

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA SISTEMÁTICA Y SOCIAL

**TESIS DOCTORAL
COMPETENCIAS EMOCIONALES Y RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL AULA**

LUCICLEIDE DE SOUZA BARCELAR

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA SISTEMÁTICA Y SOCIAL

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA

Programa de Doctorado: Educación y Sociedad

TESIS DOCTORAL

**“COMPETENCIAS EMOCIONALES Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
INTERPERSONALES EN EL AULA”**

Presentada por:

Lucicleide de Souza Barcelar

Para optar por el título de:

Doctora en Pedagogía Social

Directora de tesis

Josefina Sala Roca

Director Departamento

José Maria Asensio Aguilera

DEDICATORIA

A mis padres, de quienes aprendí que el amor es la base de la felicidad.

A mi hermana, por su amistad y lealtad.

A mis sobrinos: Lucas, Eric, Leticia y Luana, motivos constantes de mi alegría.

A mi pareja Xavier.

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que me han apoyado en diferentes momentos de mi vida.

A todos los directores/as, profesores/as y alumno/as que contribuyeron a nuestra investigación.. Sin la participación de ellos, no hubiera sido posible nuestro estudio. A destacar el apoyo de la directora Julia Borrega.

A mis compañeros Wellington Neves y Rilza Cerquera y a todos mis amigos que de alguna manera me ofrecieron su complicidad, a todos ellos sin excepción.

Mención especial a mi directora de tesis Josefina Sala, por su orientación y apoyo.

A mi querida familia, que siempre me dieron todo amor y ánimos para seguir adelante.

A Cristiano Barcelar y Fernanda Silverio.

A David Torralba por su incondicional amistad.

Y a mi pareja Xavier Miró, por su amorosa compañía.

INDICE

Introducción	10
I. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	18
1. Competencias emocionales	19
1.1. Introducción	20
1.2. Las emociones: Principales contribuciones teóricas	21
1.3. Antecedentes filosóficos	21
1.4. Enfoque evolucionista	23
1.5. Enfoque psicofisiológico	24
1.6. Enfoque conductista	25
1.7. Enfoque cognitivista	27
2. ¿Qué es la competencia emocional?	29
3. El papel de la educación emocional en la enseñanza formal	41
4. El desarrollo de las CE	46
2. Aproximación al conflicto	51
2.1. Introducción	52
2.2. Una mirada genérica de los conflictos	53
2.2.1. ¿Qué es la conflictología?	53
2.2.2. Definición del conflicto	53
2.2.3. Clasificación de los conflictos	55
2.2.4. El conflicto como una posibilidad para el cambio	62
3. ¿Qué entendemos por conflictos escolares?	64
3.1. Introducción	65
3.2. Conflictos en el ámbito escolar	66
3.3. Tipos de los conflictos escolares	67
3.4. Causas de los conflictos escolares	68
3.5. Conflictos interpersonales en la dinámica del aula	71
3.6. Sobre la agresividad	74
3.7. Sobre la violencia escolar	76
3.7.1. Tipos de violencia	77
3.7.2. Perfil de agresores y víctimas	78
3.7.3. Comprensión social de las víctimas y de los agresores	82

3.8. Sobre el mobbing (el acoso moral)	83
3.9. El rechazo	85
3.10. La dimensión emocional del conflicto	88
4. La intervención psicoeducativa	91
4.1. Introducción	92
4.2. Estrategias para el desarrollo de las competencias emocionales	93
4.2.1. Estrategia para el desarrollo emocional	93
4.2.2. Destinatarios y agentes	95
4.2.3. La formación de los docentes	96
4.2.4. Programas de desarrollo emocional	98
4.3. Estrategias para la prevención y resolución de los conflictos interpersonales en el aula	100
4.3.1. Programas pioneros para la resolución de los conflictos	100
4.3.2. Enfoques en la práctica de la resolución de los conflictos en la escuela	102
4.4. ¿Cómo prevenir y resolver los conflictos en ámbito educativo?	104
5. El papel del profesor en la prevención e intervención de los conflictos interpersonales en el ámbito del aula	115
5.1. Introducción	116
5.2. El papel de la educación y las competencias emocionales del profesor	117
5.3. Modelos de estilos educativos	121
5.4. Roles de actuación del profesor en la intervención educativa de los conflictos	124
5.5. El papel del profesor mediador	125
II. SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	128
1. PLANTEAMIENTO EMPÍRICO	129
1.1. Introducción	129
1.2. Delimitación del problema	130
1.3. Justificación del problema	132
1.4. Objetivos del estudio	137
1.5. Hipótesis del estudio	138
1.6. Metodología	139
1.7. Diseño general de la investigación	143
1.8. Muestra	145

1.9. Criterios del rigor científico	147
1.10. Temporalización de la investigación	148
2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	149
2.1. Introducción	149
2.2. Fundamentación teórica de los instrumentos de recogida de datos	150
2.2.1. Técnicas sociométricas	150
2.2.2. Entrevistas	152
1. Definición	152
2. Principales características de las entrevistas	153
3. Clasificación de las entrevistas	153
3. FUNDAMENTOS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA INFORMACIÓN	158
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	163
ESTUDIO 1: La integración de los alumnos en el aula: Estudio de las aproximaciones y rechazos	164
A. Objetivos e hipótesis	165
B. Muestra	165
C. Metodología	165
D. Análisis y discusión de los resultados	168
E. Conclusión sobre los motivos de rechazo y aceptación en el aula y la integración del alumnado	188
F. Limitaciones del estudio	190
ESTUDIO 2: La relación de las competencias emocionales, estilos educativos y rol de actuación de los profesores en la intervención de los conflictos interpersonales de los alumnos en el aula	191
A. Objetivos e hipótesis	192
B. Muestra	192
C. Metodología	195
D. Procedimiento	201
E. Análisis y discusión de los resultados	203
F. Conclusión	245

5. Las competencias emocionales, estilos educativos y rol de actuación del profesor	248
5.1. Introducción	249
5.2. Objetivos e hipótesis	249
5.3. Metodología	249
5.4. Instrumentos	250
5.4.1. Test de CE	250
5.4.2. Test de estilos educativos	253
5.4.3. Rol del profesor	255
5.5. Procedimiento	256
5.6. Análisis de los resultados	256
A. Competencias emocionales	258
B. Estilos educativos	261
C. Roles del profesor	263
D. Relación entre las CE, los Estilos educativos y los roles	264
E. Conclusiones de las CE, roles y los estilos educativos	266
6. CONCLUSIONES GENERALES Y LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACION	269
7. BIBLIOGRAFÍA	278
8. ANEXOS	294
1. INSTRUMENTOS	295
1.1. GUIÓN DE PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS	296
1.2. GUIÓN DE PREGUNTAS DE LOS SOCIOGRAMAS	296
1.3. TESTS DE ESTILO EDUCATIVO Y COMP. EMO.	297
2. TRANSCRIPCIONES DE LOS RESULTADOS	307
2.1. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS	308
2.2. TRANSCRIPCIONES DE LOS SOCIOGRAMAS	422

INTRODUCCIÓN

A partir de mi ingreso en el doctorado Calidad Educativa en un Mundo Plural (Bienio 2000 - 2002) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona, fue aguzada mi necesidad de profundizar sobre el tema mencionado.

Uno de los pasos decisivos para el perfeccionamiento del tema y posteriormente del proyecto se dio a través de conversaciones mantenidas con la profesora Josefina Sala y a partir de la inscripción de mi tesis doctoral en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma, donde encontré paulatinamente elementos que me proporcionaron bases para la realización de este estudio.

La importancia de esta investigación, reside en la necesidad de profundizar sobre un tema que desde nuestro punto de vista es de gran relevancia social: las competencias emocionales y los conflictos en las escuelas. Tema en cuestión, que despierta gran interés para muchos padres y profesores.

Teniendo en cuenta que las emociones y sentimientos median las relaciones interpersonales, hemos considerado que para estudiar el conflicto interpersonal en primer lugar, habría que identificar las competencias emocionales implicadas en las interacciones. Además entendemos que la inmadurez emocional o la falta de competencias emocionales dificultan la resolución de conflictos.

La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990), propone que una de las labores de la educación es proporcionar pleno desarrollo del alumno. Entendemos en este sentido, que el pleno desarrollo, consigue tanto por aspectos cognitivos como emocionales. El desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, son necesarias para establecer buenas relaciones interpersonales, así como manejar herramientas para afrontar los retos diarios. No obstante el profesor como educador, será fundamental en este proceso.

Para una mejor comprensión, presentamos el trabajo en dos partes: en la parte teórica, inicialmente hacemos un repaso por el mundo de las emociones y los conflictos. A posteriori nos centramos en los aspectos metodológicos.

En la primera parte, se recoge al marco de conceptualización de las emociones: teorías de las emociones, la inteligencia emocional, la educación emocional y el desarrollo emocional. También analizamos la interrelación de las emociones y los conflictos interpersonales. En el constructo del conflicto, repasamos las diversas definiciones, abordando los conflictos de manera genérica, luego lo enfocamos en el ámbito educativo. Por otra parte, ofrecemos un panorama de la intervención psicoeducativa y dedicamos especial atención al papel del profesor en la prevención e intervención de los conflictos interpersonales en el ámbito del aula.

En la segunda parte se presenta el estudio empírico propiamente dicho. En la estructuración del diseño, incluimos el planteamiento empírico: delimitación del problema, justificación del problema, objetivos, hipótesis. En la fundamentación metodológica, analizamos desde una perspectiva teórica los instrumentos de recogida y el análisis de la información. En la parte de los resultados, mostramos la interpretación de los datos. Distinguimos en estudio 1, el cual nos sirvió de base; donde hemos abordado los motivos de los rechazos y la integración del alumnado de ciclo inicial de primaria. Con los resultados de este estudio, diseñamos el estudio 2, donde analizamos las competencias emocionales del profesorado y las que ellos desarrollan en el alumnado, así como las estrategias para la prevención y resolución de los conflictos interpersonales. Finalmente hacemos un compendio en las conclusiones.

Parte teórica

El capítulo 1 que presentamos, tiene por finalidad principal ponernos en contacto con los pilares del constructo de las competencias emocionales. El recogido hacia la epistemología de la educación emocional propone hacer un repaso en el estudio de las emociones desde diversos aspectos, a través de un paseo por su historia, a partir de las principales corrientes filosóficas y psicológicas. Enseguida presentamos los estudios de conceptualización de la inteligencia emocional partiendo de autores como: Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990) Goleman (1995), con la finalidad de entrelazar con las definiciones acerca de la competencia emocional. Luego describimos el papel de la educación emocional en la enseñanza formal, teniendo en cuenta algunos proyectos que están siendo desarrollados desde centros académicos y que son llevados a cabo a través de programas de educación emocional orientados al desarrollo integral del individuo. En este contexto, la educación formal ejerce no sólo el papel de desarrollar cognitivamente al individuo, sino también de aportar condiciones para su desarrollo emocionales, posibilitando que el mismo interactúe de forma positiva con su entorno. A través de los programas pautados en la educación emocional, el alumnado aprende habilidades emocionales para afrontar las situaciones del día a día evitando las conductas emocionales inadecuadas; de esta manera favorecen la resolución de conflictos

tanto en el ámbito personal, como en el interpersonal. Con todo no podríamos dejar de enfocar el desarrollo emocional desde la infancia hasta la fase adulta. Sobre el desarrollo emocional del ser humano, es en la infancia una fase primordial para la formación de las competencias emocionales y sobretodo los vínculos de apego. La emoción es un canal fundamental para la sociabilidad entre el niño y el medio, visto que la emoción en los primeros meses de vida del individuo es la única vía de comunicación con el entorno. A medida que aumenta el mundo social del niño y su conocimiento social también aumenta la complejidad y la intensidad de las emociones. Se amplía la gama de situaciones y experiencias emocionales y se produce un importante progreso en la Consciencia emocional y la regulación emocional. Al principio de los años preescolares la comprensión emocional aumenta considerablemente. En la fase de la adolescencia, los nuevos retos y vivencias emocionales se intensifican y suponen una continuación del desarrollo de determinadas dimensiones de las competencias emocionales que se inició en fases anteriores. En la fase adulta, muchas de las dimensiones de las competencias emocionales fueron desarrolladas y a la vez otras no. Con todo, lo que queremos mostrar es que en las diferentes fases del desarrollo humano, se desarrollan sus capacidades emocionales y que la fase adulta es un compendio de todo esto, lo que resultará en un individuo competente emocionalmente o no, e incidirá en el manejo de habilidades para afrontar los retos de la vida adulta.

