable. Específicamente, tras debatir con el alumnado las situaciones que deterioran la convivencia, pasar los instrumentos para analizar la inteligencia emocional y capacidad empática de los estudiantes, se concluyó que, aunque reconoce, aceptan y empatizan con las emociones de sus compañeros, suelen reaccionar hostilmente, mostrando un comportamiento contrario a su pensamiento. Sin embargo, registrar en un diario de campo las actividades que les ayudaban a “reconocer y experimentar empatía en diferentes componentes sociales, se empezó a notar cambios sustanciales en el comportamiento dentro del aula de clase” (Hernández-Perdomo et al, 2018, p.228)

Por su parte, Ruiz Ordóñez (2020) elaboró una propuesta de investigación-acción basada en el uso de la metodología aprendizaje-servicio con el fin de trasladar la teoría de la empatía a un contexto real y práctico. El alumnado universitario elaboró una propuesta de intervención socioeducativa a desarrollar, en colaboración con otras entidades, con niños y adolescentes de barrios problemáticos y de familias desestructuradas donde los problemas de convivencia y las conductas disruptivas eran una constante. Los destinatarios de estas prácticas mejoraron su identidad social, autoconcepto y autoestima, además de adquirir herramientas para la negociación y el diálogo. En el caso del alumnado artífice, estos manifestaron que su mayor logro fue el desarrollo de conductas prosociales y empáticas, vitales para el progreso personal y profesional.

En este sentido, partiendo de los principios de la pedagogía de la alteridad y la educación emocional, se plantea el diseño de un programa de convivencia escolar en un centro donde las relaciones entre iguales son problemáticas. En este caso, para diferenciar de otras intervenciones, se trabaja la empatía como valor superador del “yo”, y del egocentrismo habitual, para situar al “otro” como epicentro del encuentro ético-moral. Para ello, atendiendo a estudios que resaltan los conflictos escolares como un elemento protagonista en este curso transitorio de Primaria a Secundaria (Luna Bernal, 2020; Rodríguez et al., 2020), se ha elaborado un proyecto para educar en la empatía constituido por cuatro sesiones destinado a los alumnos del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria como medio de prevención para evitar su empeoramiento en el resto del transcurso de la etapa. De este modo, se intenta dar respuesta al siguiente

problema de investigación: ¿Será mejor la gestión de las conductas conflictivas y problemáticas que emergen en la convivencia escolar, reduciendo el maltrato entre iguales, mediante la formación-capacitación en la competencia empática de los estudiantes? A partir de este interrogante se delimitan los objetivos a perseguir, así como los núcleos esenciales de construcción del programa.

Objetivos

La finalidad de este programa formativo de capacitación empática y emocional para la resolución de conflictos es la mejora de la convivencia escolar mediante una reducción de las conductas amonestadas o sancionadas, de los tipos de agresión recibidos-emitidos y un incremento de la valoración positiva de la resolución pacífica de los conflictos. Este propósito principal se articula en una serie de objetivos específicos que delimitan y concretiza la intervención realizada, estos son:

1. Mejorar la capacidad de expresión, regulación y entendimiento emocional
2. Incrementar el sentimiento de pertenencia al grupo aula del centro educativo
3. Adquirir herramientas para la resolución pacífica de conflictos
4. Identificar las situaciones conflictivas
5. Eliminar el egocentrismo y ponerse en el lugar del otro

Metodología

En este estudio, llevado a cabo durante el curso académico 2021-2022, se ha aplicado un diseño metodológico no experimental de investigación-acción que implica integrar la reflexión evaluativa de la intervención guiada por los problemas como parte fundamental de la tarea educativa (Bausela, 2004). Se trata de un estudio mixto, descriptivo, de caso único, pues se ha implementado el programa formativo en un solo centro educativo de titularidad pública de una pedanía noreste de la Región de Murcia, cuya población se caracteriza por un contexto socioeconómico medio-bajo y está basado en la economía agrícola y con un aumento de la población inmigrante bastante significativo en los últimos años. En el mismo toma parte una muestra total de 99 participantes matriculados en el primer curso de la etapa obligatoria de Educación Secundaria. El grupo está compuesto por 45 chicas y 54 chicos, presentan un rendimiento académico medio-bajo y gran parte de la población estudiantil es magrebí o sudamericana. La selección de dicho grupo subyace de la necesidad de trabajar la convivencia escolar en los niveles iniciales como prevención para posteriores conflictos, además de considerar una línea de actuación para asegurar la integración del nuevo alumnado al centro educativo.

Se ha seguido procedimentalmente el esquema del ciclo de intervención socioeducativo establecido por García Sanz (2003). Previamente al diseño y ejecución del proyecto, se realiza un análisis de necesidades específicas que además de marcar las líneas de trabajo prioritarias, permiten el ajuste a la realidad concreta de un centro. Posteriormente, se detallan todos los parámetros que marcan el esquema de trabajo y posibilitan una ejecución de la intervención alejada de lo aleatorio e impredecible, teniendo en cuenta que el diseño de un proyecto está supeditado y fuertemente condicionado a los factores contextuales en el que se aplica. Finalmente, aunque no menos importante, se plantea una evaluación trietápica: inicial, formativa y sumativa, cada uno con su correspondiente metaevaluación para clarificar si dichos procesos han sido funcionales. Respecto a la evaluación inicial, se aplicó un cuestionario pretest (Nicolas, 2016) para establecer la situación de convivencia del centro previa a la intervención, determinando la frecuencia de conductas conflictivas y agresiones y la gestión de los conflictos entre los iguales. A lo largo de la intervención, la evaluación formativa se desarrollaron grupos de discusión entre los iguales (profesores y alumnado) con un moderador-observador al finalizar cada sesión. Por último, la evaluación sumativa se aplicó por medio de la cumplimentación del mismo cuestionario del pretest a fin de poder constatar qué cambios se han ocasionado en materia de convivencia escolar, concretamente, en la presencia o no de conductas conflictivas y agresiones.

A nivel de praxis docente, se ha tomado como principal estrategia metodológica el role- playing basada en la representación de situaciones poniéndose en la piel de un caso determinado, ya que según Martín (1992) promueve el desarrollo de la empatía, la resolución de problemas y la capacidad de adaptación. Se recurre también al videoforum como elemento de encuentro que abre paso a un espacio para la reflexión y el análisis del contenido audiovisual expuesto (García-Cano y Del Espino, 2017).

Análisis de necesidades o fase diagnóstico

Para la realización del análisis de necesidades se convocó un grupo unifocal en el que intervinieron docentes de las diferentes áreas y departamentos del centro educativo participé. Se desarrolló en dos sesiones trabajando en un primer momento en grupos pequeños y, posteriormente, en gran grupo, un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) en materia de convivencia escolar del centro educativo. Esta técnica que “se utiliza para el análisis situacional de individuos, grupos, colectivos, organizaciones, comunidades y realidades sociales, constituyendo una herramienta de diagnóstico reconocida social y científicamente” (Oion-Encina y Aranguren-Vigo, 2021, p.115), ha sido empleada en estudios previos sobre convivencia, obteniendo información valiosa de los factores generadores, dimensiones y elementos fortalecedores de la situación convivencial en contextos comunitarios como el escolar (Oliver-Torelló et al., 2003). De esta forma, la información

obtenida con el DAFO posibilitó la priorización de las necesidades del centro, estableciendo el desarrollo de la empatía como línea de trabajo. Los docentes consideraban que, analizando sus comportamientos y causas, los estudiantes superarían su egocentrismo para empatizar con el otro, desencadenando una mejor gestión y reducción de las conductas conflictivas.

Descripción y aplicación del programa “Empatiza-t”

En lo que respecta a la temporalización, el programa tuvo una duración de 1 mes, en marzo de 2022, organizado en cuatro sesiones, una a la semana. Estas eran dinamizadas por el orientador del centro en compañía de los tutores de las cuatro clases del primer curso de Educación Secundaria que participan en el proyecto.

La planificación e implementación fue realizada por un equipo de trabajo compuesto de varios docentes, que a su vez contribuyen a la intervención como recurso humano de validez y estuvieron representados como agentes activos participantes. Cada semana se llevaba a cabo una sesión junto a dos reuniones de evaluación, con el propio alumnado y el grupo de docentes implicados, ambos encuentros resultaban de utilidad para poder optimizar la intervención antes de su finalización. Y, finalmente, se desarrolló una reunión específica para establecer, desde la perspectiva del profesorado, la valoración del proyecto estableciendo propuestas de mejora para posteriores intervenciones.

Descripción y aplicación del programa “Empatiza-t”

A continuación, se presentan en tablas la descripción de la acción llevada a cabo en cada una de las cuatro sesiones que contiene el programa formativo socioeducativo “Empatiza-t”, detallando objetivos, contenidos, desarrollo de la sesión y los materiales necesarios.

Tabla 1

Sesión 1 Programa Empatiza-t

Título	El bazar mágico.	Temporalización (duración)	60 minutos
Objetivos específicos	OE1 OE2	Contenidos	Empatía y escucha activa. Comprensión de nuestro

			entorno.
Desarrollo			
<p>Esta dinámica se realizó en la primera sesión para que sirva de toma de contacto y conocimiento del grupo clase.</p> <p>Se les pidió a los alumnos que cerraran los ojos y se imaginaran un bazar. Podía ser como ellos quisieran, más grande, más pequeño, decorado a su gusto, vender lo que ellos quieran, etc. Esto sirvió para que todo el grupo permaneciera en silencio durante un momento y se concentró en la actividad a realizar.</p> <p>A continuación, se pidieron voluntarios para contar de forma general cómo es su bazar, de manera que fuera motivo de ánimo para invitar a los alumnos a hablar y expresar su opinión en alto. De esta forma, las primeras ideas fueron de un tema que no implique carga emocional.</p> <p>Tras esta fase, se procedió a explicarles que el bazar que ellos habían creado tiene una cualidad especial, debido a que es un bazar mágico en el que podían coger una cualidad que creían no poseer y a cambio debían dejar una cualidad que, sí poseían, pero no les agradaba tanto por cualquier motivo. En caso de detectar que a los estudiantes les costaba abrirse a la clase, se les animó a referirse a cualidades que podían ser útiles para el desarrollo de las sesiones. También se le pidió al tutor/a y a la orientadora que se impliquen en la actividad y dijeran sus cualidades para que los alumnos estuvieran más a compartir.</p> <p>Las cualidades mencionadas por los alumnos se fueron anotando en la pizarra en dos columnas que diferenciaron de lo que se llevan y lo que dejan. De esta manera se pudo conocer mejor la personalidad de los alumnos e hizo más sencilla la asignación de roles en la siguiente sesión.</p>			
Recursos	<p>Materiales: Pizarra y tiza.</p> <p>Espaciales: Aula de clase.</p> <p>Personales: Tutor/a del curso y la orientadora.</p>		

Tabla 2

Sesión 2 Programa Empatiza-t

Título	Roleplaying	Temporalización (duración)	60 minutos
---------------	-------------	-----------------------------------	------------

Objetivos específicos	OE1 OE2	Contenidos	Empatía y escucha activa. Resolución de conflictos. Superación de barreras mentales y sociales. Comprensión de nuestro entorno. Reflexión y análisis de situaciones.
Desarrollo			
<p>Para esta actividad se repartió una tarjeta por persona. La asignación se realizó en función de las cualidades mencionadas en la sesión anterior y en las recomendaciones del tutor. Se escogieron solo a personas voluntarias para la interpretación. En estas situaciones se le dio a cada alumno una tarjeta en la que leerían una serie de cualidades o acontecimientos vividos por la persona que debían interpretar. Una vez mostrada la situación, el alumno debió transmitirle al resto del grupo las emociones, sentimientos y pensamientos que él o ella creía que tendría su personaje ante esa situación. También pudo expresar cómo habría actuado ante ese problema.</p> <p>Tras escuchar y ver la interpretación realizada por el compañero, el resto de la clase comenzó a intervenir con una lluvia de ideas en cuanto a lo que la situación les había transmitido y eso llevó a un posterior debate en relación a las diferentes formas de actuar ante esa situación que resulta problemática para tener un buen clima de convivencia en el centro.</p> <p>Con esta actividad se pretendía que los alumnos hicieran un esfuerzo para intentar comprender las emociones que podían llegar a experimentar el resto personas. También sirvió para que se dieran cuenta que hay veces en las que las personas de nuestro entorno, aparentemente, no tienen problemas, pero siempre debemos tratar a los demás partiendo del desconocimiento de las situaciones personales y hay que tener respeto y empatía al relacionarnos con los demás y, sobre todo, en los momentos de resolución de conflictos.</p>			
Recursos	Materiales: Espaciales: Aula de clase. Personales: Tutor/a del curso y la orientadora.		

