

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>