El segundo capítulo, se refiere al constructo del conflicto. Definir y comprender el conflicto es fundamental para llevar a cabo nuestro estudio. Para ello, el capítulo proporciona una aproximación al universo del fenómeno desde diversas explicaciones. En el primero momento nos adentramos en la definición del conflicto y clasificación, a través de la perspectiva de los más significativos autores de las ciencias sociales y humanas en el escenario científico. Una vez comprendido este aspecto, abordamos los conflictos y la comprensión del conflicto como una posibilidad para el cambio. En esta dirección, comprender el conflicto como una posibilidad, permite verlo como algo positivo, no contraproducente. Vemos el conflicto como una situación oportuna para el aprendizaje de nuevas dinámicas. Una situación conflictiva puede transformar de manera positiva no solo las relaciones humanas, así como a los implicados en el conflicto. El conflicto como posibilidad, es lo que hace poder ponerse a prueba a si mismo, y esto para nosotros significa tener ciertas destrezas emocionales. El conflicto desafía el desarrollo de nuevas propuestas y soluciones creativas, además de ayudar a reconocer las diferencias entre las personas.

En el tercer capítulo, analizamos los conflictos en el ámbito escolar. Tratamos de la conflictividad escolar, sus causas y tipos. Con todo, entendemos que mucho de los conflictos interpersonales empiezan con un malentendido. Estas situaciones suelen estar cargadas de emociones, relacionadas con la falta de auto-control, ansiedad, agresividad, falta de empatía...

sus implicados normalmente tienen un déficit de alguna dimensión de la competencia emocional. Inevitablemente introducimos términos vinculados a los conflictos: agresividad, hostilidad, intimidación, ira (violencia / bullying), victimización y el rechazo. Creemos que tales definiciones no podrían ser pasadas por alto, visto que los conflictos interpersonales entre iguales suelen vincularse a los términos ya citados. Aunque nuestra investigación no contemple las directrices políticas de la institución escolar, hacemos referencia a los conflictos institucionales y una posible conexión con los conflictos que se puede generar en el profesional de la educación, en nuestro caso hacemos hincapié en el profesorado. Con todo, explicamos como se vinculan las cuestiones personales y de relación interpersonal del profesional de la educación, en este caso el profesor, ya que la falta de directrices sólidas, puede llevar a un descontentamiento, inseguridad, insatisfacción laboral y por lo tanto reflejarse en la actuación del profesorado. En las causas de la conflictividad escolar abordamos la importancia de las familias, la resonancia de los medios de comunicación o la difusión de los programas violentos, y el papel de la sociedad, así como el distanciamiento entre los valores que la sociedad vive y los que demanda al profesional de la educación. Finalizamos el capítulo abordando la dimensión emocional del conflicto, señalando que el déficit de las competencias emocionales está en la base de todos los conflictos. La falta de capacidad para regular, expresar y comprender las emociones puede causar conflictos interpersonales que culminan en situaciones de violencia. Unas buenas competencias emocionales se refieren a comprender los propios sentimientos y emociones, empatía, autorregulación, expresión emocional, etc. lo que atenúa el conflicto y ayuda a transformarlo de manera positiva.

En el cuarto capítulo, tratamos de conocer las estrategias para el desarrollo de las competencias emocionales y sobre todo la manera como se pueden llevar a la práctica. Partimos de las propuestas de implantación de programas en el ámbito de la educación emocional, sus destinatarios, agentes y la formación de los docentes. En esta misma línea, abordamos las estrategias para la prevención y resolución de los conflictos interpersonales. Los programas pioneros, los enfoques para la resolución, y los programas de prevención y resolución adaptados al ámbito escolar. Lo que proponemos en este capítulo, es adentrarnos por una parte en la comprensión del desarrollo de las competencias emocionales, y por otro lado, en la prevención y resolución del conflicto desde diversas líneas. Dichas aportaciones utilizaremos como referencia, visto que nuestro interés es conocer las posibles estrategias para hacer hincapié a nuestro estudio.

En el quinto capítulo abordamos el papel del profesor en la intervención de los conflictos en el aula. En el marco de la labor educativa, el profesor desarrolla diversos roles para prevenir y resolver diversos tipos de conflictos de sus alumnos. Las situaciones conflictivas son

oportunidades especiales para trabajar el desarrollo de las competencias emocionales, a través de estrategias emocionales. No obstante para trabajar la emocionalidad del alumnado, el profesor necesita a priori tener ciertas competencias emocionales. Si la educación debe promover el pleno desarrollo de la personalidad del alumno: cognitivo, afectivo, social, moral y para ello, se tiene al profesor como referente máximo; comprendemos que el profesor ejerce un papel de líder dentro del aula y como tal necesita tener determinadas competencias emocionales para que estas puedan servir de modelo a su alumnado. El educador es un transmisor de valores, normas y conducta. Cada educador tiene su estilo personal de educar, se basa en su propio aprendizaje y sus conocimientos. Los estilos educativos adoptados por los profesores son de gran importancia para el desarrollo emocional del niño. Como gestor de conflictos, los profesores desempeñan un papel crucial en aprovechar los conflictos para trabajar positivamente la emocionalidad del alumnado. Fundamentalmente, señalamos el rol mediador como el más oportuno a ser adoptado por los profesores, porque el *rol mediador* brinda el fortalecimiento de las competencias emocionales del alumnado para que estos interactúen adecuadamente con su medio, contribuyendo de esta manera a prevenir y resolver los conflictos surgidos en el calor del aula

El estudio empírico

La temática de este estudio, ha sido evidenciada en el apartado anterior. Una vez llevado a cabo la decisión de nuestra investigación, hemos elaborado inicialmente la delimitación del problema, y definiendo objetivos, hipótesis, sujetos, estrategias de recogida y análisis e interpretación de los datos. A continuación, repasamos los puntos mencionados:

ESTUDIO 1

- ¿Cuáles son los motivos que determinan que un alumno sea aceptado o rechazado en su grupo “aula”?

ESTUDIO 2

- ¿Cuáles son las competencias emocionales que desarrollan los profesores en sus alumnos para resolver los conflictos interpersonales en el aula?

- ¿Qué estrategias utilizan los profesores para prevenir y resolver los conflictos interpersonales de sus alumnos?

- ¿Cuál es la relación de las competencias emocionales del profesor, el estilo educativo y su rol de actuación en la intervención de los conflictos interpersonales de sus alumnos en el aula?

Establecido las preguntas del problema, definimos los objetivos:

ESTUDIO 1

- Averiguar los motivos que determinan que un niño sea rechazado o aceptado en el grupo aula.

ESTUDIO 2

- Analizaremos se los profesores utilizan los conflictos interpersonales del alumnado para desarrollar las competencias emocionales.
- Analizar las estrategias usadas por los profesores para prevenir y resolver los conflictos.
- Averiguaremos la relación de las CE del profesor, su estilo educativo y su rol de actuación en la resolución de los conflictos interpersonales del alumnado.

El siguiente paso que hemos dado, una vez establecido el problema, objetivos e hipótesis, ha sido el diseño. Elegimos un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). Utilizamos como instrumentos de recogida de los datos: sociogramas, entrevistas y dos test estandarizados: uno de ellos de estilos educativos (Magaz y Garcia, 1998) y el otro test de competencias emocionales (Bar-On, 2000).

En el segundo capítulo del estudio empírico, abordamos la fundamentación teórica de la recogida de los datos. Nos basamos en diversos autores que aportan explicaciones sobre los instrumentos utilizados, poniendo énfasis en los sociogramas y las entrevistas; para ello nos apoyamos en: Moreno (1952) Del Rincón, Latorre y Rincón, Olabuénaga (1989), Moser y Kalton (1977), Merton y Kendal (1946), Taylor (1996) y etc. Otro aspecto importante en toda investigación científica, es el análisis de la información, que hemos realizado desde una perspectiva del análisis cuantitativo y cualitativo Destacamos para pautar este apartado, autores como Bartolomé (1990b), Gil (1994) Sandín (1997) Ávila Baray (2006) y etc.

En el tercer capítulo, abordamos los resultados del análisis de los datos. Lo estructuramos en dos partes: la primera parte se refiere al primer estudio, presentamos la descripción e interpretación de la información realizada a través de sociogramas y mini-entrevistas.

Proponemos presentar la integración y los motivos de rechazo y aproximación de los alumnos del ciclo inicial de primaria del CEIP de Sant Adrià de Besòs. Utilizamos una muestra intencional, la cual está compuesta de 4 grupos, totalizando 67 alumnos. En base a este estudio, hemos elaborado las entrevistas del segundo estudio. Dicha entrevista, la analizamos descriptivamente, averiguando las competencias emocionales del profesor, las competencias emocionales desarrolladas en el alumnado y las estrategias para la prevención de los conflictos del alumnado. También, en este segundo estudio aplicamos y analizamos dos testes, uno sobre los estilos educativos (Magaz y Garcia (1998) y otro de las competencias emocionales (Bar-On, 2000). Los datos aportados por estos testes fueron analizados de manera descriptiva y correlacional, usando el paquete estadístico SPSS 13. Buscamos analizar la relación de las competencias emocionales, los estilos educativos y rol de actuación de los ^Pprofesores en la intervención de los conflictos interpersonales de los alumnos en el aula.

En el capítulo cuarto, contrastamos todos los datos a las directrices establecidas a priori en esta investigación: planteamientos, objetivos e hipótesis, para plantear las conclusiones.

Para finalizar, supongo que este estudio no pudiera sido posible, si no hubiera la implicación de personas generosas, que nos brindaron con su tiempo y experiencia. Sin esas personas, nada de esto hubiera sido posible. Nuestra más sincera gratitud.

^P Justificamos que en este trabajo hacemos mención a palabras como: profesores, educadores, padres, alumnos, maestros, etc...se entiende que hacemos referencia a los dos sexos indistintamente.

“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*).

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

1. COMPETENCIAS EMOCIONALES

1.1. INTRODUCCIÓN

El capítulo que presentamos a continuación, tiene por finalidad principal ponernos en contacto con los pilares del constructo de las competencias emocionales.

Inicialmente, hemos realizado una breve aproximación al estudio de las emociones desde diversos aspectos a través de un paseo por su historia, a partir de las principales corrientes filosóficas y psicológicas. Enseguida presentamos los estudios de conceptualización de la competencia emocional desde autores como: Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990) Goleman (1995), con la finalidad de conocer el constructo desde diversos autores.

Nos adentramos en la puesta en relieve de este tema en la práctica, teniendo en cuenta algunos proyectos que están siendo desarrollados desde centros académicos y siendo llevados a cabo a través de programas de educación emocional orientados al desarrollo integral del individuo.

1.2. LAS EMOCIONES: PRINCIPALES CONTRIBUCIONES

Desde la antigüedad la emoción es tema de reflexión, Sócrates preconizaba "Conócete a ti mismo", lo que entendemos como alusión al conocimiento del mundo interior del ser humano, sus sentimientos y emociones. Con Platón el miedo y el placer están presentes en su "República". Pero posiblemente, Aristóteles en su "Ética a Nicómaco" sea el primer pensador en presentar un trabajo más consistente y amplio, refiriéndose a la necesidad de comprender sobre la cólera en el comportamiento humano... Siglos más tarde Charles Darwin revoluciona con su teoría "El origen de las emociones en los hombres y en los animales" prestando un enfoque evolucionista. A la vez, Descartes consideró la emoción como algo que debía estar subyugado a la razón. Esta idea se perpetuó hasta el siglo pasado, reflejada en gran medida en la psicología. Pero a pesar de las más diversas interpretaciones, el estudio de la emoción trascendió las épocas y hoy es respetado en el mundo científico.