Tabla 3*Sesión 3 Programa Empatiza-t*

Título	Analizando momentos	Temporalización (duración)	60 minutos
Objetivos específicos	OE1 OE3 OE4 OE5	Contenidos	Empatía y escucha activa. Resolución de conflictos. Superación de barreras mentales y sociales. Comprensión de nuestro entorno. Reflexión y análisis de situaciones.
Desarrollo			
<p>Para esta sesión se les mostró a los alumnos dos cortos en los que los implicados estaban afrontando una situación compleja. Tras el visionado, se les hizo una serie de preguntas relacionadas con el corto para animar a la reflexión y a la comprensión de los sentimientos de los personajes. Se les proporcionó una reflexión final para que sintieran que quienes imparten las sesiones también debían trabajar la empatía.</p> <p>Video del erizo: https://www.youtube.com/watch?v=lcMCG5R6c0k</p> <p>¿Cómo te sentirías tú?</p> <p>¿Qué harías si fueras el erizo?</p> <p>¿Qué harías si fueras uno del resto de compañeros?</p> <p>¿Te sientes identificado con el erizo? Ya sea en el colegio, en casa, con algún familiar... piensa que puede estar pasándole a cualquiera</p> <p><u>Reflexión final:</u> A veces hacemos daño sin que sea nuestra intención, sin darnos cuenta, pero hablando y confiando en los demás podemos encontrar juntos soluciones que resuelvan el conflicto.</p> <p>Video de los pájaros: https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg</p>			

<p>¿Qué creéis que sintieron los pájaros cuando vieron al pájaro grande aparecer?</p> <p>¿Cómo creéis que se sintió el pájaro grande cuando picaban sus patas para tirarlo?</p> <p>¿Qué creéis que sintieron los pájaros pequeños al caer al suelo sin plumas?</p> <p>¿Crees que el pájaro grande tuvo una reacción adecuada?</p> <p>¿Cómo habrías reaccionado tú?</p> <p>¿Qué creéis que va a pasar entre ellos a partir de ahora?</p> <p>Reflexión final: Vemos un corto de animales en el que no entendemos lo que quieren decir porque no entendemos lo que dicen. A veces, a pesar de tener el mismo idioma, es algo que nos pasa a nosotros.</p> <p>En base a estos cortos, se les animó a los alumnos a pensar un corto que hiciera reflexionar a otras personas, partiendo de un tema que ellos consideraban importante. Esta tarea se realizó por pequeños grupos de 3 o 4 personas y se llevó a cabo en la siguiente sesión.</p>	
Recursos	<p>Materiales: Ordenador y proyector.</p> <p>Espaciales: Aula de clase.</p> <p>Personales: Tutor/a del curso y la orientadora.</p>

Tabla 4

Sesión 4 Programa Empatiza-t

Título	Somos actores	Temporalización (duración)	60 minutos
Objetivos específicos	OE1 OE2 OE3 OE4	Contenidos	<p>Empatía y escucha activa.</p> <p>Resolución de conflictos.</p> <p>Superación de barreras mentales y sociales.</p> <p>Comprensión de</p>

			nuestro entorno. Reflexión y análisis de situaciones.
Desarrollo			
<p>Tras haber avisado a los alumnos que debían traer preparada una situación se procedió a la interpretación. Como parte de esta sesión fue muy necesaria la implicación y la creatividad de los alumnos, ya que ellos mismos habían elaborado los diálogos y guiaron la lluvia de ideas y comentarios que salió a raíz de su interpretación.</p> <p>En esta actividad el orientador y tutor/a tuvieron un papel de guía y/o apoyo mientras que los alumnos tuvieron un rol más protagonista procurando que la clase estuviera con un clima positivo y de respeto ante la interpretación y el diálogo posterior.</p> <p>Para finalizar la sesión se dio las gracias a los alumnos por haber participado en las diferentes sesiones propuestas y se cerró con una nube de palabras escrita en la pizarra con ideas clave de las sesiones realizadas.</p>			
Recursos	<p>Materiales: Pizarra y tiza.</p> <p>Espaciales: Aula de clase.</p> <p>Personales: Tutor/a del curso y la orientadora.</p>		

Procedimiento e instrumentos de evaluación

La evaluación resulta esencial para comprobar la eficacia de un programa. Para ello necesitamos de instrumentos que permitan recoger información en uno o varios momentos sobre aquellos. En esta ocasión, se ha aplicado el cuestionario validado “Conocer la situación actual de la convivencia escolar en los centros de educación secundaria de Murcia desde la valoración del alumnado” de Nicolás (2016) con un 0,783 de fiabilidad global en la investigación original, y con una fiabilidad de 0,843 para la muestra participante en el presente estudio, cuya estructura se expone en la siguiente figura.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. Cuestionario alumnado de secundaria

1	Conductas amonestadas o sancionadas	10 ítems dicotómicos SI/NO	<ul style="list-style-type: none"> • Insultar a un compañero • Insultar al profesor • Faltar a clase • No realizar la tarea de clase
2	Resolución pacífica de conflictos	7 ítems tipo Likert 1 Muy desacuerdo 5 muy acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo para resolver los conflictos • Castigo o sanción • Mediación familiar o docente
3	Agresiones recibidas	8 ítems dicotómicos SI/NO	<ul style="list-style-type: none"> • agredido • insultado • robado • humillado • chantajeado • ignorado
4	Agresiones emitidas	8 ítems dicotómicos SI/NO	<ul style="list-style-type: none"> • agredido • insultado • robado • humillado • chantajeado • ignorado

Figura 1. Descripción del cuestionario “Conocer la situación actual de la convivencia escolar en los centros de educación secundaria de Murcia desde la valoración del alumnado” (Nicolás, 2016). Elaboración propia

A modo conclusión

El desafío de aprender a vivir y participar en sociedad-comunidad constituye un objetivo prioritario de los centros educativos, aunque no es una tarea fácil (Grau et al., 2019; Urbina, et al., 2020). De ahí que la finalidad de este estudio sea principalmente el describir un proyecto de intervención que sirva de fuente inspiradora a otros miembros de la comunidad educativa para el diseño de actuaciones e intervenciones. A continuación, se someten a diálogo con otras fuentes previas los elementos definitorios del programa para la mejora de la convivencia escolar desde potencialización de la competencia empática-emocional en los estudiantes.

Respecto al posicionamiento teórico en las teorías de Selegman y Levinas (Ros Pérez-Chuecos, 2020) son una tendencia actualizada que aporta al discurso de la convivencia escolar una mayor consideración del potencial del alumnado como agente activo de cambio. Generar entornos educativos en los que el estudiante salga enriquecido en sus capacidades y creencias vitales es el camino a seguir por la comunidad educativa, si realmente se persigue una mejora convivencial, pues lo impositivo-jerárquico o vertical-institucional suele ser mal acogido por los destinatarios, tal y como nos recordaban Ávalos-Díaz y Berger-Silva (2021).

En cuanto a la perspectiva metodológica, la inclusión de un carácter

sistemático en la planificación y elaboración de proyectos, siguiendo el ciclo de intervención socioeducativa demarcado por García Sanz (2003), ha asegurado el establecimiento de una acción educativa real lo que el contexto de actuación demandaba. Son varias las ocasiones, tal y como indica Riart (2002), que se realizan programas formativos en entornos vulnerables sin hacer un análisis de necesidades que determine la jerarquización de las intervenciones para dotar de un verdadero cambio en la realidad. También asegura la verdadera implementación de un carácter formativo-continuo en la evaluación del programa, contemplando el proceso como un componente más de evaluación que nos permite reconducir la intervención ante la identificación temprana de obstáculos y, además, recoger valoraciones más actualizadas y, por consiguientes, enriquecedoras. Abandonando el enfoque tradicional evolutivo que evalúa al final de la intervención desde una perspectiva sumativa.

Por otra parte, la fase diagnóstica de esta propuesta permite identificar, mediante el cuestionario empleado para tal fin, así como el DAFO realizado en el grupo focal, los principales problemas de convivencia existentes en el centro, registrando una frecuencia media de conflictos situada en el valor 4 de 5 de la escala Likert, entre bastante y muy de acuerdo. Confirmando la pertinencia de la intervención. Coincidimos con Oliver-Torelló et al. (2003) que el DAFO debiera ir seguido de la capacitación y no limitarse a lo “diagnóstico”. De modo que el objetivo prioritario es guiar el diseño de intervenciones cuya garantía de éxito depende del ajuste a las necesidades demandadas.

En referencia a las actuaciones llevadas a cabo en la fase de implementación, cabe subrayar como elementos protagonistas y facilitadores, la motivación y actitud positiva del alumnado a la participación, confirmando que aquello que se sale de lo curricular y normativo suscita mayor interés. Aunque resultó un proceso corto, se pudo visualizar el proceso de alfabetización emocional e interiorización desde los testimonios de los menores, reflexionando, por primera vez, sobre el origen de los conflictos, las formas de gestionarlos y las consecuencias que éstos suponen. En definitiva, se ofrece una nueva alternativa para trabajar la dimensión emocional de la convivencia escolar desde la conducta empática-solidaria que favorece la personalización del otro (pedagogía de la alteridad), enfatizando un cambio de mirada y perspectiva de la gestión del conflicto.

Finalmente, la implementación de esta intervención ha permitido adquirir diversos logros de aprendizaje en el alumnado entre los que cabe destacar: la necesidad de analizar la situación de conflicto en lugar de dejar llevarse por los impulsos, anteponer lo que le ocurre y piensa el otro a sus propios intereses o

pensamientos y adquirir una alfabetización emocional más avanzada. También ha planteado limitaciones u obstáculos que sortear como, por ejemplo, las limitaciones temporales que establece la organización temporal y del personal docente junto las ajustadas programaciones, lo cual evoca a un número limitado de sesiones ante la necesidad de tener que atender otros intereses curriculares. Otro de las problemáticas se halla en las carencias formativas del profesorado de Secundaria participe, su formación previa era insuficiente para poder abordar la enseñanza de este tipo de contenidos propios del currículo oculto, recayendo la mayoría de la carga sobre el orientador educativo. Si bien la mayor parte de estas dificultades han sido solventadas durante la implementación, se considera oportuno aumentar la duración del proyecto, incluir a todos los cursos de la Educación Secundaria y diseñar sus adaptaciones para las etapas previas como propuestas de mejora.