Para hacer esta recogida nos hemos fundamentado principalmente en la revisión de Bisquerra (2000) y Calhoun y Salomon (1989).

A continuación exponemos las aportaciones desde los principales antecedentes filosóficos, evolucionista, fisiológico, conductual, cognitivo... que consideramos esenciales como punto de partida para la comprensión del constructo emocional, pero desprovisto de cualquier intención de agotamiento del tema, sino con la finalidad de aportar conceptos claves para obtener una aproximación sobre el estudio de las emociones.

1.3. ANTECEDENTES FILOSÓFICOS

En la República de Platón (428-347 a. de C) las emociones están presentes a través de términos como el dolor y el placer. El exceso de alguno de estos elementos afecta a la razón del hombre, y a la vez la sociedad tiene como tarea hacer que los más viejos enseñen a los más jóvenes a descubrir el placer sin exageración en tareas concretas. Ya en "El Banquete" Sócrates, hace una reflexión apolítica acerca del amor. Por otra parte, la contribución más consistente y elaborada sobre la emoción surge a partir de los estudios de Aristóteles.

Para Aristóteles (384-322 a. de C) la emoción es definida como una condición según la cual el individuo se transforma hasta tal punto que se queda con el juicio afectado, que viene acompañado de placer y dolor. Las palabras clave que Aristóteles asocia a las emociones son envidia, cólera, lástima y temor. Sin embargo, el enfoque del estudio de Aristóteles sobre las emociones es centrado en la cólera. Así aborda los factores que desencadenan la misma, llegando a reconocer algunas reacciones fisiológicas y comportamentales, analizando las creencias morales y sociales. Posteriormente en "Ética a Nicómaco", Aristóteles señala que las emociones pueden ser educadas y a la vez utilizadas a favor de una buena convivencia.

Por otro lado, las aportaciones proporcionadas por los estoicos sobre las emociones, parten desde un punto de vista totalmente negativo, las consideraban como una perturbación innecesaria del ánimo. Séneca ya condenaba la emoción como algo que puede convertir la razón en esclava. Crisipo veía la emoción como algo perturbador basándose en su teoría de los contrarios afirmó que <<el mal consiste en lo que es contrario a la voluntad de la razón del mundo destruye y perturba el equilibrio>> .

Los estoicos atribuyeron la culpabilidad de los problemas humanos a las emociones como resultado de los juicios que el individuo tiene del mundo. De esta manera los estoicos son considerados los precursores en estudiar las emociones partiendo de una valoración cognitiva.

Posteriormente en la Edad Media, se consideró que el lado racional del alma está en lucha para controlar los deseos y apetitos, los cuales originan las pasiones. Según los preceptos de la iglesia, las personas que no fuesen capaces de controlar las pasiones, estarían pecando y por lo tanto deberían ser castigadas a través de la penitencia. Para Bisquerra (2000: 31) la Edad Media fue una etapa en la que se tenía una idea negativa de la existencia, pesimista, un "valle de lágrimas" en el que las emociones positivas no tenían cabida. La mayoría de las teorías medievales ligaban las emociones a las pasiones, apetitos y deseos, considerándolas como algo que se debía controlar.

Desde la tradición filosófica, en general, se ha identificado a la emoción con la metáfora del amo y el esclavo. El amo es la razón y el control que se contrapone al esclavo, que son las emociones y las pasiones. El dualismo mente-cuerpo está presente en esta metáfora.

Como hemos visto, durante la Edad Media la emoción fue denominada bajo el término pasión, que tenía una connotación peyorativa. Consideraban que estaba relacionada con la parte irracional del ser humano y que la razón debía tener control sobre las pasiones. Posteriormente en la Edad Moderna, surge René Descartes (1596-1650) con su clásico "Las pasiones del

alma", el mismo parte de una visión dualística de cuerpo y mente. Se apoya en la teoría que la emoción es una sensación. Denominó las emociones como pasiones, las cuales están divididas entre la mente (pensamientos) y el cuerpo (percepciones).

Descartes señala que la unión entre el cuerpo y la mente se concentra en el cerebro, más concretamente en la glándula pineal. Según Descartes, en este punto reside el alma y es a la vez dónde están ubicadas las emociones, definidas como alteraciones pasivas resultado de los espíritus animales que activan el cuerpo. Empleó en el estudio de las emociones aspectos fisiológicos (excitación física) y la valoración de algunas emociones por el sujeto (percepción), lo que de una cierta manera contribuyó para el desarrollo de teorías posteriores tanto en el ámbito fisiológico como cognitivo.

Los filósofos mencionados y trabajos posteriores de Spinoza (1632-1677), Kant (1724-1804), Nietzsche (1844-1900) y otros. Sin sombra de dudas corroboraron desde una propuesta filosófica llevar a la luz el lado más subjetivo y de difícil comprensión del hombre: sus sentimientos y emociones.

1.4. ENFOQUE EVOLUCIONISTA

Charles Darwin (1872) fue uno de los pioneros en estudiar las emociones humanas en su célebre obra " La expresión de las emociones en los animales y en el hombre". Enfocó el papel adaptativo y hereditario de las emociones, describiendo cómo las emociones son asociadas a las expresiones faciales. Señaló que las emociones son puestas de manifiesto de diversas maneras, a través de los gestos o movimientos de las facciones comunes a los hombres y a los animales.

“(...)tanto los animales jóvenes como los viejos expresan igual sus sentimientos, que no es difícil advertir cuán sorprendente es que un perrito pequeño pueda mover la cola cuando está contento, bajar las orejas y descubrir los colmillos cuando quiere mostrarse salvaje, exactamente igual que un perro adulto; o que un gato de corta edad arquee su pequeño lomo y erice el pelo cuando se asusta o se irrita, como un gato mayor. Muchas veces, cuando dirigimos la atención hacia los gestos menos comunes en nosotros mismos, los cuales acostumbramos a ver como artificiales o convencionales - encogernos de hombros como signo de impotencia, o elevar los brazos con las manos abiertas y los dedos extendidos en señal de admiración- quizá sintamos

demasiada sorpresa ante el descubrimiento de que estas manifestaciones son innatas” (Darwin, 1872: 35).

De acuerdo con Darwin se confiere a las emociones un carácter hereditario y funcional. Basándose en diversas observaciones empíricas, las expresiones emocionales se manifiestan de la misma manera en niños y adultos, incluso en sujetos de grupos culturales diferentes. En su estudio, Darwin nos muestra que las expresiones de las emociones son importantes para el bienestar del género humano y que la represión de estas emociones pueden provocar delimitaciones, teniendo en vista que a través de las expresiones emocionales se transmiten muchas veces nuestros pensamientos de manera más verdadera que nuestras palabras. Ello señala que las conductas expresivas emocionales desempeñan su función social, teniendo en cuenta que ayudan a la preparación de la acción, a la vez que transmiten una comunicación.

“Darwin y psicólogos posteriores que trataban de explicar la aparición de las emociones en términos evolucionistas captaron muy pronto que las expresiones emocionales tenían un valor adaptativo-social en las especies animales. Las señales agresivas o de apaciguamiento, las que invitan a aparecerse, las señales de miedo y petición de ayuda de la cría hacia las madres, etc.... son conductas que contribuyen a regular la vida social” (Perinat, 1998: 283).

Entendemos así que la corriente evolucionista tuvo interés en el estudio de las emociones partiendo de dos enfoques: el genético (estudio de la hereditariidad de las emociones) y el social (función social de las emociones). La contribución de los estudios de la teoría evolucionista iniciada con Darwin sobre la expresión emocional, tuvo muchos aspectos acuñados en investigaciones posteriores, por ejemplo en el conductismo.

1.5. ENFOQUE PSICOFISIOLÓGICO

El marco de la teoría psicofisiológica, tiene como exponente a William James, el cual en 1884 publicó un artículo bajo el título "¿Qué es la emoción?", causando conmoción en la comunidad científica de aquella época puesto que se oponía al enfoque que hasta entonces había de las emociones.

James (1884/1985: 59) señaló que <<los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante (...) nuestra sensación de esos cambios según se van produciendo es la emoción>>.

Preconizaba James, que las respuestas de los cambios fisiológicos son el desencadenante de alguna alteración de orden psicológico, de esta manera la emoción es considerada como una percepción que el individuo tiene de los cambios físicos automáticos. Esta teoría fue compartida por otro científico llamado Lange que estudiaba sobre este tema en la misma época.

Para Fernández-Abascal (1997: 137) lo que trataban de explicar es que los cambios corporales, tanto fisiológicos como motores, que denominamos "reacción emocional" son en realidad los que constituyen y generan la experiencia emocional. La sensación que nos producen estos cambios, en el momento en que se producen, es la emoción; que es, por lo tanto, la experiencia afectiva de una conducta refleja. De manera clara y comprometida, James ordena causalmente los distintos componentes de la emoción: en primer lugar, la situación; en segundo lugar, la reacción emocional; y, en tercer lugar, la experiencia emocional .

Observando los resultados, queda de manifiesto que el enfoque psicofisiológico analiza las emociones como la percepción de los cambios fisiológicos. Podemos apreciar que es necesaria una situación existente para que sean estimulados los cambios corporales desencadenando las reacciones emocionales. Cabe destacar que dicha teoría sufrió duras críticas, pero sirvió de inspiración para investigaciones posteriores como es el caso de los trabajos de Schachter y Singer (1962), que se fundamentaron en el cambio fisiológico y la interpretación de los estímulos.

1.6. ENFOQUE CONDUCTISTA

Según LeDoux, (1999: 28) durante gran parte de la mitad del siglo XX, la psicología estuvo dominada bajo la corriente de los conductistas, quienes consideraban que los estados interiores y subjetivos de la mente tales como la percepción, los recuerdos y las emociones no eran un tema de estudio apropiado para la psicología.

Conforme a la afirmación y revisión de algunos trabajos, que adelantamos a continuación, constatamos que la emoción fue estudiada de forma estricta por los conductistas, quienes durante mucho tiempo enfocaron sus estudios a la formación de la personalidad y los procesos del aprendizaje. La atención de los conductistas se basaba exclusivamente en los fenómenos observables.

La perspectiva de la psicología conductual, representada por los precursores Watson (1913), Skinner (1977) y otros -quienes estudiaron la emoción desde los aspectos externos observables, o sea el medio o los estímulos externos tiene un papel fundamental en el desencadenar de la emoción. Partiendo de esta visión, las emociones son determinadas por los factores ambientales.

“La expresión de la vida emocional y motivaciones de la mente se ha descrito como uno de los grandes logros en la historia del pensamiento humano, pero es posible que haya sido uno de los grandes desastres. En su búsqueda de explicación interna, apoyada en el falso sentido de causa asociada a los sentimentalismos se ha oscurecido los antecedentes ambientales que habrían conducido a un análisis más efectivo” (Skinner, 1977: 153).

A pesar de las severas críticas hechas por Skinner al estudio de las emociones desde otro enfoque que no fuera el "conductual", este ha contribuido a través de un proceso de condicionamiento operante para el aprendizaje de palabras emocionales.

Respecto a los trabajos iniciados por Watson (1913), éste centra básicamente en tres emociones en los seres humanos: miedo, ira y amor. En este caso los conductistas dedicaron mayor atención al estudio de las fobias, en vista que se trataba de un fenómeno susceptible a los estímulos concretos, producidos por los factores ambientales. Posteriormente algunos estudios fueron llevados a cabo por Watson y Rayner (1920), quienes investigaron las reacciones del condicionamiento emocional a través de los procesos de aprendizaje de señal.

Ulich (1985: 148) afirma que los behavioristas han descrito procesos más complejos de aprendizaje instrumental, especialmente de aprendizaje operante, con respecto al ámbito de las emociones y han tratado de reproducirlas en el laboratorio.

En otras palabras, los conductistas intentaban moldear las manifestaciones comportamentales de los individuos de acuerdo con los estímulos externos. A través del condicionamiento operante, técnica de aprendizaje preconizada por Skinner, puede darse por medio de una

acción espontánea que tiene como respuesta el refuerzo positivo (estímulos agradables-recompensa) o negativo (estímulos desagradables-punición).