Referencias

- Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. Á., Carbonell-Bernal, N., y Herrero-Castellote, C. (2021). Aprender a gestionar emocionalmente la motivación de logro en Educación Primaria. Propuesta de intervención. *REIDOCREA*, 10(40), 1-14. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.70983>
- Andino, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 108-119. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422018000100108
- Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T., y Sierra Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una Institución Educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, 13(25), 52-61. <https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385>
- Arenas Ospina, C. A., & Jaramillo Jaramillo, N. (2018). Concepciones de la empatía a nivel general, psicológico y a partir de sus instrumentos de medición. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(15), 1-10. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/33099>
- Ávalos-Díaz, A., y Berger-Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 409-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Caurín-Alonso, C., Morales-Hernández, A. J., y Fontana-Vinat, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>

- Ceballos Vacas, E. M., Correa Rodríguez, M. T., Correa Piñero, A. D., Rodríguez Hernández, J. A., Rodríguez Ruiz, B., y Vega Navarro, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de educación*, 359 (4), 554-579. <http://hdl.handle.net/11162/95191>
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, Ma. C., y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37(149), 20-4. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53118>
- Cignoli, M. A. (2022). Red solidaria Pehuajó cómo vínculo para una pedagogía de la solidaridad y alteridad entre educación formal e informal. *Revista Boletín Redipe*, 11(10), 119-128. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i10.1900>
- García-Cano Lizcano, F., y Del Espino Díaz, L. (2017). La educación multicultural como escenario inclusivo para la convivencia y la atención a la diversidad. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 145-152. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1370>
- García Sanz, M. P. (2003). La evaluación de programas en la intervención socioeducativa. Diego Marín.
- Gómez Vicario, M., Velasco Martínez, L.C. y Tójar Hurtado, J.C. (2018). Proyecto de intervención sobre educación emocional en la comunidad el milagro (Inquitos, Perú). *Cuestiones pedagógicas*, 26, 111-130. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/5356>
- González Silva, F., y Rosales Saavedra, D. (2009). Alteridad como eje para la comprensión de los estudiantes de secundaria. una perspectiva que abre el horizonte educativo. *Horizontes Educativos*, 14(1), 25-36. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000300020
- González-Sodis, J. L., Leiva-Olivencia, J.J. y Matas-Terrón, A. (2021). Percepción de la violencia verbal en las aulas: La mediación en escena. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 221-236 <https://doi.org/10.6018/reifop.480771>
- Hernández-Perdomo, J. E., López-Leal, R. S., y Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y ciencia*, (21), 217-244. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9407>
- Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum.
- Hernández-Prados, M. A., Penalva, A., y Guerrero, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister*, 32(1), 23-32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

- <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Luna Bernal, A. C. A. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.587>
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(15), 63-68. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821033>
- Nicolás, A. (2016). La convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia: La voz del alumnado. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/48163>
- Oion-Encina, R. y Aranguren-Vigo, E. (2021) Replanteamiento epistemológico del análisis situacional DAFO / FODA en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 115-125. <http://dx.doi.org/10.5209/cuts.65775>
- Oliver-Torelló, J. L., Ballester-Brage, L., y Orte-Socías, M. C. (2003). El análisis DAFO aplicado a la evaluación de necesidades en un contexto comunitario. En Buendía, L., Pozo, T., González, D. y Sánchez, C. (Coord.) *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: "Investigación y Sociedad"* (1203-1206). Grupo Editorial Universitario. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=795819>
- Olmos Roa, A., Moreira Leitão, R., Batista de Macêdo, M., y Carrillo Avelar, A. (2020). Narrativa y alteridad en educación. Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 30-48. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.2>
- Ponce González, N., y Aguaded Ramírez, E. (2017). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2), 1-33. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/457>
- Riart Vendrell, J. (2002). Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, (5), 139-152. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.387>
- Rodríguez, V. D., Deaño, M. D., y González, F. T. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula abierta*, 49(4), 373-384. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384>
- Ros Pérez-Chuecos, R. (2020). La convivencia escolar en la Región de Murcia desde la teoría del desarrollo positivo. Tesis doctoral Inédita. Universidad de Murcia.
- Ruíz Ordóñez, Y. (2020). Empatía y prosocialidad: proyectos de aprendizaje-servicio en psicología social. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 441-448. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1861>
- Serey, D., y Zúñiga., P. (2020). School coexistence post COVID 19: A didactic

proposal from the educational coaching. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 143–161. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5005>

Urbina, C., Ipinza Villamán, R., & Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>

Percepción de los futuros docentes de la Universidad de Murcia, sobre la formación en lengua de signos española

Elena Frutos Ramírez¹, Dr. Dr. Jesús Molina Saorín¹, Dr. José María Álvarez Martínez-Iglesias¹

¹Universidad de Murcia.

Autor de correspondencia: josemaria.alvarez@um.es

Resumen

La lengua de signos es el principal medio de comunicación de las personas con bajo desempeño auditivo, sin embargo, su aprendizaje es muy enriquecedor para todas las personas -tanto oyentes, como con deficiencia auditiva- y mucho más para los niños.

Por ese motivo, esta investigación está destinada a averiguar qué percepción tienen los futuros docentes, que han estudiado en la universidad de Murcia, acerca de la formación en lengua de signos, ya que ellos serán los encargados de poder introducirla en el aula. Por eso, es interesante conocer si dichos docentes están preparados para incluir -de forma transversal- la lengua de signos en las aulas ordinarias. Para conseguirlo, es importante que los docentes conozcan la lengua de signos desde un ámbito conceptual, histórico, pragmático y legislativo.

Finalmente, tras analizar los resultados obtenidos y reflexionar sobre la percepción del profesorado, se aportan unas implicaciones obtenidas gracias al estudio de la lengua de signos, posibilitando la mejora del sistema educativo.

Palabras clave: formación, lengua, signo y educación.

¹Correo electrónico de los autores: elena.frutosr@um.es, jesusmol@um.es y josemaria.alvarez@um.es

Página Web de la Universidad de Murcia: <https://www.um.es/>

Future teachers' perception, who are educated at the University of Murcia, on training in Spanish sign language

Abstract

The main way of communication for people who are deaf is the sign language, but learning sign language is very enriching for all people - both hearing and deaf - and even more for children.

For this reason, this research is aimed at finding out how future teachers, who have studied at the University of Murcia, perceive sign language training, as they will be the ones in charge of introducing it in the classroom. Therefore, it is interesting to know whether these teachers are prepared to include sign language in mainstream classrooms in a transversal way. In order to achieve this, it is important for teachers to know sign language from a conceptual, historical, pragmatic and legislative point of view.

Finally, after analysing the results obtained and reflecting on the teachers' perception of some implications obtained thanks to the study of sign language are provided, making it possible to improve the educational system.

Keywords: training, language, sign and education.

Introducción

A lo largo de la historia, el concepto de sordera ha tenido diversos matices y ha ido evolucionando hasta lo que actualmente se sabe de ello.

En la Edad Media la opinión que había sobre los niños sordos era que, al no poder hablar, presentaban un bajo desempeño funcional de tipo intelectual. Posteriormente, en el siglo XVI hubo un cambio de mentalidad y se inició la utilización de programas de instrucción y educación, entre los que se encuentra la enseñanza de la lengua de signos (Cruz, 2009).

Es en esta época donde la historia de la lengua de signos y de las personas con un bajo desempeño funcional de tipo auditivo se interrelaciona.

El surgimiento de la lengua de signos se puede situar en el siglo XVI. D. Ponce de León fue uno de los mojes benedictinos que comenzaron a emplear los signos para comunicarse con los niños sordos, ya que ellos ya lo utilizaban en su monasterio, donde había que mantener el silencio (López, 2016).

Posteriormente, a lo largo del siglo XVII, Juan Pablo Bonet publicó el primer libro sobre cómo educar a los niños sordos y analizó los acontecimientos para fundar el Real Colegio de Sordomudos de Madrid (Cruz, 2009). Asimismo, se inició el empleo de la pedagogía que se conocía en la época, con el objetivo de lograr que los niños con este bajo desempeño funcional se integrasen en la sociedad (López, 2016).

A continuación, en el siglo XVIII, aparece la figura del abad francés Charles Michel de L'Épée, uno de los más importantes en la educación para sordos. Este crea la primera escuela pública para sordos, en París (Cruz, 2009). Además, L'Épée fue el primero en considerar el empleo de los signos como una lengua, estableciéndola como lengua natural para las personas sordas (Torres, 2015). En el mismo siglo, unos años después, D. Lorenzo Hervás y Panduro publicaron el tratado "Escuela Española de Sordomudos o Arte para enseñarle a escribir y hablar el idioma español" que marca un cambio a favor de su integración (López, 2016).

A raíz de este tratado, surgió el Diccionario de mímica y dactilología de Francisco Fernández Villabril, otorgándole relevancia a la lengua de signos. Esto supuso un paso hacia su normalización (López, 2016).

En contraposición a lo que exponía L'Épée, el médico holandés Joseph Conrad Amman apreciaba que el lenguaje oral es el mejor medio de comunicación para las personas con bajo desempeño auditivo, debido a que el empleo de signos limita la comunicación y es insuficiente. Años más tarde, Heincke continuó con este pensamiento, siendo un gran defensor del método oral, resaltando la relevancia del oralismo como única vía de comunicación para los alumnos sordos (Torres, 2015).

Finalizando el siglo XVIII, las discrepancias que surgieron entre estas dos perspectivas crecieron hasta convertirse en una discusión entre sus dos defensores, L'Épée y Heinicke. Esta controversia generó numerosos conflictos que les afectaba a las personas sordas. La polémica fue cada vez a más, hasta el año 1880, el cual marcó un punto de inflexión y un cambio decisivo (Torres, 2015).

En el año 1880, tuvo lugar el II Congreso Internacional sobre la Instrucción de los Sordomudos, también llamado el Congreso de Milán. Un acontecimiento que cambió la perspectiva de la educación para personas con bajo desempeño auditivo. En este congreso se impulsa al método oralista por encima de la lengua de signos, estableciendo un antes y un después en los métodos de intervención para las personas sordas, el cual perdurará más de cien años dentro del marco educativo (Torres, 2015).

Y en el siglo XX, se inició una reivindicación para conseguir que la lengua de signos española y la catalana fuera un medio de comunicación para las personas sordas. Sin embargo, aun cumpliendo todos los requisitos para establecerse como una lengua natural, no ha tenido el reconocimiento que se merecía, y actualmente, continúa habiendo muchas carencias de conocimiento sobre esta lengua (López, 2016).

A continuación, tras abordar brevemente la historia de la aparición de la lengua de signos, es el momento de conocer qué es y cómo surge la Comunidad Sorda.

Schein (1968, citado en Rodríguez, 2013) fue el primero en definir qué era la Comunidad Sorda como concepto. Este la calificó como un grupo de personas que presentan una deficiencia auditiva, centrándose, únicamente, en la discapacidad que los caracteriza.

Años más tarde, en 1978, Baker y Padden desarrollan el concepto, estableciendo la diferencia entre comunidad y cultura sorda. Además, crean el término “sordera actitudinal”, el cual significa que dicha persona se considera miembro de la Comunidad Sorda y el resto de los miembros lo aceptan (Rodríguez, 2013).

Posteriormente, Padden (1989, citado en Rodríguez, 2013) comprende la similitud que caracterizan a los miembros de la Comunidad Sorda, al igual que el empleo de una lengua propia (lengua de signos) y unas creencias en común.

Asimismo, simultáneamente a la creación de la Comunidad Sorda, acuña el término “identidad sorda”, el cual hace referencia al sentimiento que experimentan las personas con bajo desempeño auditivo al pertenecer a una comunidad y compartir tradiciones y costumbres (Rodríguez, 2013).

Proyectando ese sentimiento y la necesidad humana de relacionarse, la Comunidad Sorda se va configurando poco a poco. Las características que la

forman están modeladas gracias a la cultura sorda, ya que presenta unos aspectos específicos y propios de esta comunidad (Cañizares, 2016, citado en Rodríguez, 2020).

Las más significativas son, por un lado, los valores de la comunidad sorda, los cuales fomentan la participación de los miembros de la comunidad. La lengua de signos es una solución creativa para el proceso de interacción y comunicación, la cual es un fruto de la cultura y por extensión de la sociedad y la historia. De igual forma, el valor de la información es de gran importancia para las personas sordas, ya que de ese modo no se siente excluidos o desconectados de la sociedad que los rodea. Y, por último, pueden desarrollarse como individuos y sentirse parte de algo, gracias a esos lugares donde pueden compartir una historia y una lengua en común (Rodríguez, 2020).

Por otro lado, las costumbres y estrategias que se pueden observar dentro de la Comunidad Sorda surgen como una consecuencia del empleo de la visión como el principal medio para poder comunicarse (Rodríguez, 2020).

En primer lugar, las estrategias para comenzar una conversación son el contacto visual y llamar la atención del otro interlocutor moviendo la mano en el espacio o encendiendo y apagando la luz. En segundo lugar, durante la conversación, situados en forma circular; para tener una mejor visión de todos los interlocutores, hay que indicar con asentimientos de cabeza que se continúa prestando atención y nunca agarrar las manos del otro interlocutor, debido a que es una falta de respeto. En último lugar, en relación con la intimidad que puedan presentar las conversaciones, las personas con bajo desempeño auditivo tratan los temas de forma muy directa y clara (Rodríguez, 2020).

Desarrollo legislativo de la Lengua de Signos en el marco educativo.