Fernández-Abazcal (1997: 143) define que los conductistas analizaron la conducta emocional como un conjunto de respuestas observables (motoras y fisiológicas) que se pueden condicionar al igual que cualquier otra respuesta. La conducta emocional puede ser provocada por nuevos estímulos, que previamente no generaban respuesta, siempre que se siga un procedimiento de condicionamiento clásico.

Otros modelos de condicionamiento, como el instrumental, también se han aplicado al estudio de la conducta emocional. Los aspectos cognitivos de la emoción prácticamente no se estudiaron entre los años veinte y cincuenta desde esta orientación. Los modelos neoconductistas de los años sesenta comienzan a estudiar las respuestas cognitivas emocionales como respuestas encubiertas (no observables que se pueden condicionar de la misma forma que las respuestas abiertas observables).

Finalmente, concluimos que la teoría conductual prioriza el estudio de los fenómenos observables y medibles, yendo en contradicción con la corriente de la psicología cognitiva, sabido que esta última preconiza la interacción sujeto-medio. O sea, la emoción es una interpretación del fenómeno externo por el sujeto desde su propia percepción.

1.7. ENFOQUE COGNITIVISTA

Confiere a mediados de los años 60, las primeras aportaciones de Arnold sobre la perspectiva cognitiva acerca de la emoción. A partir del estudio de Magda Arnold (1960) desde la percepción cognitiva de la emoción surgirán diversos estudios siguiendo su enfoque.

Arnold (1960) definió la emoción como *<<una tendencia hacia algo evaluado como bueno o la evitación de algo evaluado como malo>>*. Fundamenta que la valoración de un estímulo percibido se refleja en el bienestar de la persona. Las emociones valoradas como positivas llevan a la predisposición del individuo hacia el estímulo que promueve la emoción, mientras que en las emociones malas hay un intento de evitarlas.

En esta misma línea, Schachter y Singer (1962) definen la teoría de los dos factores. Partiendo de la concepción de que las emociones son el resultado de la interacción de los aspectos fisiológicos y cognitivos, resulta que las emociones surgen por la acción conjunta de la activación fisiológica a través de la atribución cognitiva, la cual interpreta los estímulos situacionales. Por su parte, los estudios de Mundler (1975) parten de este mismo enfoque (fisiológico-cognitivo), pero añade que para que ocurra la emoción es necesaria una situación inesperada que la active.

A su vez, Lazarus (1991), amplía la teoría de valoración de una situación sentida como algo bueno o malo de Arnold (1960). Richard Lazarus, psicólogo clínico, parte de los mismos supuestos para estudiar las emociones: estímulo-evaluación-emoción. Pero preconiza que existen diversas valoraciones de estímulos-situaciones y a la vez distintas emociones. Lo que intenta fundamentar es que las interpretaciones de las situaciones influyen decisivamente en la emoción experimentada. La cognición es una condición necesaria y suficiente para la emoción.

En esta dirección, Palmero (1997) comenta que la actividad cognitiva es una precondition necesaria para la emoción, ya que, para experimentar una emoción, un sujeto debe saber que su bienestar está implicado en una transacción a mejor o a peor. Los cambios fisiológicos son importantes en el proceso emocional, pero su significación viene modulada por los factores cognitivos. Es fundamental la cognición en el proceso emocional, una evaluación-valoración que dé sentido a esos cambios fisiológicos.

Finalmente, antes de entrar en el próximo apartado convendría recordar que además de estos, otros trabajos fueron fundamentales para la comprensión de las emociones, entre ellos no podríamos dejar de citar Freud (1937) que con su perspectiva psicoanalítica estudió sobre la ansiedad, la depresión y la angustia; Carl Rogers (1966)(1972) representante de la psicología humanista, corriente psicológica centrada en la persona, contribuyó muchísimo para el desarrollo de los sentimientos en la educación; Le Doux (1999) investigó sobre la parte neurofisiológica de las emociones.

Vista desde tantos enfoques, el estudio de la emoción trascendió eras y en la actualidad es considerado un tema destacado en el ámbito científico, siendo enfocado desde su utilidad en generar el bienestar de los individuos.

Vemos así que para adentrarse en el apartado siguiente era conveniente hacer un breve repaso para comprender el fenómeno emocional a lo largo de los tiempos. Además, una vez vista las

corrientes teóricas, podemos posicionarnos y guiar nuestro estudio desde una perspectiva cognitivista - conductual.

2. ¿QUÉ ES LA COMPETENCIA EMOCIONAL?

Howard Gardner (1983) en "Frames of Mind" propone la existencia de siete inteligencias separadas en el ser humano: musical, cinestésico-corporal, lógico-matemático, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente incluye la inteligencia naturalista y existencial.

Según la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1983) la persona puede tener algunas de esas inteligencias o más, susceptibles de ser desarrolladas o no. A su vez no existe una sola inteligencia, en vista que las facultades humanas son independientes entre sí.

Cabe destacar que la teoría de las inteligencias múltiples nació como una reacción contra lo que se entiende por inteligencia y la manera en como era medida. Es definida por Gardner (1995) como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. Desde la perspectiva emocional apunta la inteligencia interpersonal, la cual está relacionada con la empatía, la manera de comprender los sentimientos de los demás. En cuanto a la inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de comprenderse a uno mismo.

Gardner, al enfocar la inteligencia interpersonal e intrapersonal las considera como capacidades del sujeto para comprenderse a sí mismo y a los demás. Gardner considera las emociones como una parte fundamental dentro del conjunto de actitudes necesarias para vivir, puesto que atribuye importancia a las emociones en todas las inteligencias.

Para adentrar en el estudio de la competencia emocional, ha sido necesario seguir los pasos de la inteligencia emocional. Desde la década de 90 con la difusión del término "Inteligencia Emocional" el constructo psicológico de las emociones pasa a ser un tema de estudio relevante en el escenario científico de las ciencias sociales y humanas. De esta manera se pone en evidencia que las emociones desempeñan un papel fundamental en el bienestar personal, son consideradas como un factor decisivo para que el individuo afronte los retos diarios, y a la vez interaccione con su medio de manera adecuada.

De acuerdo a la revisión de la bibliografía que hemos estudiado, los profesores norteamericanos Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en utilizar el concepto inteligencia emocional, atribuyéndoles las siguientes capacidades:

- Reconocer las propias emociones: Saber valorar y ordenar las propias emociones de manera consciente.
- Manejar las propias emociones: Manejar las emociones de forma inteligente.
- Empatía: Comprender los sentimientos de los demás.
- Crear relaciones sociales: Capacidad de crear y cultivar relaciones amistosas, además de tener habilidades para resolver conflictos.
- Motivación: Creer en su propio potencial y tener autoconfianza para seguir adelante.

A mediados de la década de 90, siguiendo los pasos de la teoría de Salovey y Mayer, el psicólogo Daniel Goleman (profesor de la universidad de Harvard) populariza y difunde el concepto de "Inteligencia Emocional" a través de su libro, el cual muestra la importancia del CE (Coeficiente Emocional) en la vida diaria, incluso sobreponiéndose al CI (Coeficiente Intelectual).

Goleman (1999) en "La práctica de la inteligencia emocional" preconiza que el éxito de una persona no depende solamente del coeficiente intelectual o de sus estudios académicos. Lo que más importa es el nivel de inteligencia emocional, eso quiere decir tener Consciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, habilidades para afrontar los retos de la vida y habilidades sociales.

A partir de la obra de Goleman (1999) "La práctica de la inteligencia emocional" la competencia emocional en el ámbito de la empresa es definida como <<*una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente*>>. Esta teoría obtuvo gran éxito en las grandes empresas, dado que los departamentos de recursos humanos encontraron en los supuestos de Goleman los conceptos necesarios para mejorar la conducta emocional de los empleados objetivando el aumento de la productividad de los mismos.

Goleman, afirma que las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, cada uno de las cuales está basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional, capacidades que son vitales si las personas quieren aprender las competencias necesarias para tener éxito. Goleman preconiza que el marco de la competencia emocional esta subdividido entre dos grandes factores: la competencia personal (Consciencia de uno mismo, autorregulación y

motivación) y la competencia social (empatía y habilidades sociales). Tal como defiende el autor, sería la forma como el sujeto es consciente de sus propias emociones y la relación de interacción sujeto-medio. Desde esta perspectiva, podemos considerar que la persona competente emocionalmente es capaz de identificar las propias emociones y las de los demás y tiene auto-control y habilidades emocionales. Tales capacidades pueden ser aprendidas ya que Goleman(1995) afirma que la competencia emocional es algo que se crea y fortalece a través de las experiencias subjetivas en la infancia y el temperamento innato.

En este contexto presentamos la relación existente entre las cinco dimensiones de la inteligencia emocional y las veinticinco competencias emocionales apuntadas por Goleman (1999:50):

COMPETENCIA EMOCIONAL

Competencia personal- Competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos:

Consciencia de uno mismo: Consciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.

-Consciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos; el individuo tiene Consciencia de las emociones que está sintiendo, sabe conectar con sus sentimientos y los exterioriza de manera adecuada a través de palabras y acciones;

-Valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades; Los individuos que tienen esta competencia, son capaces de reconocer sus puntos débiles sin mayores frustraciones, buscan aprender a través de las experiencias tanto negativas como positivas;

-Confianza en uno mismo: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades. Las personas dotadas de esta competencia tienen la capacidad de expresar su punto de vista en los momentos de adversidad, esto es así por qué son personas que confían en su propio potencial.

Autorregulación- Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.

-Auto-control: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. Los individuos dotados de esta competencia, tienen la capacidad de controlar las

emociones e impulsos conflictivos; saben gobernar de manera adecuada sus sentimientos, impulsos y emociones conflictivas. En momentos críticos y adversos permanecen emocionalmente equilibradas;

-Confiable: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad; Son personas que velan por la sinceridad, la ética y la integridad, guían sus acciones por estos principios y a través de su conducta honrada obtienen la confianza de los demás;

-Integridad: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal. Son personas responsables que asumen sus compromisos, promesas y sus propios objetivos; son organizadas y cumplidoras de su trabajo;

-Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios, desafíos y nuevas situaciones. Son personas que se adaptan a los cambios, saben reorganizar sus prioridades y adecuarse a las más diversas circunstancias;

-Innovación: Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información. Esta habilidad se refiere a la búsqueda de una a nuevas ideas e inspiraciones desde diversas perspectivas. Son auténticos al aportar soluciones y saben asumir los nuevos retos y consecuencias;

Motivación- Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.

-Motivación de logro: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia. Son personas orientadas hacia el resultado, tienen una motivación muy fuerte para cumplir objetivos; son exigentes en la realización de los cumplidos, no vacilan en afrontar desafíos desafiantes y en asumir riesgos calculados; recaban la información necesaria para reducir la incertidumbre y descubrir formas más adecuadas de llevar a cabo las tareas en que se hallan implicados.

-Compromiso: Secundar los objetivos de un grupo u organización; Las personas dotadas de esta competencia están dispuestas a sacrificarse en aras del objetivo superior de la organización; encuentran sentido en su subordinación e a una misión más elevada; recurren a los valores esenciales del grupo para clarificar las alternativas y tomar las decisiones adecuadas; buscan activamente oportunidades para cumplir la misión del grupo;

-Iniciativa: prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión; Son personas con iniciativas, dispuestas a aprovechar las oportunidades; persiguen los objetivos superando las expectativas de los demás; saltar las rutinas habituales cuando fuera necesario para llevar a cabo un trabajo; transmiten a los demás la perseverancia para emprender sus objetivos;

-Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos. Aunque se presenten situaciones adversas, las personas optimistas operan

desde una expectativa de éxito, insisten en conseguir sus objetivos y atribuyen los contratiempos más a las circunstancias que a fallos personales.

Competencia social- determinan el modo en que nos relacionamos con los demás:

Empatía- Consciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.