A lo largo de la historia han ido surgiendo diversas normativas donde se contempla la lengua de signo como la lengua principal de la comunidad sorda.

Por un lado, la primera vez que se reconoce la lengua de signos como su lengua natural es en la resolución del Parlamento Europeo de 17 de junio de 1988 (Rodríguez, 2005, citado en García y Gutiérrez, 2012).

Asimismo, en la resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1993, recoge que la lengua de signos de debe emplear en la educación tanto de niños con este bajo desempeño funcional, como con sus familias y en general dentro de las comunidades. Además, se debe de facilitar un intérprete para acceder a la comunicación entre las personas sordas y oyentes (Rodríguez, 2005, citado en García y Gutiérrez, 2012).

A nivel educativo, la legislación que se relaciona con la inclusión en la lengua de signos parte con el artículo 27 de la Constitución y en el artículo 23 de la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), la cual, según Storch de Gracia e Iturmendi (2006, citado en García y Gutiérrez, 2012),

expone que las personas con este bajo desempeño funcional se introducen en el sistema ordinario apoyándose en la educación inclusiva, la cual se refleja en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, junto con los Tratados Internacionales sobre la materia y de las Normas Uniformes de la ONU sobre Discriminación por razón de Discapacidad.

A continuación, en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, recoge los requisitos para la atención educativa a los discentes con necesidades educativas especiales. Concretamente en el artículo 8.6 menciona el reconocimiento, por parte de la Administración educativa, de la lengua de signos, su estudio y la utilización de la misma en los centros educativos que presenten una escolarización a los discentes con este tipo de bajo desempeño funcional. De igual forma, se fomenta la formación de los docentes en el uso de los sistemas de comunicación visuales y orales y de la lengua de signos (BOE del 02/06/1995, citado en García y Gutiérrez, 2012)

Con la publicación del Real Decreto 2060/1995 de 22 de diciembre se constituye la primera regulación de enseñanzas mínimas sobre la lengua de signos española, con su correspondiente formación de expertos, a través de la creación del Título de Técnico en Interpretación de la Lengua de Signo (García y Gutiérrez, 2012).

Un año y medio después, aparece el real Decreto 1266/1997 de 24 de julio que implanta el currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior correspondiente al Título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signo. A partir de ese momento, el perfil del Intérprete de Lengua de Signos Española adquiere un gran reconocimiento, pero la lengua de signos continua sin tener un estatuto legal que la considere una lengua (García y Gutiérrez, 2012).

Seguidamente, en la convención de la ONU sobre los derechos de las personas con bajo desempeño funcional en 2006 se destaca el artículo 24 el cual indica la necesidad de proporcionar las medidas adecuadas para hacer accesible el aprendizaje a todos los discentes. Además, especifica que el alumnado sordo o ciego tiene el derecho de recibir la educación de manera adecuada, ajustándose a una comunicación que le permita participar en la sociedad y lograr el desarrollo completo de su potencial (García y Gutiérrez, 2012).

Posteriormente, la Ley 27/2007, de 23 de octubre introduce los medios de apoyo a la comunicación oral para personas sordas, además de reconocer la Lengua de Signos Española. Se le otorga una gran importancia al artículo 5, el cual refleja la libertad de elección de las personas sordas y familiares para acceder a la lengua oral, Lengua de Signos Española y/o las propias de su Comunidad Autónoma. Otro artículo que también tiene gran relevancia es el 7, este trata el bilingüismo y su introducción en las aulas fomentando unos valores de igualdad y respeto (Gutiérrez, 2018).

Y atendiendo al Real Decreto 831/2014, de 3 de octubre, el artículo 1 instaura el título de Técnico Superior en Medición Comunicativa, estableciendo sus enseñanzas mínimas. Con esta nueva titulación, la figura del Intérprete de Lengua de Signos pierde importancia (Gutiérrez, 2018).

A nivel regional, el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, convierte a la Región de Murcia en precursora del reconocimiento de la Lengua de Signos Española debido a la introducción de su enseñanza dentro del currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma en los cursos de 5º y 6º de primaria. Este hecho, propicia un movimiento integrador de la enseñanza de la lengua de signos, favoreciendo una visión más inclusiva por parte de los discentes (López, 2016)

En conclusión, ha habido una evolución en la concepción de la lengua de signos dentro del marco legislativo, sin embargo, continúa habiendo muchas carencias de conocimiento y de perspectiva ante la idea de integrarla de forma transversal en el sistema educativo.

Formación del profesorado sobre la lengua de signos española

En cuanto a la formación y preparación del profesorado sobre la lengua de signos y la posibilidad de atender a discentes con bajo desempeño auditivo en el aula, es preciso observar y reflexionar sobre las diversas oportunidades para una adecuada formación.

Partiendo de la formación universitaria, el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia, años atrás, contaba con una asignatura específica de Lengua de Signos Española, la cual tenía un valor de 3 créditos ECTS. Dicha asignatura se impartía en el cuarto año de grado universitario, concretamente en la mención de audición y lenguaje (Universidad de Murcia, 2020).

Sin embargo, en el presente curso escolar, la asignatura fue suprimida de la guía docente, y sus correspondientes créditos se repartieron entre dos asignaturas de la misma mención, por un lado, 1,5 créditos ECTS se dirigió a la asignatura *Alteraciones del habla y la voz. Evaluación e intervención educativa* (Universidad de Murcia, 2021). Por otro lado, el 1,5 crédito ECTS restante se introdujo en la asignatura *Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación* (Universidad de Murcia, 2021).

El principal inconveniente de que la asignatura dedicada al aprendizaje de la lengua de signos este fragmentada es que no se le dedica las horas necesarias para lograr un aprendizaje significativo, además los docentes encargados en impartir cada fracción de la asignatura no son especialistas en la misma, por tanto, solamente saben conocimientos técnicos de dicha lengua, en cambio no dominan su uso ni su comunicación.

A parte de la escasa formación que proporciona la universidad, hay algunas asociaciones de personas sordas, como por ejemplo FESORMU; ASPANPAL

y la Fundación CNSE, que ofertan cursos para aprender lengua de signos, impartidos por personas especializadas, ya que normalmente tienen un bajo desempeño auditivo, por tanto, dominan esta lengua. Estos cursos dan la posibilidad de obtener un nivel certificado de conocimiento en lengua de signos -concretamente- A1, A2, B1 y B2.

Por otro lado, existen otras vías de formación relacionado con la lengua de signos, tales como el grado superior en mediación comunicativa el cual proporciona los conocimientos necesarios para trabajar con la comunidad sorda, con personas sordociegas y con personas con dificultades en la comunicación (Fundación CNSE, s.f).

Además, a través de la universidad de Murcia se oferta un postgrado llamado *Especialista universitario en lengua de signos española y comunidad sorda*, el cual va dirigido a estudiantes con una titulación universitaria que están interesados en la adquisición de un nivel B2 en lengua de signos. Este postgrado ofrece conocimientos para poder comunicarse con personas con un bajo desempeño auditivo y personas con sordoceguera (Programa Casiopea, s.f).

Objetivos

A través de esta investigación, el objetivo general que se busca desarrollar por medio de la recogida de información, análisis de datos y posterior reflexión, es el siguiente:

- Analizar la opinión de los futuros docentes, que han cursado sus estudios en la Universidad de Murcia, acerca de la formación recibida sobre lengua de signos española.

A partir del objetivo general, se extraen unos objetivos específicos que concretan las metas de la investigación:

- Dar a conocer la lengua de signos española desde un punto de vista conceptual, histórico y legislativo.
- Descubrir las diversas vías -internar y externas- de formación en lengua de signos española.
- Indagar sobre los beneficios que la lengua de signos aporta, tanto al alumnado oyente, como al alumnado con un bajo desempeño auditivo.

Participantes

A la hora de realizar el estudio empírico acerca de la percepción que tiene el futuro profesorado sobre de la lengua de signos y su respectiva formación, se decidió seleccionar a un grupo de futuros maestro para que participaran en el estudio y aportaran su opinión sobre una serie de ítems a los que se hará referencia más adelante.

Los participantes son estudiantes de 4.º curso del grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. El grupo muestral ha sido escogido atendiendo a la especialidad o mención que están realizando el presente año. Dichos sujetos pertenecen a dos menciones diferentes, por un lado, la mención de audición y lenguaje y, por otro lado, la mención de recurso en educación.

En primer lugar, los estudiantes de la mención de audición y lenguaje son los primeros en ser seleccionados para colaborar en este estudio empírico, debido a que estos futuros docentes van a ser los que más contacto van a tener con la lengua de signos dentro del aula, ya que su principal función es fomentar e impulsar la comunicación entre todos los alumnos. El maestro de audición y lenguaje tiene la responsabilidad de proporcionarle una educación en condiciones y completamente inclusiva, por tanto, si son conocedores de esta lengua, la enseñanza será más adecuada.

Y, en segundo lugar, los estudiantes de la mención de recursos en educación son seleccionados para participar en este estudio, ya que estos docentes son los que, en un futuro, serán tutores de un aula con, aproximadamente, 25 discentes, los cuales serán completamente diferentes y cada uno tendrá sus dificultades. Por ese motivo, es interesante conocer qué percepción tienen acerca de la lengua de signos y cómo conciben la enseñanza con un niño con una hipoacusia en el aula.

Tras suministrar el instrumento de recogida de información, se cuenta con un muestrario de 64 personas; 44 sujetos pertenecientes a la mención de audición y lenguaje, y 20 individuos de la mención de recursos en educación.

Instrumentos

Una vez seleccionados los dos grupos muestrales, se procede al diseño de un instrumento de recogida de información, para su posterior distribución entre los individuos participantes.

El instrumento es de origen cuantitativo, ya que está configurado a través de una Escala de Likert, la cual está diseñada para que cada sujeto indique su grado de acuerdo o desacuerdo según la opinión personal de cada uno.

El instrumento utilizado se estructura en dos partes; en primer lugar, unas preguntas previas sobre el nivel de conocimientos en lengua de signos y el interés por aprenderla. Y, en segundo lugar, se presenta la Escala de Likert sobre el tema principal que se aborda en esta investigación: la formación que se oferta.

En relación con la Escala de Likert, este consta con 5 ítems a valorar.

En relación con el objetivo principal que vertebran esta investigación, el instrumento presenta una gran idoneidad, ya que la Escala de Likert permite plasmar la opinión sobre cada ítem, partiendo de un grado de total acuerdo con

la premisa, hasta un grado completo de desacuerdo, según presente cada sujeto.

Por otro lado, los objetivos específicos, se ven reflejados en este instrumento de recogida de información de forma trasversal, debido a que es preciso haber adquirido dichos objetivos para tener los conocimientos necesarios a la hora de rellenar el cuestionario. Ya que, una opinión bien fundamentada en conocimientos tiene un valor más justo.

Tras la confección del instrumento en cuestión, se procede a la distribución de este entre los miembros de ambos grupos. El procedimiento para cumplimentar el cuestionario es a través de vía telemática, el tiempo necesario para rellenarlo no excede de los 10 o 15 minutos.

Resultados y discusión

Una vez distribuido el cuestionario de recogida de información, se ha obtenido un total de 64 respuestas. Los resultados se van a presentar diferenciando entre las preguntas previas y el bloque valorativo, reflexionando sobre las opiniones que se han plasmado en ellos.

Comenzamos analizando tres preguntas previas a la Escala de Likert. En primer lugar, se estudian los resultados sobre el grado de conocimiento y dominio de lengua de signos.

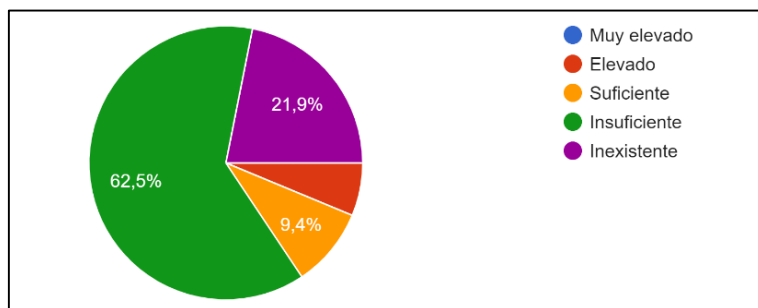


Figura 1. Gráfico circular sobre del grado de dominio -de los docentes- en lengua de signos.

Si se observan los resultados obtenidos acerca del conocimiento y dominio que tienen los futuros docentes sobre la lengua de signos (véase figura 1), la mayoría de los docentes encuestados, siendo un 62,5% del total, afirman presentar un grado insuficiente de conocimientos sobre la lengua de signos. En contraposición, solo un 6,3% consideran que tienen un grado elevado de dominio en esta área.

Atendiendo a estos resultados, es inevitable cuestionarse qué tipo de formación y preparación reciben estos docentes para -en un futuro- poder ofrecerle una educación inclusiva a los niños con bajo desempeño auditivo que puedan estar en el aula. Tal y como señala González-Gil y Martín (2014, citado

en Herreros, 2017) la formación de los docentes es uno de los pilares fundamentales para asegurar una educación adecuada a las necesidades y particularidades que tiene cada niño.

En segundo lugar, observamos los resultados acerca de si alguna vez han recibido formación en lengua de signos.

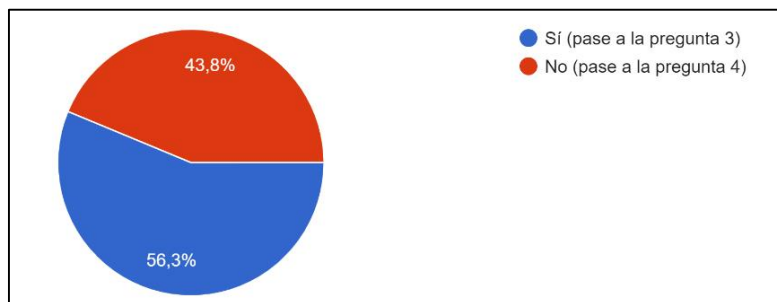


Figura 2. Gráfico circular acerca de si el futuro profesorado ha recibido, alguna vez, formación en lengua de signos.

Continuando con la línea de análisis, hay un 56,3% de los individuos encuestados que han recibido formación en lengua de signos, alguna vez, durante el proceso académico. Sin embargo, hay un 43,8% que, al contrario que los otros encuestados, no han tenido formación en esta área (véase figura 2).

Los resultados obtenidos reflejan la realidad de lo que está ocurriendo en el sistema educativo. Estos son bastante significativos debido a que hay una diferencia mínima entre los sujetos que han recibido formación y los que no la han tenido. Teniendo en cuenta que la mayoría de los participantes en la investigación son maestros especialistas en audición y lenguaje, estos resultados muestran una formación reducida y escasa, perjudicando el desarrollo laboral del docente, ya que, al privarle de esa formación, se está reduciendo las posibilidades de trabajo en otros ámbitos.

Además, como el profesorado formado en lengua de signos es muy reducido, hay un gran número de centros -en los cuales hay alumnos con un bajo desempeño auditivo- sin los recursos humanos necesarios para proporcionar una educación ajustada a las necesidades de cada alumno. Este mismo pensamiento ya fue defendido por Trujillo (2020), la cual resaltó la existencia de un gran número de alumnos con deficiencia auditiva que no están obteniendo una buena educación académica, ya que, los docentes no saben lengua de signos, al igual que hay muy pocos intérpretes, para todos los centros que tiene que atender.

En tercer lugar, se muestran los datos obtenidos sobre el grado de interés, a la hora de recibir formación sobre la lengua de signos española.

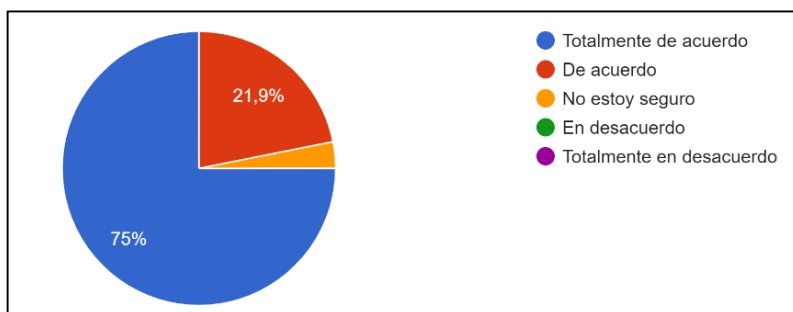


Figura 3. Gráfico circular acerca del grado de interés en recibir formación en lengua de signos española.

En este caso, los resultados obtenidos son satisfactoriamente positivos, ya que el 75% de las personas encuestadas están totalmente de acuerdo e interesadas en recibir formación sobre lengua de signos. Además, no hay constancia de datos negativos que verifiquen la falta de interés en recibir formación (véase figura 3).

Por lo tanto, ante unos datos tan declarativos sobre los intereses que muestran los futuros docentes hacia la formación en lengua de signos, hay que reflexionar sobre cuáles pueden ser los motivos que impidan que esta formación se produzca.

Los docentes están motivados a aprender y el sistema educativo demanda un profesorado plenamente preparado para atender a toda la diversidad, además al haber una incidencia de niños con bajo desempeño auditivo en los colegios, se requiere el conocimiento necesario para ofrecer un aprendizaje ajustado a las necesidades de cada alumno.

Tal y como dice Martín (2007) un maestro motivado ayuda a impulsar a la educación. La motivación del profesorado garantiza un aprendizaje más significativo por parte del alumno, ya que el grado de implicación es mayor, logrando captar su atención.

A continuación, se analiza el bloque temático el cual fundamenta la presente investigación sobre la percepción del futuro profesorado.

Bloque: Oferta de formación en lengua de signos

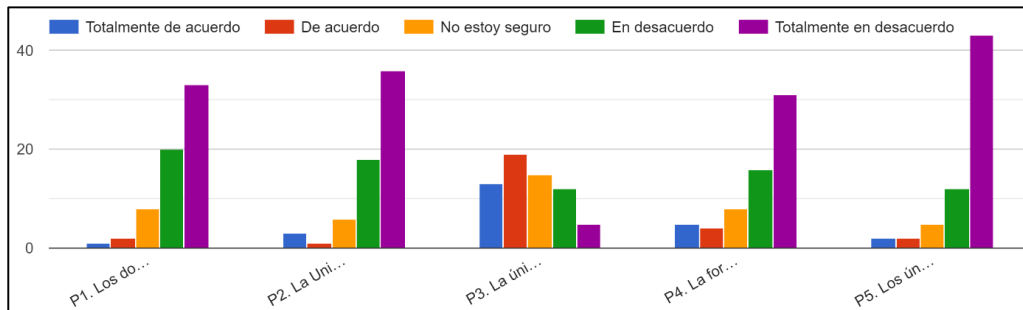


Figura 4. Gráfico de barras acerca de la formación que es ofertada sobre lengua de signos.

En este bloque temático se estudia la percepción de los futuros docentes acerca de la oferta de formación en lengua de signos. Los participantes valoran cada uno de los cinco ítems planteados, según el grado de acuerdo (véase figura 4).

En primer lugar, un 82,9% de los participantes han expresado una respuesta desfavorable sobre este enunciado, por lo tanto, consideran que los docentes no están bien formados en lengua de signos, lo que nos lleva a cuestionarnos si la universidad proporciona esa formación que necesitan los docentes.

Según los individuos encuestado, el 56,3% afirman que la universidad no proporciona las suficientes asignaturas para obtener una formación en lengua de signos adecuada a las exigencias actuales. Por ese motivo el 49,9% consideran que la formación externa a la universidad es la única vía para aprender lengua de signos, a través de asociaciones. Aunque hay un 23,4% que no están seguro de que sea la mejor manera de formación y no consiguen descubrir cuál es la mejor forma de formarse.

Continuando con la formación del profesorado, hay un 73,4% que consideran necesaria la formación en lengua de signos. No obstante, hay un 7,8% que opina que es innecesario la formación en esta área, aunque sea un porcentaje bajo, hay que tenerlo en cuenta ya que esto determina que hay ciertos docentes que no están concienciados con la atención a la diversidad.

Por tanto, al considerarse una formación necesaria, el 67,2% considera que esa formación tiene que ser recibida por todos los docentes, no únicamente por los especialistas.

Tras analizar los resultados, los docentes han expresado -con claridad- su grado de completo desacuerdo acerca de la formación que reciben, dando a entender que es escasa e incompleta. Además, la universidad no da facilidades para formarse en lengua de signos, siendo un conocimiento necesario para todos los docentes. Macarulla y Saiz (2009, citado en Herrero, 2017) se refieren a la formación permanente e integral como una herramienta esencial para progresar

hacia un sistema educativo inclusivo.

Conclusiones

Retomando el objetivo inicial, acerca de la percepción sobre la formación del profesorado, los resultados obtenidos han esclarecido ciertas carencias y problemas que impiden el desarrollo pleno de conocimientos del profesorado y la retroversión del sistema educativo al no incluir esta vía de comunicación, apoyo al aprendizaje y motivación.

Partiendo de la formación docente especializada en lengua de signos, la universidad es la principal culpable de que ocurra esta falta de formación. En primer lugar, no hay oferta de asignaturas adecuadas para el aprendizaje de lengua de signos, y la única que había, solo era accesible para los docentes que estudiaban la mención de audición y lenguaje, impidiendo que se formaran el resto de los estudiantes universitarios en esa área. Además, aunque era la única asignatura sobre lengua de signos, decidieron suprimirla.

Continuando con la formación en lengua de signos, es comprensible que, si la universidad no cuenta con suficientes medio económicos para contratar profesorado cualificado que imparta esta asignatura, al final se termina eliminando. Sin embargo, la universidad podría proporcionar información sobre otras vías para aprender esta lengua, ya que soy consciente de que hay multitud de estudiantes que tienen interés en formarse en lengua de signos, pero desconocen cómo hacerlo o a través de que vía externa a la universidad podrían acceder a ese conocimiento.

Por otro lado, si consideramos que los futuros maestros desconocen la lengua de signos, tampoco son conscientes de lo que implica ser una persona, principalmente un niño, con un bajo desempeño auditivo. He de reconocer que me sorprendieron -gratamente- los resultados, ya que la gran mayoría defendía la escolarización ordinaria de los niños con hipoacusia o cofosis, no obstante, el profesorado, al no tener formación previa, no tiene conocimientos ni medios adecuados para afrontar un aula con un alumno con deficiencia auditiva.

Esta falta de formación genera que el docente considere que la mejor forma de adaptar el aprendizaje sea realizando adaptaciones significativas, cuando esa no es la solución, debido a que este alumno no tiene dificultades cognitivas, por lo tanto, es completamente capaz de comprender el mismo contenido académico que el resto de sus compañeros.

Y con respecto a la inclusión de la lengua de signos en el aula, como futura maestra de audición y lenguaje y estudiante de lengua de signos considero que las ventajas que van a generar para todo el alumnado tienen más peso, que la cantidad de trabajo que va a suponer para el maestro que decida dar el paso, e introducir esta lengua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje,

obteniendo unos resultados favorecedores tanto a nivel comprensivo y memorístico.

En definitiva, considero que esta investigación va a replantear si verdaderamente, al salir de la carrera universitaria, estamos preparados para enfrentarnos a un aula llena de niños, con sus características, intereses, necesidades, problemas y dificultades.

Además, hay que replantear la formación que ofrece la universidad para conseguir formar unos docentes capacitados, y que afronten todas las posibles situaciones que se le puedan presentar a lo largo de su carrera en la docencia, sin llegar a perjudicar a ningún alumno, por falta de conocimiento o incompetencia. Y en cuanto a la inclusión de la lengua de signos, está estrechamente ligada al desarrollo formativo de los docentes, cuando estos consigan un nivel de conocimiento adecuado, entonces, se podrá modificar y mejorar el sistema educativo actual.

Implicación educativa

En cuanto a las implicaciones que conllevaría la inclusión de la lengua de signos en el aula ordinaria de un centro de educación primaria, esta introducción en el aula se puede hacer de varias formas:

Por un lado, impartiendo lengua de signos pura, sin ningún contexto, ni conexión con el entorno del discente, y, por otro lado, de forma trasversal, como un apoyo visual de los contenidos que se trabajan en el aula, con un contexto y vinculado a los intereses y situaciones cotidianas del alumnado.