-Comprensión de los demás: tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan; son personas atentas a las emociones de los demás y tienen un comportamiento de escucha activa; prestan apoyo a los demás desde sus necesidades y sentimientos;

-Orientación hacia el servicio: Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás; en la empresa tratan de satisfacer con sus servicios o productos; a través de la satisfacción del cliente buscan obtener la "fidelización"

-Aprovechamiento de la diversidad: aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas; son personas dotadas de esta competencia respetan y se relacionan bien con los individuos procedentes de diferentes substratos culturales; comprenden distintas visiones, respetan las diferencias entre los grupos; consideran la diversidad como una oportunidad; afrontan los prejuicios y la intolerancia;

-Consciencia política: Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo; Ser capaces de registrar las corrientes políticas y sociales subyacentes en toda organización. Las personas dotadas de esta competencia advierten con facilidad las relaciones clave del poder; perciben claramente las redes sociales más importantes; comprenden las fuerzas que modelan el punto de vista y las acciones de las personas (en la empresa: clientes, consumidores y competidores); interpretan adecuadamente tanto la realidad externa como la interna de una organización.

Habilidades sociales- Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.

-Influencia: Utilizar tácticas de persuasión eficaces. Las personas dotadas de esta competencia son muy persuasivas; recurren a presentaciones muy precisas para captar la atención de su auditorio; utilizan estrategias indirectas para recabar el consenso y el apoyo de los demás; orquestan adecuadamente los hechos más sobresalientes para exponer más eficazmente sus opiniones;

-Comunicación: Emitir mensajes claros y convincentes. Las personas dotadas de esta competencia saben dar y recibir información; captan las señales emocionales; sintonizan con su mensaje; abordan abiertamente las cuestiones difíciles; escuchan bien; buscan la comprensión mutua; no tienen problemas en compartir la información de que disponen;

alientan la comunicación sincera; permanecen abiertos tanto a las buenas noticias como a las malas;

-Liderazgo: Inspirar y dirigir a grupos y personas; son personas que tienen la capacidad de articular y estimular el entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos; cuando resulta necesario saben tomar decisiones independientemente de su posición; son capaces de guiar el desempeño de los demás; lideran con el ejemplo;

-Catalización del cambio. Iniciar o dirigir los cambios; Las personas dotadas de esta competencia reconocen la necesidad de cambiar y eliminar barreras; desafían el status quo y reconocen la necesidad de cambiar; promueven el cambio y consiguen que otros hagan lo mismo; modelan el cambio de los demás;

-Establecer vínculos: Fomentar relaciones instrumentales con los demás. Las personas dotadas de esta competencia cultivan y mantienen amplias redes de relaciones informales; crean relaciones mutuamente provechosas; crean y consolidan la amistad personal con los miembros de su entorno laboral;

-Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos. Las personas capaces de manejar los conflictos identifican a las "personas difíciles" y se relacionan con ellas de forma diplomática; manejan las situaciones tensas con tacto; reconocen los posibles conflictos; sacan a la luz los desacuerdos; fomentan la bajada o relajamiento de la tensión; y alientan al debate y a discusión abierta; buscan el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados;

-Colaboración y cooperación: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común. Las personas capaces de implicarse en la consecución de objetivos compartidos equilibran y comparten planes, información y recursos; promueven un clima de amistad y cooperación; buscan y alientan las oportunidades de colaboración;

-Habilidades de equipo: ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas. Las personas dotadas de esta competencia alientan cualidades grupales como el respeto, la disponibilidad y la cooperación; despiertan la participación y el entusiasmo; consolidan la identidad grupal y el compromiso; cuidan al grupo y su reputación; comparten los méritos.

Fuente: Goleman (1999).

Otros autores como Salovey y Sluyter (1997: 11) apuntan que la competencia emocional está compuesta de cinco dimensiones: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y auto-control. Saarni (2000) presenta dicha competencia como un conjunto de habilidades que están directamente relacionadas a los factores sociales, o sea las creencias y valores ejercen su función en el desarrollo de la competencia emocional. La define como demostración de autoeficacia en expresar emociones en las transacciones sociales, en que disparan reacciones emocionales. Auto eficacia significa que el individuo cree que tiene la capacidad y las

habilidades para lograr objetivos deseados. Para que suceda el logro del auto eficacia se requiere conocimientos de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. Los resultados deseados están en función de los principios morales que uno tiene.

Por su lado Reuven Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como un abanico de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la propia habilidad para afrontar con éxito las demandas ambientales y las presiones. Bar-On considera que la inteligencia emocional tiene cinco tipos de componentes: componentes intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, generales del estado afectivo y de gestión del estrés. En la década de los 80, Bar-On empezó a trabajar la creación de un instrumento para evaluar la competencia emocional y social basado en el auto-informe.

Dentro de los componentes intrapersonales incluye diferentes habilidades como:

- La consciencia de las propias emociones hace referencia a la habilidad para reconocer los propios sentimientos, diferenciarlos e identificar los elementos que han causado estas emociones.
- La asertividad es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los propios derechos de forma no destructiva.
- La consideración hacia uno mismo es la habilidad para respetar y aceptarse a si mismo aceptando los aspectos positivos y negativos percibidos en uno mismo como posibilidades y limitaciones. Este componente se asocia al sentimiento de seguridad y confianza, al autoconcepto y la autoestima y al sentido de identidad.
- La autoactualización es la habilidad para percibir el potencial de las propias capacidades. Esta habilidad se relaciona con la capacidad para desarrollar actividades con ilusión y supone el esfuerzo para lograr objetivos a largo plazo.
- La independencia es la habilidad para autodirigir y auto-controlar los propios pensamientos y acciones y para no tener dependencias emocionales.

Dentro de los componentes interpersonales incluye:

- La empatía es la habilidad para ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás.

- La responsabilidad social se refiere a la capacidad para mostrarse cooperativo, aceptar a los otros y desarrollar su rol social contribuyendo de forma constructiva en un grupo social.
- Las relaciones interpersonales se refieren a la habilidad para establecer y mantener de forma mutuamente satisfactoria relaciones que se caracterizan por la intimidad y por dar y recibir afecto. Requiere de la sensibilidad a los otros, el deseo de establecer relaciones y el sentimiento de satisfacción con estas relaciones.
- Dentro de los componentes adaptabilidad incluye la solución de problemas, la evaluación de la realidad y la flexibilidad. La solución de problemas se refiere a la habilidad para identificar y definir los problemas así como para generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. La evaluación de la realidad es el análisis de la correspondencia entre lo que se experimenta y las evidencias objetivas que justifican o soportan los sentimientos, percepciones y pensamientos. La flexibilidad es la habilidad para ajustar las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

En los componentes generales del estado afectivo incluye la felicidad y el optimismo:

- La felicidad es la capacidad para sentirse satisfecho con la propia vida, para disfrutar de uno mismo y de los otros.
- El optimismo por su parte es la habilidad para buscar y mirar el lado positivo de la vida y para mantener una actitud positiva incluso en las condiciones adversas.

Y entre los componentes de la gestión del estrés incluye:

- La tolerancia al estrés y el control de los impulsos. Se refiere a la capacidad para soportar situaciones adversas y estresantes sin hundirse o sentirse desbordado mediante el afrontamiento activo y positivo del estrés.
- Y el control de impulsos es la habilidad para resistir o retardar los impulsos o la tentación a actuar y se relaciona con el control de la agresividad y la hostilidad.

Saarni (1997) preconiza que las respuestas emocionales tienen un significado social. La competencia emocional es inseparable del contexto cultural, presenta dicha competencia como un conjunto de habilidades que están directamente relacionadas a los factores sociales, o sea las creencias y valores ejercen su función en el desarrollo de la competencia emocional.

Recogiendo la propuesta de Saarni (2000: 77-78) presentamos a continuación un conjunto de habilidades que compone la competencia emocional:

- Consciencia del propio estado emocional, incluyendo la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A nivel de mayor madurez, Consciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a intención selectiva y dinámicas inconscientes.
- Habilidad para discernir las habilidades de los demás, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado cultural para el significado emocional.
- Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales que relacionan la emoción con los roles sociales.
- Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
- Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa, tanto en uno mismo como de los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.
- Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-control que regulen la intensidad y duración de tales estados emocionales.
- Consciencia de la estructura y naturaleza de que las relaciones vienen en parte definidas por: el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva, el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
- Capacidad de autoeficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo y se siente, por encima de todo, como se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituyen un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su <<teoría personal sobre las emociones>> cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

Por otro lado, desde el punto de vista de Bisquerra (2003) la estructuración de las competencias emocionales se divide en cinco factores y sus respectivas dimensiones. Veamos:

Conciencia emocional:

-Toma de Conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, Conciencia de que uno puede no ser consciente de los sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes;

-Dar nombre a las propias emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones:

-Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

Regulación de las emociones:

-Tomar Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, Conciencia).

-Expresión emocional: Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.

-Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye auto-control de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

-Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales;

-Competencia para auto-generar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar para una mejor calidad de vida.

Autonomía personal:

-Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo;

-Actitud positiva: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo;

-Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

-Análisis críticos de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales;

-Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

-Auto-eficacia emocional: capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su teoría personal sobre las emociones" cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

Inteligencia interpersonal y habilidades sociales:

-Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.

-Respecto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

-Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

-Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios sentimientos y pensamientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos

-Compartir emociones: Consciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

-Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

-Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir "no" claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

Solución de conflictos:

-Identificación de problemas. Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

-Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

-Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.

-Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

Fuente: Bisquerra (2003).

En esta dirección, un de los estudios sobre el tema, Mireia (2002) destaca la competencia emocional como un conjunto de habilidades que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Incluye consciencia emocional, control de la impulsividad, trabajo en equipo, cuidarse de sí mismo y de los demás, etc. Esto facilita desenvolverse mejor en las circunstancias de la vida tales como los procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de problemas, adaptarse al contexto.

Igualmente, el carácter moral y los valores éticos influyen profundamente en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La CE madura reflejaría en sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura. Bisquerra (2002).

Para finalizar este apartado de nuestro estudio sobre el tema en cuestión, Castro (2005) comenta que al hablar de Inteligencias Múltiples, Gardner contribuyó a rescatar el concepto de inteligencia del ámbito intelectual y facilitó el camino hacia la inteligencia emocional. Salovey y Mayer (1990), acuñaron el término ‘inteligencia emocional’, y luego, gracias al trabajo del psicólogo Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times, se difundió en todo el mundo a través de su obra La Inteligencia Emocional (1995). De todo lo expuesto anteriormente por Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), entendemos que la competencia emocional es un concepto que se derivó de la inteligencia emocional. Y que en líneas generales basado en Bar-On (1997), Goleman(1999), Saarni(2000), y Bisquerra (2002) la competencia emocional es un conjunto de habilidades que permiten al individuo identificar y manejar las propias emociones y mantener buenas relaciones con el medio, lo que implica tener empatía y habilidades socio emocionales. Así traducimos que son capacidades indispensables para que el ser humano viva de manera integrada con su medio y afronte los conflictos interpersonales como una posibilidad de crecimiento personal.

3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ENSEÑANZA FORMAL

La tradición de la separación de la emoción y la razón preconizada por Descartes se extendió durante siglos. Tal supuesto se reflejó en la psicología y a la vez se alojó en la educación. Así como vemos, el modelo de enseñanza conocido hasta hace poco tiempo, estaba totalmente dirigido al desarrollo cognitivo del alumnado, el cual adquiriría un conocimiento instrumentalizado, sabido que los alumnos no eran vistos como seres con inspiraciones, sentimientos y emociones. La enseñanza negó durante mucho tiempo la parte más subjetiva del alumnado, su emocionalidad. Eso porque una de las creencias fuertemente arraigadas en nuestra cultura ha sido durante muchos siglos la de que la razón y las emociones constituyen dos aspectos claramente diferenciados en el ser humano Sastre y Moreno (2002).

Vemos en la rutina académica alumnos que sufren diversos tipos de déficits emocionales, que podrían ser remediados si la escuela proporcionara condiciones para potenciar sus competencias emocionales. Es común encontrar en el aula alumnos que tienen dificultades en expresar sus sentimientos. A veces tienen un buen desempeño en las evaluaciones semestrales, pero no tienen seguridad emocional para hablar en público y defender sus ideas.

Muchos de estos alumnos están lejos de tener una comunicación asertiva, no saben decir lo que sienten, no saben expresar sus inquietudes y mucho menos decir no. El temor a ser criticados por los colegas y profesores paraliza cualquier actitud manifiesta; sienten miedo de ser subyugados y con esto se corta la posibilidad de cualquier tipo de interacción. Este tipo de caso es muy frecuente en las escuelas. A lo mejor el verdadero origen de la falta de interacción de estos alumnos es el resultado de una baja autoestima, vergüenza, miedo, falta de credibilidad en los demás, o sea, algún tipo de habilidad emocional que falta ser desarrollada, pero que se reflejaría muchísimo en el crecimiento del individuo como un todo. Según Abarca (2000) buenas competencias emocionales del alumnado es un aspecto fundamental para el alumno interactuar en el contexto escolar de forma adecuada.

Por otro lado, hay también alumnos conflictivos en el aula, que no respecta ni los compañeros, ni tampoco los profesores. Son alumnos que no tienen Consciencia emocional y transgreden las reglas necesarias para mantener la buena convivencia. Por otro lado el profesorado muchas veces no saben cómo actuar, qué estrategias utilizar para invertir tal cuadro.

De esta manera, entendemos que la educación debería hacerse cargo del desarrollo del individuo tanto en el ámbito cognitivo, como emocional. No basta tener un alto Coeficiente Intelectual para triunfar en la vida. Castro (2005) comenta que está demostrado a través de varios estudios llevados a cabo sobre personas superdotadas intelectualmente, que a pesar de esta virtud, no han conseguido tener éxito por falta de habilidades emocionales fundamentales para la comprensión del sujeto y la adecuación a su medio. Son muchas las dificultades inherentes al desarrollo existencial, y estas sólo pueden ser superadas si tenemos motivación, perseverancia, autoestima, auto-control, habilidades sociales, empatía... palabras sencillas pero indispensables para seguir adelante.

Sin embargo, paulatinamente algunas instituciones escolares van abriéndose a nuevas experiencias. Hoy en día, son una realidad los programas de educación emocional que están siendo introducidos en las escuelas con la finalidad de mejorar las capacidades emocionales, con vistas a la integración del alumnado con su entorno. En este contexto, la educación formal ejerce no sólo el papel de desarrollar cognitivamente al individuo, sino también de aportar condiciones para su desarrollo emocional, posibilitando que el mismo interactúe de forma positiva con el medio. A través de los programas pautados en la educación emocional, el alumnado aprende habilidades emocionales para afrontar las situaciones del día a día evitando las conductas emocionales inadecuadas; de esta manera favorecen la resolución de conflictos tanto en el ámbito personal, como en el interpersonal.

Bisquerra (2000: 243) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional siendo un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que plantea en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

El término educación emocional es relativamente nuevo, sin embargo, muchos trabajos ya habían sido llevados a cabo en las escuelas bajo otras definiciones, pero con la misma finalidad de capacitar emocionalmente a los individuos. Uno de los trabajos pioneros en el ámbito escolar es citado por Daniel Goleman (1995), quien señala la experiencia vivida por la directora de una escuela privada Karen Stone McCown (creadora del programa Self Science). Se refiere a un estudio que fue aplicado en Nueva Learning en San Francisco-California, cuya experiencia puede considerarse como un curso modelo de inteligencia emocional, ya que se trata de orientar la toma de Consciencia del yo, el aprendizaje no sucede desvinculado de los sentimientos de los alumnos.

El programa ABC de la inteligencia emocional, se orienta a que los estudiantes aprendan a identificar y manejar mejor sus emociones, reconociendo sus sentimientos, posibilitando el auto-control y despertando la necesidad de comprender a los demás, mejorando de esta forma las relaciones interpersonales. En este sentido lo entendemos como un modelo de mejora al desarrollo de las competencias emocionales, el cual contribuye a la prevención de resolución de conflictos tanto en el nivel personal como interpersonal.

“A primera vista, la clase de Self Science parece algo tan normal que uno difícilmente cree que pueda llegar a solucionar los dramáticos problemas a los que se enfrenta. Pero, al igual que ocurre con la educación en el hogar, las lecciones, pequeñas pero eficaces, se imparten de manera regular a lo largo de muchos años. De este modo, el aprendizaje emocional va calcando lentamente en el niño y va fortaleciendo ciertas vías cerebrales, consolidando así determinados hábitos neurales para aplicarlos en los momentos difíciles y frustrantes. Y, aunque el contenido cotidiano de las clases de alfabetización emocional pueda parecer trivial, sus efectos -el logro de seres humanos completos- resultan, hoy en día, más necesarios que nunca para nuestro futuro” (Daniel Goleman, 1995: 384).

Así pues, se refiere a un programa de educación emocional, el cual tiene como objetivo ofrecer el fortalecimiento de las capacidades de la competencia emocional en los individuos. Poseer capacidades no asegura que éstas se utilicen bien. Una de las tareas de la educación emocional es enseñar estrategias a los individuos para saber utilizar dichas capacidades, o sea volverse competente emocionalmente.

Durante la década de los 90, nace la organización CASEL- Collaborative For The Advancement Of Social And Emotional Learning, fundada en el Departamento de Psicología de la Universidad de Illinois de Chicago (EE.UU.), que se constituye como un movimiento crítico a la psicología escolar tradicional, la cual había dejado en segundo plano las emociones y sentimientos, valorando sobre todo la lógica y la lingüística. En este contexto, CASEL presta apoyo para que los educadores lleven a cabo el desarrollo de programas para el aprendizaje emocional destinado a los estudiantes preescolares y escolares. A su vez dichos programas combinan elementos desde diversas perspectivas y preconiza el desarrollo de las competencias emocionales, proporcionando habilidades para que el individuo interactúe de forma adecuada en la escuela, en la familia y en la comunidad en la que vive.

En esta misma línea citamos el GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de Barcelona, se trata de un grupo de investigación constituido desde 1997, coordinado por el Dr. Rafael Bisquerra Alzina. Entre las diversas actividades desarrolladas por el GROP, destacamos:

- Cursos de educación emocional;
- Orientación, información e formación con relación a la educación emocional;
- Diseño y evaluación de programas de educación emocional.

En la actualidad el GROP está implicado en la creación de materiales curriculares a utilizar por el profesorado en los programas de educación emocional. En este contexto podemos destacar que el GROP busca proporcionar herramientas tanto para todo aquello relacionado con la investigación, ofreciendo herramientas para que la escuela continúe desempeñando un papel fundamental en la formación de la potencialidad tanto en el ámbito cognitivo, como también en el emocional.

Desde la Universidad Autónoma de Barcelona, tenemos el DPE (Desenvolupament Personal i Educació) grupo de investigación interdisciplinar e interdepartamental en el ámbito de las emociones.

Dentro los proyectos y líneas de investigación llevados a cabo por el grupo DEP, enunciamos :

- **Perfil emocional del docente en Catalunya:** Estudio realizado por J. M. Asensio, 2001-2002 (Dept. de Pedagogia Sistemàtica i Social/UAB).
- **Educación emocional en la escuela: Construcción de competencias lingüísticas y la relación con la inteligencia emocional: Investigación** realizada por Josepa Gómez Bruguera. Informe publicado (2000).
- **Educación Emocional. Programa para profesores:** Investigación realizada por Ferran Salmurri y Trinxet con la colaboración de Neus Blanxer y Soler (2002).
- **La educación universitaria de los profesionales de educación, psicología:** La evolución de la ilusión y el compromiso profesional de los estudiantes pregraduados en psicología, magisterio y educación social.

A parte de los estudios realizados por el DEP en la Universitat Autònoma de Barcelona, merece especial atención los estudios de Sala (2002) sobre “*La docencia y las competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación*”, la cual averigua las competencias emocionales y los estilos educativos y contrasta los estilos educativos de los estudiantes de las diferentes especialidades de las Ciencias de la educación. Para ello, utilizó el test EQ-i (Bar-On, 1997) y los estilos educativos de Magaz y García (1998), en una muestra conformada de 249 estudiantes de diferentes cursos. En términos generales, se concluyó que las competencias emocionales inciden en las ideas previas de los futuros docentes, y se plantea la necesidad de considerar estas competencias en los currículums de los profesionales de la educación.

Otra experiencia de estudio, que tiene en cuenta que la competencia emocional es importante a lo largo de todo ciclo vital del ser humano, es el Equipo de Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Lleida y Equip Escola Gran de Lleida, están llevando a cabo un programa piloto de educación emocional dirigido a personas mayores que tiene como finalidad proporcionar el bienestar personal y social posibilitando capacidades para el afrontamiento de diversos tipos de problemas personales. Por lo tanto, educar las emociones es un medio de uno sentirse emocionalmente bien, independiente de la edad.

Para finalizar este apartado, observamos que nunca es tarde para educar nuestras emociones. Siempre es hora de aprender a ser mejor como ser humano, saber vivir en armonía consigo mismo y el entorno. En este contexto la escuela como medio formal para el desarrollo del adiestramiento emocional, ejerce un papel imprescindible en la educación de niños y adolescentes. Esta debe proporcionar condiciones para que en el alumnado se despierte la motivación, la autoestima, auto-control... capacidades emocionales pertinentes al equilibrio del individuo con su medio. En este aspecto recordamos la máxima de Sócrates que nos dice

<<Conócete a ti mismo>>. Entendemos así, que esta puede tener su viabilidad a través de la educación emocional. De esta manera la persona que se conoce a sí misma, indudablemente sabe identificar y etiquetar sus sentimientos y emociones. La contribución del aprendizaje emocional reside en proporcionar al individuo la formación para la vida, el resultado se traduce en habilidades para afrontar los retos diarios, y por lo tanto, se consigue como fruto la resolución de conflictos tanto personales como de conflictos interpersonales.

En líneas generales, presentamos en los apartados abajo, los aspectos más pertinentes a cerca del desarrollo emocional en la infancia hasta la fase adulta. Inicialmente abordaremos sobre los vínculos de apego con el cuidador en la infancia y la importancia del vínculo de apego para el establecimiento de las relaciones interpersonales en la fases posteriores del desarrollo humano. Comentaremos sobre la expresión emocional, la consciencia y regulación emocional. Todos estos aspectos consideramos oportunos comentar por el hecho de servir de base para nuestro estudio.

4. EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Los bebés son seres indefensos que necesitan la ayuda del adulto para poder sobrevivir. La persona adulta es quien debe cubrir las necesidades básicas del bebé; le ha de proporcionar alimentación, cuidado, protección, seguridad, cariño y afecto. Poco a poco, se va construyendo un vínculo de apego entre el niño y su cuidador. Esta relación emocional se irá desarrollando a lo largo del tiempo con otras personas en otras situaciones (López, 2003: 25).

Los niños tienen además de necesidades biológicas, tienen necesidades emocionales, como el cariño y la comodidad emocional. Tal necesidad sólo pueden satisfacer si se les ofrece la posibilidad de establecer vínculos afectivos e incondicionales.

En este aspecto, el factor emocional se traduce como una necesidad básica para establecer lazos afectivos y a la vez como un factor fundamental para desarrollar la autoconfianza y autoestima en el niño, en fases posteriores se reflejará en la habilidad social. Bowlby (1979) comenta que los lazos afectivos, así como su formación y desarrollo servirán de base en el comportamiento del ser humano en la fase adulta.

Palmero y Fernández-Abascal (1999: 55) están de acuerdo con Bowlby (1979) en la medida que afirman que el apego, como relación afectiva que conecta biológicamente las criaturas con

sus cuidadores, es el sentimiento fundamental que proporciona la base segura sobre la que desarrollar las emociones positivas y controlar y socializar las emociones negativas.

En gran medida, el desarrollo emocional y social del niño tendrá como influencia el modo educativo de su cuidador o sea el estilo educativo. Conforme Toro (1981) se clasifican en los siguientes términos: sobre protector (el que educa bajo una protección excesiva), asertivo (el que educa bajo la democracia), punitivo (el que refuerza negativamente al niño) e inhibicionista (el educador inhibe la conducta del niño, impidiéndole que el niño se pronuncie).