Algunos mecanismos de introducción progresiva de la lengua de signos en el aula pueden ser, por ejemplo, conforme se vayan explicando conceptos como los animales, se vaya asociando el signo correspondiente a cada nombre de animal, después le será más fácil evocar el nombre a través del signo. Lo mismo ocurre, a la hora de recitar una poesía, si el alumno -con ayuda del docente- va recitando la poesía e interpretándola en lengua de signos, la comprensión del fragmento poético será más significativa que si se realiza solo de forma oral.

Hay diversas actividades y juegos que se pueden desarrollar en el aula y enriquecen el conocimiento y las habilidades manipulativas de los discentes. Tal y como ya se ha mencionado a lo largo de esta investigación, la lengua de signos ayuda a mejorar la coordinación manual, la psicomotricidad, la memoria, al igual que fomenta la comunicación.

Referencias

Cruz, M. (2009). CAPÍTULO 1. El estudio de las lenguas de señas. *Estudios de lingüística del español*, 28, 1-126.

Fundación CNSE. (s.f). *Formación en lengua de signos española*. Consultado el 22 de abril de 2022. <https://www.fundacioncnse.org/formacion.php>

García, M.C. & Gutiérrez, R. (2012). Uso de la lengua de signos española en la educación del alumnado sordo. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 12 (2), 231-258.

Gutiérrez, A. (2018). *Revisión teórica de proyectos bilingües en Lengua de Signos y lengua oral*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32366>

Herreros, L. (2017). *La formación del docente ante la diversidad en su aula*. [Trabajo Fin de Master, Universidad Rey Juan Carlos]. Repositorio IBERoamerica sobre DIScapacidad. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5675/La_formaci%F3n_del_docente_ante_la_diversidad_en_su_aula.pdf;jsessionid=6FB9CBE6FC20CC0C658B96F6C03FF178?sequence=1

López, C. (2016). Enseñanza de Lengua de Signos en Educación Primaria para alumnos oyentes. Preguntas y respuestas. *Publicaciones didácticas*. (66), 238-244.

Martín, M.A. (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*. (1). 17-30.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2279112.pdf>

Programa Casiopea (s. f). *IV Especialista universitario en lengua de signos española (B2) y comunidad sorda*. Consultado el 27 de abril de 2022.
<https://casiopea.um.es/cursospe//lenguasignosiv1.f>

Rodríguez, D. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda ya su sentimiento identitario. *Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia*, 18(1), 23-50.

Rodríguez, E. (2020). *La lengua de signos en educación como herramienta para la inclusión de la comunidad sorda en la sociedad*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/108702>

Torres, B. (2015). El papel de los avances médico-técnicos en las conclusiones del Congreso de Milán de 1880. Los primeros audífonos mecánicos. *Revista Inclusiones*, 4 (2), 60-97.

Trujillo, M. (2020). *Proyecto de formación en LSE a los docentes de Canarias*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de la Laguna]. Repositorio institucional.

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19711/Proyecto%20de%20formacion%20en%20LSE%20a%20los%20docentes%20de%20Canarias..pdf?sequence=1>

Universidad de Murcia. (2020). *Guía de la asignatura de grado: La lengua española de signos 2020/2021*.

Universidad de Murcia (2021). *Guía de la asignatura de grado: Alteraciones del habla y la voz. Evaluación e intervención educativa 2021/2022*.

Universidad de Murcia (2021). *Guía de la asignatura de grado: Sistema alternativos y aumentativos de comunicación 2021/2022*.

Proyectos de Mediación entre iguales en la Región de Murcia

Julia Elena Sáez Riquelme

IES Cañada de las eras. Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad.
Coordinadora de Mediación escolar.

Mi agradecimiento emocionado a Carmen Cano Valera, mi mentora en el conocimiento de la Mediación. Mi guía, referente y amiga.

Resumen

Los proyectos de mediación entre iguales ponen el énfasis en el protagonismo del alumnado. Conseguir que un proyecto de mediación permanezca con el paso de los cursos en un mismo centro es un gran reto que requiere de unas premisas sólidas para quedar instaurado. Con el objetivo de guiar en este proceso se ha revisado la legislación sobre Convivencia escolar de la Región de Murcia para analizar las referencias normativas sobre mediación escolar. Se ha corroborado que la mediación es un método de resolución pacífica de conflictos propuesto por la Consejería de Educación de la Región de Murcia en Decretos, Resoluciones, Planes y Guías.

Además, analizados autores ilustrados en el tema, se ha elaborado un listado con las fases a seguir, así como de los agentes necesarios para su creación e implantación, y lo que es, si cabe, más importante en aras de su consolidación.

Palabras clave: mediación, convivencia, conflicto y formación.

Projects of Mediation among equals in the Region of Murcia

Abstract

Projects of Mediation among equals emphasize the role of students. Ensuring that a mediation project remains with the passage of the courses in the same center is a great challenge that requires solid premises to be established. In order to guide this process, the legislation on school coexistence in the Region of Murcia has been revised to analyze the normative references on school mediation. It has been confirmed that mediation is a method of peaceful resolution of conflicts proposed by the Ministry of Education of the Region of Murcia in decrees, resolutions, plans and guides.

In addition, analyzed illustrated authors on the subject, a list has been prepared with the phases to follow, as well as the necessary agents for its creation and implementation, and what is, if possible, more important for its consolidation.

Keywords: Mediation, school coexistence, conflict and training.

Introducción

Los proyectos de mediación entre iguales pueden ser motivados por diferentes agentes, el claustro de profesores y profesoras, las asociaciones de madres y padres, los Ayuntamientos, la Consejería de Educación, Asociaciones relacionadas con la mediación y la resolución de conflictos, e incluso los propios alumnos y alumnas. Una vez presentada la propuesta ante el claustro, debe ser ratificada por un amplio porcentaje del mismo, incluirla en los documentos oficiales y llevarla al Consejo Escolar, para así hacer partícipe a toda la comunidad educativa.

Método

El método utilizado ha sido la revisión de la normativa sobre Convivencia Escolar de la Región de Murcia para saber si la mediación se propone como método adecuado de resolución pacífica de conflictos.

Objetivo

El objetivo de esta publicación es la divulgación de los proyectos de mediación entre iguales en centros escolares como método pacífico de resolución de conflictos.

Conceptos claves

Parece necesario, antes de continuar, aclarar dos conceptos inherentes a los proyectos de mediación entre iguales: mediación y conflicto.

“La mediación es un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio” (Torrego (coord.), 2003, p.11). En los centros escolares normalmente comparten la responsabilidad de guiar el proceso de una mediación dos compañeros o compañeras, formados ambos en mediación, pudiendo estar acompañados o no, por uno o dos compañeros de los cursos inferiores que actúan como observadores y no intervienen y un profesor o profesora. “Este cambio inteligente implica capacidad para tomar decisiones bajo emociones amables, entendiendo la causa del problema tras escuchar con empatía a las personas y con una perspectiva de futuro que mejora el presente y armoniza el pasado” (Matás, 2017, p.44). “La mediación es una técnica muy amplia, que consiste en la intervención de un Tercero (un individuo, un equipo, etc.) que facilita el logro de acuerdos en torno a un conflicto” (Lederach, 1996, p.4).

“El conflicto es una oportunidad de mejora y escuela de democracia, puesto

que la contraposición de ideas y el afrontamiento de los problemas por la vía del diálogo, constituyen herramientas de construcción del aprendizaje que fomentan el espíritu crítico” (García-Barreiro et al., 2012, p.13). Con una visión muy parecida también Ortuño e Iglesias (2015) ven el conflicto “como motor de transformación y oportunidad de aprendizaje” (p.8). En la tesis doctoral de Ortuño (2014) se encuentra un amplio abanico de razones que han posibilitado el cambio hacia una perspectiva positiva del término. No sólo en el ámbito de la mediación sino también en el de las emociones aparece el conflicto como una oportunidad de crecimiento. Coll y García (Coord.) (2018) exponen que “hemos de aceptar los conflictos y las discusiones, para reflexionar sobre ellos y que el grupo crezca a nivel personal y colectivo” (p.85).

Análisis normativo

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) establece como uno de los principios en los que se ha de inspirar el sistema educativo español “la educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella” (art. 1 k). En la misma Ley cuando enumera los fines a los que se orientará el sistema educativo español expone “la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (art. 2c).

El aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos se contempla en la Ley a lo largo de toda la vida: en la etapa de educación infantil, en las diferentes etapas de la educación básica (educación primaria, educación secundaria obligatoria y los ciclos formativos de grado básico), en la formación profesional, en el bachillerato y en la educación de personas adultas.

Es competencia del director o directora, entre otras, “favorecer la convivencia en el centro y garantizar la mediación en la resolución de los conflictos (art.132 f).

Entre las competencias del Consejo Escolar hacen referencia al tema de estudio que se desarrolla en este artículo los siguientes apartados:

g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan los estilos de vida saludable, la convivencia en el centro, la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la no discriminación, la prevención del acoso escolar y de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social

h) Conocer las conductas contrarias a la convivencia y la aplicación de las medidas educativas, de mediación y correctoras velando por que se ajusten a

la normativa vigente. (LOMLOE, art. 127)

También en las funciones de la inspección educativa aparece la mediación: “Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación” (art. 151 h).

La mediación, por tanto, es una medida recurrente en la exposición de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación como método pacífico de resolución de conflictos.

El Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) dedica el segundo título a los Procedimientos para la prevención y resolución de conflictos y su artículo 27 completo a la Mediación Escolar como procedimiento pacífico de resolución de conflictos.

El artículo 27, del citado decreto establece, entre otros aspectos:

1. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 132.f) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el director del centro favorecerá la convivencia en el centro y garantizará la mediación en la resolución de conflictos. La mediación escolar se utilizará como estrategia educativa para solucionar los conflictos entre las personas que integren la comunidad escolar, ya sea de forma exclusiva o complementaria con otras medidas que puedan adoptarse en cumplimiento de la legislación vigente. El director del centro decidirá en qué casos resulta conveniente el uso de los procesos de mediación.
2. Los centros docentes podrán favorecer la convivencia y la resolución de conflictos entre iguales mediante la figura del juez de paz educativo. Asimismo, podrán crear equipos de mediación escolar, que realizarán las funciones establecidas para los mismos en el plan de convivencia. Los equipos de mediación podrán estar constituidos por cualquier miembro de la comunidad educativa debidamente designado y autorizado por el director del centro. Para formar parte del equipo de juez de paz educativo, o del equipo de mediación escolar, los alumnos menores de edad precisarán de la autorización de sus padres o representantes legales. Los componentes de estos equipos podrán contar con formación específica en materia de conciliación, justicia restaurativa o mediación escolar según establezca la Administración pública. (Dec. 16/2016, art.27)

La Resolución de 13 de noviembre de 2017, de la Dirección General de

Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones para la mejora de la convivencia escolar en la Región de Murcia, en su artículo primero dedicado a las actuaciones y medidas que los centros deberán incluir en sus planes de convivencia, entre otras medidas, incluye “poner en marcha estrategias de transformación y resolución de conflictos mediante el diálogo: proyectos de mediación entre iguales”.

En el II Plan Regional para la mejora de la convivencia (2021-2023) de la Región de Murcia, estrategia en la que se centra el presente artículo, en su eje de actuación 2 dedicado al profesorado, entre las herramientas de gestión de los conflictos que propone adquirir ante diferentes situaciones que puedan perturbar el buen clima de convivencia en el centro educativo, la primera son las técnicas de mediación escolar.

Así mismo, recientemente la Resolución de 18 de julio de 2022 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación y la Dirección General de Recursos Humanos, Planificación Educativa y Evaluación por la que se establece el protocolo y las actuaciones a realizar por los centros educativos ante situaciones de ideación suicida y conductas autolesivas en su Resuelvo Segundo: Medidas de prevención que fomentan un clima de protección y bienestar expresa que para el diseño de medidas preventivas los centros podrán tomar como referencia las actuaciones recogidas en la “Guía de prevención del suicidio. Actuaciones en centros educativos” editada por la Conserjería de Educación de la Región de Murcia (2022). Entre las actuaciones preventivas en las que el alumnado es destinatario directo: “Fomentar entre el alumnado la búsqueda de ayuda y colaboración a través de alumnos mediadores (proyectos de mediación entre iguales) o mentorías” (apartado 3.2.3).