Según Bach (2001: 9) *<<es en el entorno familiar donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, las reacciones de los demás ante sus sentimientos y sus posibilidades de respuestas ante ambas cosas>>*. El papel de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos es fundamental, los niños podrán no expresar e incluso no sentir aquellas emociones que no sean captadas o aceptadas por sus padres, lo que significa que su registro emocional será más restringido en función de sus padres. La manera que los padres manejen sus emociones reflejará significativamente en las competencias emocionales futura de sus hijos.

En esta dirección Wallon (1972) comenta que los primeros contactos entre el individuo y el entorno tiene como principal aspecto el afectivo, o sea, el aspecto emocional; el autor tiene en cuenta que las emociones y su expresión, que se manifiestan desde el primer semestre de la vida, establecen un primer contacto primitivo con los demás y hacen surgir los estados afectivos, primicia de la Consciencia, y que constituyen las bases de una sociabilidad, que condiciona más tarde el aprendizaje del lenguaje y las adquisiciones intelectuales.

Wallon define la emoción como un canal fundamental para la sociabilidad entre el niño y el medio, visto que la emoción en los primeros meses de vida del individuo es la única vía de comunicación con el entorno. En este aspecto el autor enfoca la importancia de las emociones para comunicación no verbal, y a la vez en interacción con el medio el niño deja de ser tan solo biológico para tornarse ser social.

Por otra parte, Greenspan y Thorndike (1997), realizaron un estudio del desarrollo del bebé y del niño desde una perspectiva cognoscitiva. Apunta que no se puede separar el desarrollo emocional del cognitivo, puesto que el individuo precisa desarrollarse desde el ámbito emocional, social y cognitivo. Afirman que: *<<La capacidad de experimentar el mundo de la forma a través de los propios sentidos, también constituye un elemento fundamental para el desarrollo emocional>>* Greenspan y Thorndike (1997: 33).

El desarrollo emocional del bebé y del niño, el autor presenta las fases más importantes. Apunta que las características emocionales son fácilmente identificadas a través de las expresiones faciales durante los primeros meses de la infancia: Placer, angustia, sorpresa, disgusto, alegría, rabia y hacia los ocho nueve meses- miedo y tristeza.

Entre los tres a diez meses el desarrollo de la comunicación del bebé es intencional o sea el bebé sabe lo que puede desencadenar a través de una risa, en esta fase el bebé valora la expresión facial explícita en sus padres.

Entre los nueve meses y los dieciocho meses, el niño tiene la capacidad de expresar sus deseos y elegir a través de las emociones. A partir de los tres años desarrolla la capacidad de crear ideas o sea pasa a etiquetar personas o cosas.

A medida que aumenta el mundo social del niño y su conocimiento social también aumentan la complejidad de las emociones. Se amplía la gama de situaciones y experiencias emocionales y se produce un importante progreso en la Consciencia emocional y la regulación emocional López (2003).

En este sentido la regulación emocional favorecerá a la interacción social con los demás de manera eficaz.

“(...) el desarrollo de las habilidades lingüísticas-comunicativas y la Consciencia de los propios estados emocionales contribuyen al reconocimiento de las emociones de los demás, al desarrollo de la empatía y al desarrollo de la competencia social en las interacciones con sus iguales. Todo ello favorece la resolución de los conflictos con los demás, las conductas pro-sociales, la tolerancia y respeto, la solidaridad, la cooperación, la generosidad, y la disminución de la agresividad física y verbal” (López, 2003: 29).

Con relación a la comprensión emocional en la niñez, comprendemos que al principio de los años preescolares, es una fase en que los niños se refieren a causas, consecuencias y señales conductuales de emoción, y con el tiempo, su comprensión es más precisa y compleja (Berk, 1999).

En la fase preescolar predicen bien lo que podrían hacer a continuación un compañero que expresa una emoción determinada. Incluso a los 4 o 5 años juzgan correctamente las causas de muchas reacciones emociones básicas.

En este sentido a los 3 a 6 años, a medida que desarrolla el lenguaje, la respuesta empática es más reflexiva, de los 7 a 11 años, aparece la habilidad para considerar múltiples fuentes de información cuando explican las emociones de los otros. La Consciencia emocional de las que las personas pueden experimentar más de una emoción al mismo tiempo. La empatía aumenta a medida que mejora la comprensión emocional. Empezando en los años preescolares, la empatía es un motivador importante de la conducta pro-social o altruista, acciones que benefician a otra persona sin esperar ninguna recompensa para uno mismo Eisenberg & Miller (1987).

La fase de la adolescencia, se enmarca por nuevos retos y experiencias. Se supone que el adolescente ha dado inicio al desarrollo de sus competencias emocionales en fases anteriores. No obstante tanto los cambios fisiológicos como social, hacen que esta fase de la evolución humana esté llena de nuevas experiencias, y a su vez sea una fase única, con nuevas situaciones, muchos cambios y nuevas experiencias emocionales.

En esta fase el autoconcepto o la manera como el individuo ve a sí mismo, será un aspecto fundamental, no obstante estará en gran parte mediatizado por el entorno. La aceptación por parte de los compañeros es fundamental para el bien estar del niño o adolescente. Fuentes (2001) comenta que el papel de los iguales en el desarrollo emocionales, es fundamental para uno sentirse valorado, sobre todo en la adolescencia. La aceptación por los compañeros, el formar parte de un grupo, significará manejar habilidades de negociación, tolerancia, respeto y etc. Es un proceso de crecimiento y formación de la personalidad.

Finalmente al llegar a la fase adulta el individuo debería tener todas sus dimensiones de las competencias emocionales completamente definidas. Sin embargo lo que suele suceder es que muchas veces, por fallar el desarrollo de alguna dimensión emocional en fases anteriores, eso se refleja en la manera de ser e interactuar. Por ejemplo: el niño al no desarrollar un buen vínculo de apego esto se refleja en fases posteriores en los vínculos de amistad.

Con todo, no significa que no pueda ser desarrolladas o mejoradas las competencias emocionales, dado que muchas dimensiones pueden ser potenciadas. Goleman (1998) comenta que en la fase adulta se pueden trabajar y potenciar las competencias emocionales y tener buenos resultados.

De todo lo expuesto, entendemos la infancia como un momento clave para el desarrollo de las competencias emocionales, para la formación del ser emocional. Sin embargo en la pubertad con los cambios fisiológicos y la adolescencia marcada por nuevas experiencias, implicará en

gran parte en la emocionalidad del individuo. Por fin, la fase adulta es un compendio de las fases anteriores, y lo que resultará en un individuo competente socio emocionalmente o no, por lo tanto se reflejará indudablemente en el manejo de habilidades del individuo para afrontar los retos de la vida adulta.

2. APROXIMACIÓN AL CONFLICTO

2.1. INTRODUCCIÓN

Definir y comprender el conflicto es fundamental para llevar a cabo nuestro estudio. Para ello, el presente capítulo proporciona una aproximación al universo del fenómeno desde diversas perspectivas. En el primer momento nos adentramos en la definición del conflicto y clasificación, a través de la óptica de los más destacados autores de las ciencias sociales y humanas en el escenario actual.

Siguiendo esta línea, abordaremos sobre los conflictos y la comprensión del conflicto como una posibilidad para el cambio.

2.2. UNA MIRADA GENÉRICA DE LOS CONFLICTOS

2.2.1. ¿Qué es la conflictología?

Vinyamata (2001: 92) define el término conflictología como <<la compilación de conocimientos y procedimientos de análisis e intervención pacífica referidos al conflicto, al cambio, a la guerra, al problema, a la crisis o el caos>>.

La conflictología se centra en el estudio y el análisis de los conflictos en su acepción más amplia e integral, abarca también todas aquellas técnicas, procedimientos, métodos, estrategias y tácticas que hacen posible facilitar ayuda a las partes en conflicto, de manera que sean los propios autores de los conflictos los que por ellos mismos encuentran solución y remedio.

Defiende Vinyamata (2001: 129) la conflictología como una ciencia a-disciplinaria y transversal del conflicto, el Cambio, la Crisis... Sinónimo de Resolución de Conflictos y de Transformación de Conflictos como sistemas integrales e integradores de conocimientos, técnicas y habilidades orientadas al conocimiento de los conflictos, sus posibles causas y maneras de facilitar su solución pacífica y no violenta.

Una vez analizada el estado de la cuestión, hemos considerado oportuno adentrar en el estudio del fenómeno "conflicto", inicialmente realizamos una revisión bibliográfica desde diversos autores, que nos proporciona la comprensión desde una mirada genérica sobre el constructo estudiado. Con todo, proponemos elaborar una reflexión sobre la prevención de los conflictos y la resolución, aspecto que consideramos fundamental para la finalidad de nuestra tesis.

2.2.2. Definición de conflicto

Según Vinyamata (2001: 129) el conflicto es definido como <<lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes. El conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir. Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades, se

encuentra en relación con procesos de estrés y sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos (...)>>.

Fisas, V. (2001: 30) *<<es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (...)>>.*

Entelman (2002: 173) *<<el conflicto es un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos. A medida que se desarrolla su devenir cambian las percepciones y las actitudes de los actores que, en consecuencia, modifican sus conductas, toman nuevas decisiones estratégicas sobre el uso de los recursos que integran su poder y, a menudo, llegan a ampliar, reducir, separar o fusionar sus objetivos>>.*

Aron (1982) *<<el conflicto es una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles>>.*

Julien Freund (1983: 65) *<<define el conflicto en un enfrentamiento o choque intencional entre dos individuos o grupos de la misma especie que manifiestan una intención hostil, generalmente acerca de un derecho, buscan romper la resistencia del próximo, usando la violencia, la que podría llevar el aniquilamiento físico del otro>>.*

Rozenblum de Horowitz (1997: 01) *<<el conflicto es divergencia de intereses, o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente, es decir, que en el momento del conflicto las partes se perciben antagónicas, y no perciben una salida o respuesta integradora para sus diferencias>>.*

Tal como hemos verificado, la mejor parte de las definiciones tienen algo en común. Por lo tanto un aspecto común es que tienen un hilo conductor que entendemos si entramos en conflicto es una contraposición a alguien o algo. Los autores mencionados, hablan de los conflictos para aludir al hecho de lucha o desacuerdo. Así comprendemos que el término "conflicto" se refiere a las fuerzas o posiciones contrarias que en un determinado momento se encuentran y se chocan, pudiendo ser por interés común o por discrepancias.

Comprendemos que el conflicto sirve de respaldo para el cambio; a partir de una situación explícita conflictiva se desencadena una serie de reacciones positivas o no. Lo que está claro es que cuando uno entra en conflicto con alguien de su entorno es porque en cierta parte se

siente amenazado desde sus valores sociales, morales, culturales, etc. Aspectos que conciernen al individuo o al grupo. Por nuestra parte, un conflicto interpersonal existe cuando se da cualquier tipo de posicionamiento o actividad incompatible entre dos o más sujetos, lo cual no es necesariamente negativo.

2.2.3. Clasificación de los conflictos

Como indica el apartado anterior sobre una mirada genérica de los conflictos, entendemos que los conflictos pueden ser analizados o comprendidos desde diversas perspectivas. La clasificación se hará de acuerdo al contexto social, su magnitud o más bien a sus características. Partiendo de ese supuesto nos basamos en el trabajo de París (2005):

Clasificación de los conflictos
<p>• <i>Teoría de los conflictos latentes, emergentes y manifiestos (Moore, 1995):</i></p> <p><i>Los conflictos latentes son aquellos en que las tensiones básicas todavía no se han desarrollado por completo. Los conflictos emergentes se refieren a aquellos en los que las dos partes son identificadas, las dos partes reconocen la existencia del conflicto, pero si no se lleva un procedimiento de regulación se puede producir una fuerte escalada. Ya los conflictos manifiestos son aquellos en los que las dos partes se comprometen habiendo iniciado negociaciones o la regulación del conflicto, aunque no signifique que llegue a una solución.</i></p>
<p>• <i>Conflicto de intereses o conflictos de derecho (Funes de Rioja, 1996):</i></p> <p><i>Con relación a la razón del conflicto se puede clasificarlos como: conflictos de intereses se refiere a aquellos <<que sirven para fijar reglas sobre condiciones de trabajo o meramente económicas>> (Funes de Rioja, 1996: 96). En cambio, la aplicación de las reglas o la interpretación de las existentes>> se da en los conflictos de derechos. Los primeros se producen cuando aparecen ciertas quejas por parte de trabajadores u otros colectivos por no haber sido tratados bajo los presupuestos de las reglas existentes. Lo segundos cuando se produce una contraposición entre los intereses de diferentes partes.</i></p>

En función a la magnitud, Funes de Rioja clasifica en: Conflictos individuales son aquellos en los que el interés propio. En cambio, en los colectivos en interés afectado es el grupo. Es decir, la diferencia se establece dependiendo de si se repercute al interés de una única persona o de un grupo, sean estos dos o más.