La Resolución de 20 de octubre de 2017, de la CARM para con padres, madres o tutores legales separados, divorciados o cuya convivencia haya cesado, respecto a la educación de sus hijos e hijas o tutelados, menores de edad expone como un principio rector de actuación, entre otros, “el fomento de la mediación y los acuerdos” (apartado 2.1).

La mediación también es una herramienta válida en el marco de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) acordados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015 en la Agenda 2030. Gonzalo-Quiroga (2021 a, b) analiza el papel de la mediación como bisagra referencial entre dos de los ODS para 2030: el número 4 – Educación y el número 16 – Paz, justicia, e Instituciones sólidas.

Resultados

La normativa analizada, la LOMLOE, como marco a nivel estatal y la propia de Convivencia Escolar de la Región de Murcia, expresan la necesidad de transmitir al alumnado y a toda la comunidad educativa herramientas de resolución pacífica de conflictos y, entre ellas, la mediación. Así mismo, se explicita la importancia de la formación de todos los agentes implicados para obtener proyectos de calidad.

Queda avalada, por tanto, la necesidad de implantar en los centros proyectos de mediación y, en concreto, de mediación entre iguales, tras haber recibido la formación adecuada. Veamos, a continuación, las fases a seguir para desarrollar los proyectos y los agentes implicados.

Fases para la implantación de un proyecto de mediación en un centro educativo

Se exponen las fases que se proponen necesarias para la implantación de un proyecto de mediación y su consolidación, si bien no es preciso seguir estrictamente el orden que se propone, si desarrollar todas las fases:

- Formación del profesorado

La formación del profesorado es un pilar en cualquier proyecto que se quiera desarrollar. Se propone una formación que alterne la necesaria teoría para sustentar la base del conocimiento que se va a aprender y una parte de formación práctica que nos ayude a vivenciar las bondades de la mediación, a la vez que favorezca la cohesión entre el grupo de profesoras y profesores que se está formando y que, constituirán el equipo de mediación.

El Decreto 16/2016, de 9 de marzo, de la CARM expresa la necesidad de formación en su artículo referido a los procedimientos preventivos:

La formación del personal del centro, y en su caso, de los componentes de los equipos de mediación, o de la comisión o del coordinador de convivencia, para el correcto ejercicio de sus funciones y actuaciones en materia de convivencia escolar. (Dec. 16/2016, art. 24 d)

Siguiendo a Matás (2017):

A nivel teórico, la formación del mediador necesita comprender:

- Cultura de Paz.
- Sistemas de resolución pacífica de conflictos y su aplicabilidad a diferentes ámbitos.
- Mecanismos de conocimiento de la mente humana.

- Inteligencia emocional.
- Dominio de lenguajes verbales, para-verbales y no verbales.
- Sistemas familiares y roles grupales.
- Vocabulario y sistemas jurídicos de referencia.
- Habilidades de gestión del tiempo y el espacio.
- Habilidades de planificación y diseño de procesos comunicativos.
- Amplio conocimiento sobre la existencia, uso y efectos de las técnicas de comunicación empleadas en mediación.

A nivel práctico, consideramos:

- Estudio de casos de mediación.
- Análisis de ejemplos y contraejemplos de expresiones posibles en mediación, tanto de mediados como de mediadores.
- Entrenamiento en técnicas y habilidades mediadoras.
- Entrenamiento en los diferentes roles en mediación.
- Relajación, autoconocimiento y autocontrol.
- Entrenamiento en coherencia cardíaca y funcionamiento de las neuronas espejo.
- Adaptación de las técnicas a los distintos ámbitos de la mediación. (pp.42-43)

En la Región de Murcia el Centro de Profesores y Recursos (CPR) oferta cada curso formación referida a mediación escolar, además los centros educativos pueden solicitar formación para realizar en el propio centro, opción muy adecuada, ya que siendo los destinatarios miembros de un mismo claustro y con una inquietud ya latente hacia la materia, se favorece la transferencia de lo aprendido a la práctica diaria.

- **Diseño del Proyecto**

Este apartado puede darse a posteriori de la formación, una vez que parte del claustro ya cuenta con la formación necesaria y plasma lo aprendido en el diseño de un proyecto que se adecue a la idiosincrasia del centro educativo, o previo a la formación, porque existe una inquietud y un pequeño grupo de docentes coordinados con o por el equipo directivo se animan a diseñar el proyecto e incluyen en el mismo, formación para el profesorado.

Realizar el diseño del proyecto va a permitir reflexionar sobre lo que se quiere emprender, analizar las necesidades que tienen, optimizar los recursos y crear un itinerario a seguir. El diseño del proyecto desarrollará, al menos los siguientes apartados: objetivos, contenidos, metodología, que incluirá destinatarios, temporalización, recursos... y procedimientos para el seguimiento y la evaluación. Además, contará con un presupuesto de los gastos previstos. Davidson (2001) aporta un consejo que reivindica la necesidad de elaborar una ruta a seguir, “cualquier plan es mejor que ningún plan, dado que, si no hay plan, no se llegará a ningún sitio” (p. 9).

- **Sensibilización**

Valorar el proyecto de mediación, entenderlo como eje en la mejora de la convivencia del centro y hacer partícipe a toda la comunidad educativa de sus potenciales beneficios es fundamental para su arraigo en el centro.

La sensibilización puede llegar por diferentes vías:

Sesiones de tutoría
Formación del alumnado
Sesiones de claustro de profesores
Consejo escolar
Asociación de padres y madres
Charlas a familias, escuela de familias
Formación del profesorado
Artículos publicados en revistas o redes sociales.

Cuando no se produce el arraigo, está en peligro de extinción. Tan importante como implantar un proyecto es ser capaces de mantenerlo en el tiempo, de vincularlo al proyecto de centro, impregnarlo de los valores, de la forma de expresar los sentimientos y resolver los conflictos.

En palabras de García-Barreiro et al. (2012):

La consolidación del servicio de mediación supone un reto para el centro educativo que va adquiriendo experiencia en esta modalidad de la resolución pacífica de conflictos. Así pues, aseguramos que la complicación radica más en el mantenimiento y dinamización que en la propia implantación. (p. 56)

- **Formación del alumnado**

La mediación entre iguales apuesta por la formación del alumnado. Las alumnas y los alumnos como epicentro del proyecto de mediación. Los proyectos de mediación entre iguales empoderan al alumnado, se les debe hacer saber de una forma sincera y con una apuesta real que ellos son el núcleo del programa y que su implicación y dedicación enorgullecen a toda la comunidad educativa.

Los objetivos del proceso de mediación en un centro escolar serían (Ortuño y Ortuño, 2015):

- Proporcionar a todo el alumnado del centro, conocimientos esenciales del proceso de mediación formal.
- Ofrecer la posibilidad de convertirse en mediador a alumnos que lo deseen.
- Enseñar las estrategias y habilidades necesarias para el desempeño de la

función de mediador.

- Fomentar un clima afectivo y de colaboración entre las personas que participan en los cursos de capacitación de mediadores.
- Poner en funcionamiento, o garantizar cada año, el Servicio de Mediación del centro. (p.48)

Una vez formado el equipo de mediadoras y mediadores es fundamental la inmediatez con que comiencen a desarrollar sus funciones. Los alumnos y alumnas mediadores y mediadoras tienen que poner en práctica lo aprendido, reafirmar la idea de que el centro cuenta con ellos y obtener el reconocimiento merecido por su labor. Ellas y ellos son los abanderados en la divulgación del proyecto.

En la mediación entre iguales, sin quererlo o preverlo hemos crecido como un aprendizaje invertido, pues han sido los alumnos mediadores quienes han mostrado al resto del alumnado, de padres y del profesorado que son capaces de intervenir y mejorar las situaciones conflictivas que suelen atender como mediadores. (Uruñela (coord.), 2008, p. 187)

- Divulgación del proyecto

Compartir el proyecto de mediación es crear cultura de paz, abogar porque sea conocido por cuanta más gente mejor, que traspase el centro educativo y llegue a las familias, a otros centros, al municipio, y gracias a las redes sociales, a cualquier punto del planeta donde despierte el interés de una persona con acceso a un dispositivo.

Todos los cauces disponibles son válidos: cartelería en el centro, sesiones de tutoría, escuelas de familia, redes sociales, páginas web, cursos, jornadas, publicaciones, revistas, ...

- Seguimiento y Evaluación

Realizar un seguimiento y evaluación de la evolución del proyecto permite implementar propuestas de mejoras y seguir creciendo, para ello es preciso:

- Guardar registro de todas las mediaciones realizadas.
- Analizar las mediaciones realizadas, poniendo el foco en los siguientes aspectos:
 - Aceptación en la participación del proceso de mediación (la mediación ha de ser voluntaria, no se realizará si las partes implicadas no acceden voluntariamente).
 - Mediaciones realizadas alcanzando acuerdos consensuados y favorables a ambas partes.
 - Seguimiento de los acuerdos, verificando que efectivamente se cumplen.

- Repetición de los conflictos por las mismas partes una vez realizada una mediación entre ellos.
- Recomendación, por las partes implicadas en un conflicto, de la mediación a otros compañeros como forma pacífica de resolución de conflictos.
- Análisis de los datos de convivencia del centro, contrastando si el proyecto de mediación repercute en una disminución de los conflictos entre iguales y, por ende, contribuye a una mejora de la convivencia en el centro.

La evaluación del programa de mediación es un aspecto clave para su mejora y expansión, es decir, para garantizar su sostenibilidad en el tiempo y la calidad de su funcionamiento. Evaluar permite tomar mejores decisiones y reajustar aspectos del programa de mediación que no estén funcionando adecuadamente. (Corbeña, y Romera, (s.f.))

Agentes implicados en un Proyecto de Mediación entre iguales

Se necesita la implicación, de cuantas más personas mejor, para favorecer no sólo la implementación del proyecto sino también su consolidación en el tiempo. En un proyecto de mediación son muchos los que intervienen y cada uno de ellos cumple un rol o varios dentro del proyecto:

- Equipo directivo

Como ya se ha dicho, es competencia del director o directora, entre otras, “favorecer la convivencia en el centro y garantizar la mediación en la resolución de los conflictos” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, art.132).

Los directores y directoras son facilitadores y propulsores del proyecto, cuentan con los medios para organizar los espacios y los tiempos. Organización necesaria tanto en las actividades de sensibilización, como en las de formación o las propias de mediación.

El director es el órgano competente para valorar la gravedad de las conductas o hechos cometidos, así como para decidir la iniciación y resolución de los procedimientos preventivos o correctivos previstos en el presente decreto (...), podrá delegar en los profesores, tutores y jefes de estudio. (Dec. 16/2016)

Son cruciales a la hora de poder derivar a mediación.

“Los directores de los centros solicitarán a la Dirección General de Recursos Humanos, Planificación Educativa y Evaluación, Servicio de Innovación y Formación del Profesorado, las acciones formativas necesarias para desarrollar el plan de formación del centro” (Resolución de la Dirección General de Recursos Humanos, Planificación educativa y Evaluación por la que se dictan instrucciones

para la solicitud, realización y evaluación de actividades formativas en centros educativos sostenidos con fondos públicos para el curso 2022-2023). Por tanto, son los directores quienes podrán solicitar formación en materia de mediación escolar.

- **Departamento de Orientación**

Los orientadores educativos, en el marco de sus funciones, desempeñarán las siguientes actuaciones dirigidas a la mejora de la convivencia escolar:

- a) Asesoramiento al profesorado.
- b) Diseño de planes de actuación específicos para la mejora de la convivencia, dirigidos al alumnado que presente alteraciones graves de conducta.
- c) Colaboración con la jefatura de estudios en la adecuación del plan de acción tutorial al plan de convivencia del centro, impulsando y programando dentro del mismo la realización de actividades que favorezcan un buen clima de convivencia escolar, y la prevención y resolución pacífica de conflictos.

Los profesores técnicos de servicios a la comunidad realizarán las funciones propias de su especialidad relacionadas con la convivencia escolar, desarrollando actuaciones específicas de mediación y seguimiento del alumnado y sus familias. (Dec. 16/2016, art. 10, apartados 4 y 5)

- **Claustro de profesores**

El claustro de profesores, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 129 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, tendrá conocimiento de la resolución de conflictos y la imposición de medidas correctoras, y velará por que estas se atengan a la normativa vigente. Asimismo, podrá proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro (mediación escolar). (Decreto 16/2016, art.10.1).

Será mejor cuanto mayor sea el porcentaje del claustro implicado en el proyecto de mediación, es deseable que se involucren profesoras y profesores de todos los Departamentos.

- **Comisión de Convivencia**

El consejo escolar podrá constituir una Comisión de Convivencia para realizar el seguimiento del plan de convivencia y de la resolución de conflictos o nombrar, a propuesta del director, a un Coordinador de Convivencia. La Comisión de Convivencia estará formada por el director, que será su presidente, el jefe de estudios, un profesor, un alumno y un padre o madre, elegidos por y entre los representantes de cada sector en el consejo escolar del

centro. (Dec. 16/2016, art. 12.1 y 2)

Dentro del claustro de profesoras y profesores es operativo contar con un grupo reducido especialmente comprometido con el proyecto de mediación, que comparta funciones y tareas.

- **Coordinador o coordinadora del proyecto**

Es necesario una persona que sea responsable y coordinadora del proyecto.

El Coordinador de Convivencia, en colaboración con el jefe de estudios, canalizará los ámbitos de prevención de conflictos, los procesos de mediación para la resolución pacífica de estos, así como la supervisión y el seguimiento de los alumnos que hayan incumplido las normas de convivencia. (Dec. 16/2016, art. 12.3).

El coordinador de mediación puede coincidir, o no, con el de convivencia. El profesor de servicios a la comunidad es un buen candidato para desarrollar las funciones de coordinación, ya que las actuaciones específicas de mediación son inherentes a sus funciones.

- **Consejo escolar del centro**

El consejo escolar del centro, al amparo de lo dispuesto en el artículo 127 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, tendrá, entre otras competencias, la de proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la LOE, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.

- **Alumnado**

Las alumnas y los alumnos mediadores son la clave del proyecto, desde el centro hay que favorecer su participación activa. Más allá de las mediaciones son muchas las actividades que pueden realizar:

- Formación. Recibirán una primera formación para incorporarse al proyecto.
- Formación permanente. Cada año cuando se realice la formación en el centro para las nuevas alumnas y alumnos que se quieran incorporar al programa, los alumnos mediadores ya formados participarán en la formación de sus compañeros, contarán su experiencia guardando la confidencialidad requerida respecto al contenido y los datos personales de los compañeros mediados en las mediaciones en que hayan participado y supervisarán a sus compañeros en las mediaciones

- o realizadas a través de la técnica de role-playing.
- o Formación entre etapas. Esta experiencia es muy enriquecedora, consiste en coordinar actuaciones conjuntas entre alumnado de diferentes etapas educativas, en las que los alumnos mediadores de ambas etapas puedan compartir sus experiencias. Las alumnas y alumnos formados en mediación de secundaria y bachillerato pueden realizar sensibilización en toda la etapa de primaria y supervisar mediaciones de sus compañeros en los colegios. Igualmente se puede hacer con equipos de mediación de alumnado universitario y de ciclos formativos de grado medio y superior con alumnado de secundaria o primaria.
- o Diseño del logo de mediación, lema y/o mascota. Personalizar la cartelería del centro, crear un lema y un logo propio del centro, incluso una mascota que nos represente como equipo de mediación, hará que el proyecto de mediación se convierta en “nuestro” proyecto. Algunos lemas de mediación expuestos en las I Jornadas de Mediación Escolar en Santomera (Región de Murcia, 2018) son:
 - “La mediación cuenta con todos, cuenta tú con la mediación”. IES Licenciado Francisco Cascales. Murcia
 - “¡Hay otra forma de arreglarlo! Ven a mediación”. IES Poeta Julián Andúgar e IES Octavio Carpena Artés. Lema de las Jornadas. (<https://santomera.es/eventos/jornadas-de-mediacion-escolar/>).
 - Carmen Cano Valera, presidenta de la Asociación para la mediación de la Región de Murcia, trabaja siempre acompañada de “Don Rodolfo” que representa el conflicto, ya que visualizar el concepto que queremos transmitir ayuda a su comprensión.
- o Decoración del aula de mediación y cartelería indicativa. Hay que contar con un espacio para realizar las mediaciones. El lugar empleado puede ser exclusivo para mediación o multifuncional. Podría ser compartido con otros proyectos del centro como el de corresponsales juveniles, o ubicarse en el aula de convivencia. En cualquier caso, es importante que cuente con decoración y espacio propio de mediación, logo y lema del proyecto, carteles, un lugar donde guardar manuales de mediación, las hojas de registro para cada sesión, listado de los alumnos mediadores y registro de sus intervenciones, registro de cada sesión, etc. La información de las mediaciones es confidencial, por tanto, el registro de las mediaciones realizadas debe custodiarse en un lugar no accesible al alumnado.
- o Señalizar el acceso al aula de mediación también contribuye a la divulgación del proyecto entre toda la comunidad educativa. Además, de la señalización en la puerta del aula que la identifique como Aula de Mediación, en los pasillos del centro puede haber carteles indicando la dirección a seguir para llegar a la misma.
- o Formación continua y divulgación. Una vez formados, serán los

propios alumnos, quienes con un soporte de cartelería pasarán por las aulas del centro, divididos en pequeños grupos para presentar el proyecto de mediación a todos sus compañeros. En la cartelería se incluirá una breve reseña a la definición de mediación, a quién va dirigido el proyecto, cómo y dónde se puede solicitar una mediación, quién la realiza y el lugar donde se realizan. En cada clase quedará expuesto un cartel.

- “Observadores” (Torrego, 2003, p. 48, 54, 58, 80 y 94. Ortuño e Iglesias, 2015, pp. 60-61). Con el fin de iniciar al alumnado de los cursos inferiores en los procesos de mediación escolar, éstos pueden participar como observadores en las mediaciones realizadas por compañeros de cursos superiores.
- Divulgación. Animar al alumnado a realizar reseñas del programa de mediación entre iguales en revistas escolares o municipales, en las redes sociales del centro educativo o en cualquier otro medio.
- Participar en jornadas, en encuentros de alumnado referente en convivencia escolar (compañeros tutores, tuto-amigos, alumnos ayudantes, corresponsales juveniles, jueces de paz...), realizar excursiones, ... resulta una manera muy reveladora de transmitir “Cultura de Paz”.
- Participación en otros proyectos de mejora de convivencia del centro o en actividades con otros departamentos. Los mediadores, dotados de las competencias y habilidades que reciben en la formación y el desarrollo del programa de mediación, en numerosas ocasiones se implican en otros programas de convivencia como pueden ser los compañeros tutores, alumnos ayudantes, patrullas de recreo, etc.

- Familias y AMPA

En los procesos formativos la importancia en la relación estrecha y de confianza entre las familias y el centro educativo es fundamental. En la formación de mediadores hay que contar con la autorización, conocimiento e implicación de las familias desde el inicio y mostrarles agradecimiento por su colaboración.

Tienen que ser informados de todas las actividades enmarcadas en el proyecto de mediación en las que participen sus hijas e hijos. Es muy recomendable invitarles a participar en algunas especialmente emotivas, como el acto de entrega de diplomas de mediación una vez finalizada la formación.

Las familias constituyen un pilar fundamental en los centros educativos, por lo que deben ser informadas de todas aquellas actividades en las que sus hijos e hijas participan o de aquellos servicios que el centro les ofrece para favorecer su desarrollo personal.” (García-Barreiro et al., 2012, p. 25)

La Asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) puede dinamizar el proyecto y, en numerosas ocasiones, asume los gastos de formación del alumnado

cuando no es dotado por la administración educativa.

- **Administración Educativa**

Es fundamental la implicación de la Consejería de Educación o administración educativa competente, que impulse los proyectos de mediación, los dote, potencie y financie la formación del alumnado y del profesorado.

Conclusiones

Desarrollar programas de mediación entre iguales mejora la convivencia en los centros educativos, es una propuesta realizada en la normativa de convivencia escolar tanto en el marco nacional como en la Región de Murcia y contribuye a la consecución de los objetivos número 4 – Educación de Calidad y 16 – Paz, Justicia e Instituciones Sólidas marcados por la ONU en la Agenda 2030.

En el desarrollo del artículo quedan expuestas las fases necesarias para desarrollar un programa de mediación entre iguales en un centro educativo, así como las funciones de todos los agentes que, deseablemente, deben intervenir e involucrarse en el proyecto. Solo el conocimiento del concepto en sí mismo, su correcta implantación, divulgación e implicación en un proyecto de mediación, de todos cuantos más individuos mejor, conseguirá que éste perdure en el tiempo y sea, finalmente, interiorizado como un método factible de resolución pacífica de conflictos que se transfiera desde el entorno escolar a todos los ámbitos: personal, familiar y social.

Referencias

Ayuntamiento de Santomera (2018). I Jornadas de Mediación Escolar. Recuperado de <https://santomera.es/eventos/jornadas-de-mediacion-escolar/>

Coll Espinosa, F.J. y García Iborra, J. (Coord.) (2018). *Desarrollo emocional y estrategias creativas en menores con dificultades madurativas*. Región de Murcia.

Consejería de Educación y Consejería de Salud (2022). *Guía de prevención del suicidio. Actuaciones en centros educativos*. Consultado

4/10/2022. Recuperado de
<https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/prevencion/>

Corbeña, L. y Romera, C. (s.f.). *Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros/as*. Departamento de Justicia y Administración Pública del Gobierno Vasco. Consultado 22/10/2022. Recuperado de https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=a03764ed-f2bc-4947-9871-22db2c0e8e14&groupId=2211625

Davison, J. (2001). *La gestión de proyectos*. Prentice Hall.

Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

García Barreiro, J. et al. (2012). *Mediación en la práctica. Manual de implantación de un servicio de mediación escolar*. Copicentro.

Gonzalo-Quiroga, M. (2021a). Mediación y Cultura de Paz en los Objetivos de Desarrollo sostenible 2030. *Polo de conocimiento*. Consultado 16/10/2022. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8017033>

Gonzalo-Quiroga, M. (2021b). La Mediación como herramienta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la naciente Ley de Convivencia Universitaria: Propuesta UNIMEDIA. *Revista de educación y derecho*. Consultado 16/10/2022. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/RED/issue/view/30046/433>

Lederach, J.P. (1996). Mediación. Documento nº8. Gernika Gogoratzuz.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Matás Castillo, M. (2017). *El universo del lenguaje en mediación*. Círculo Rojo.

Ortuño, E. (2014). La cultura de la mediación: impacto de un programa preventivo de sensibilización, en IES de la Región de Murcia. Recuperado de URL: <http://hdl.handle.net/10803/146289>

Ortuño, E. e Iglesias, E. (2015). *La mediación escolar. Formación para profesores*. Región de Murcia.

II Plan Regional para la mejora de la convivencia (2021-2023) de la Región de Murcia.

Resolución de la Dirección General de Recursos Humanos, Planificación Educativa y Evaluación por la que se dictan instrucciones para la solicitud, realización y evaluación de actividades formativas en centros educativos sostenidos con fondos públicos para el curso 2022-2023.

Resolución de 18 de julio de 2022 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación y la Dirección General de Recursos Humanos, Planificación educativa y Evaluación por la que se establece el protocolo y las actuaciones a realizar por los centros educativos ante situaciones de ideación suicida y conductas autolesivas.

Resolución de 13 de noviembre de 2017, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Resolución de 20 de octubre de 2017, de la Secretaría General de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se dictan instrucciones para su aplicación en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de enseñanzas no universitarias de

la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para con padres, madres o tutores legales separados, divorciados o cuya convivencia haya cesado, respecto a la educación de sus hijos e hijas o tutelados, menores de edad.

Torrego Seijo, J.C. (Coord.) (2003): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea, S.A.

Uruñela, P.M. (Coord.) (2008). *Convivencia*. Premios 2007. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.