• *Conflicto intrapersonal y colectivo Fisher (1990). Se entiende el conflicto desde una perspectiva más estricta desde el sujeto, o amplía desde el interés del grupo:*

Los primeros son aquellos que afectan a una única persona. Son contradicciones que producen en el interior de una persona. Los conflictos colectivos son aquellos que afectan a dos o más personas. Dentro de este grupo se puede diferenciar en tres los conflictos interpersonales, los conflictos intergrupales, los conflictos intranacionales, los conflictos internacionales y los conflictos mundiales. Estos últimos se caracterizan en función del número de personas afectadas. En cada caso son más los afectados hasta que alcanzamos el conflicto que perjudica a toda la población mundial.

• *Conflictos de legitimidad, transición, identidad y de desarrollo (Fisas, 1998) relacionados a los aspectos socio-políticos:*

Siguiendo los trabajos de Doom, Vlassenrot (1996) y Lund (1996), Fisas (1998) comenta:

Los conflictos de legitimidad se refieren a aquellos que surgen como consecuencia de la falta de legitimidad, de la ausencia de participación política, o de problemas en la distribución del bienestar. Cuando habla de los conflictos de transición se refiere a aquellos en los que se utilizan. Momentos de cambio político, o de cualquier otro tipo, para establecer las luchas entre potencias rivales con la finalidad de que una de ellas se haga con el poder. Los conflictos de identidad se refieren aquellos que tiene lugar por la falta de reconocimiento de otras formas de vida. Podrían ser conocidos como conflictos étnicos. Por otra parte, los conflictos de desarrollo que se originan por las desigualdades existentes entre los más ricos y los más pobres. La causa sería la desigual distribución de los bienes.

• *Conflictos de alta intensidad y baja intensidad (Morales, 1999):*

Morales habla de los diferentes tipos de conflictos y distingue entre los conflictos de alta y

los de baja intensidad, que coinciden con la terminología utilizada por Kriesberg de conflictos tratables y conflictos intratables. Los conflictos tratables son aquellos en los que, a pesar de que existe violencia, la negociación es la que cierra el ciclo y acaba por generar una solución que reconoce la legitimidad de los intereses del grupo. En cambio, los conflictos intratables o de alta intensidad se caracterizan por repetidos fracasos en los intentos de solución. Se trata de conflictos que han afectado a muchas generaciones y que ha generado muchos problemas al grupo, e incluso se constituye como parte de él. No obstante, ambos tipos de conflictos tienen cosas en común, ya que se componen de los mismos elementos (contexto, origen, individual, procesos de grupo, relaciones intergrupales, indicadores de intensidad) pero es el contenido de esos elementos el que varía de una forma de conflicto o otra. Además es tarea sencilla pasar de un tipo de conflicto a otro con los procesos de escalada y des-escalada.

• **Conflictos ideológicos, políticos e interpersonales (Vinyamata, 1999):**

Como conflictos ideológicos Vinyamata apunta <<aquellos que hacen referencia a las ideas, los valores, a las conceptualizaciones, al cúmulo de informaciones y percepciones que contribuyen a dotarnos de un pensamiento determinado, incluyendo los que provienen de la formulación de intereses de poder, y de los provenientes de la inspiración religiosa, y del discernimiento filosófico>>.

Por otra parte, los conflictos políticos son señalados como sus causas <<la diversidad de intereses (de necesidades) en lugar de la diversidad de formas de expresarlas e interpretarlas>>. Por último los conflictos interpersonales entienden los conflictos que se producen entre varias o más personas, como por ejemplo los conflictos matrimoniales, los conflictos escolares, los conflictos vecinales y cívicos, laborales y entre organizaciones.

Los tipos de conflictos interpersonales que señala Vinyamata, tienen lugar en cualquier esfera de la realidad social. Allí donde son posibles las relaciones sociales es posible el origen de un conflicto interpersonal. Esta es la razón, por la que actualmente oímos hablar de los conflictos de géneros, de los conflictos laborales, de los conflictos de clase, de los conflictos familiares, de los conflictos generacionales, de los conflictos de religiones, de los conflictos étnicos, de los conflictos de comunidades, de los conflictos de vecinos, de los conflictos educativos, de los conflictos económicos, de los conflictos políticos, de los conflictos amorosos y de los conflictos entre amigos.

• **Conflictos interpersonales, intrapersonales o sociales (Burguet, 1999):**

Marta Burguet señala que los conflictos se pueden clasificar según los colectivos implicados (interpersonales, intrapersonales o sociales. Los sociales pueden ser internacionales, ecológicos o económicos), el tipo de comportamiento (de evitación, competitivo, colaborador, complaciente y transigente) la temática (de intereses, estructurales, de relación, de información y de valores) y la percepción (latente, real, pseudoconflicto).

• **Los conflictos calientes o fríos, (Muldoon, 1998):**

“Por lo general, un conflicto o está oculto, es decir <<frío>>, o es incendiario, como un fuego fuera de control. Mientras que hemos de sacar los conflictos fríos de las profundidades heladas para podernos identificarlos y resolverlos, los conflictos calientes se han de contener primero para poder resolverlos antes de que consuman todo lo que hallen en su camino (...).”

Basado en París (2005: 145 -147).

Por lo tanto los conflictos son clasificados y vistos de diferentes formas, teniendo una significación en función del contexto. En resumen, los conflictos presentados por París (2005) a través de las teorías elaboradas de diversos autores, nos sirven para comprender el constructo que estamos investigando desde diversos ángulos. Sobre todo interesa averiguar los conflictos de relaciones, basados en *Marta Burguet (1999)* que señala que los conflictos se pueden clasificar según los colectivos implicados (interpersonales o intrapersonales) tema que profundizaremos a posteriori. No obstante, no hemos considerado oportuno hacer mención de los conflictos bélicos o armados, dado que nuestro interés no es investigar los conflictos de este carácter.

No obstante, de este panorama, hay una infinidad de términos que muchas veces es comprendido como conflictos interpersonales, generando una confusión de definición. Aquí vemos conveniente exponerlos:

Definiciones de los términos vinculados a los conflictos

Término	Definición
Agresividad	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disposición permanente a comprometerse en conducta de agresión real o fantasmáticas. Se pueden distinguir dos aspectos: una agresividad maligna, destructiva, y una agresividad benigna en la que la combatividad se expresa por la competición y la creatividad (...)(Doron, 1991: 23).</i> • <i>Denominación dada a la aparición creciente de un tipo de conducta hostil que se manifiesta en agresiones de diverso tipo. Conjunto de actitudes hostiles y negativas de una persona (Farré, 1999: 24).</i> • <i>Tendencia a producir conductas hostiles, que se pueden presentar con estilos muy variados: verbal o gestual, manifiesta o disfrazada (ironía), oral o anal (sadismo), etc. La biología las acepta como una característica fundamental de todo ser vivo y las relaciona con el instinto sexual. La psicología y el psicoanálisis confirman esta afirmación, sin embargo, ni todos los psicólogos están de acuerdo con la significación que se les debe dar a estos actos. Unos les dan un carácter hostil y destructivo; otros aplican a todas las tendencias activas dirigidas a la afirmación del yo que son posesivas y constructivas (Currás y Dosil, 99:21).</i>
Conflicto	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Todas las situaciones de interacción que se caracterizan por divergencias de intereses, competiciones de poder y antagonismos generan conflictos. Cuando el conflicto concierne a estructuras y organizaciones y opone grupos o categorías de actores sociales, pero igualmente cuando divide individuos entre ellos en grupos o en instituciones, o cuando individuos entre ellos mismos obstaculizan el ejercicio de sus papeles y su status cuestionando su jerarquía y posición, el conflicto es social. Un conflicto social expresa por tanto una pluralidad de conflictos que se superponen en diversos sectores de interacciones categorizadoras, grupales o individuales. La intensidad del conflicto crece en función de la relación de fuerza entre grupos de presión, los intereses defendidos y los poderes cuestionados. La violencia aparece cuando la rivalidad y los objetivos de los adversarios parecen irreconciliables o que la negociación no acaba en un compromiso provisorio que atenúe las fricciones ligadas a las</i>

	<p><i>comparaciones diversas (...) (Doron, 1991 : 124).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>En psicología social, incompatibilidad que se percibe entre actos, metas e ideas. Choque u oposición que puede existir entre tendencias instintivas o afectivas contradictorias. A diferencia de la evolución natural de un ser vivo, la historia personal hace de cada acontecimiento un momento dialéctico del individuo: el conflicto es, sin duda, una dificultad interna que el sujeto encuentra y que lo vuelve a colocar en el centro de sus tensiones, pero es también la condición de un cambio en la búsqueda de un nuevo equilibrio (Farré, 1999: 87).</i> • <i>(...) Conflicto social: Oposición o enfrentamiento entre grupos sociales o entre los miembros de un grupo por competencia, por poder o status social, por la supremacía de ideas y cosmovisiones o por la posesión de recursos materiales. No es necesariamente un factor negativo, ya que puede favorecer la cohesión, la consolidación del grupo y actuar como un factor impulsor del cambio en las sociedades dinámicas (Currás y Dosil, 1999: 149).</i>
Hostilidad	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Actitud duradera y penetrante caracterizada por el cinismo, la desconfianza hacia los otros y la evaluación negativa de las personas y las cosas. Es el aspecto cognitivo de la agresividad, que queda completada por el componente emocional con la ira y el comportamiento con la agresión. La hostilidad es uno de los factores que componen el patrón de conducta tipo A. Concretamente el que ha mostrado una asociación más destacada con los trastornos cardiovasculares. La psicoanalista M. Klein, vio en la hostilidad, junto a la abierta agresividad y la envidia, uno de los componentes del instinto de muerte, y la localización en épocas muy tempranas del desarrollo humano. La hostilidad propia, es vivida con angustia por el niño, que teme destruir con ella el objeto amado (Farré, 1999: 187).</i> • <i>Actitud de desagrado y rechazo cara a cara a un individuo o grupo, que adopta si lo principal motivo de los actos agresivos (Currás y Dosil, 1999: 339).</i>
Intimidación	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comportamiento de amenaza ritualizado, con fuerte valor expresivo, simbólico de un ataque verdadero pero sin los riesgos de daños corporales</i>

	<p>que sobreviven en las relaciones egotistas entre animales. Los componentes agresivos son evidentes; las armas (pico, cuernos, garras) se exponen y se tienden hacia el rival. Pero los elementos de temor también están presentes (...) si la intimidación no basta para apartar al oponente, esta falsa zambullida puede transformarse en ataque franco. La defensa en grupo es una forma particular de intimidación en contra de un predador potencial (Doron, 1991: 323 -324).</p>
Ira	<ul style="list-style-type: none"> • La ira no es, desde luego, un instinto, ni una costumbre, ni un cálculo razonado. Es una solución brusca de un conflicto...>> (Sastre, 1971).
Violencia	<ul style="list-style-type: none"> • La violencia física hace reinar la ley del más fuerte oprimiendo individuos o grupos más débiles (...) (Doron, 1991: 569 - 570). • Calidad de violento. Modo de actuar a través del cual se expresa la ira de forma impetuosa (Farré, 1999: 345). • Maltrato físico o psíquico, ejercido sobre una persona, con el fin de debilitar su voluntad y obligarla a realizar algo. Las acciones violentas están presentes en la vida cotidiana de una forma excesivamente frecuente, afectando la personalidad, la integridad física o moral, los bienes y propiedades, etc. ... y suscitando tanto de forma individual como grupal, y caracterizando la convivencia del hombre y la sociedad actual. Sus causas son muy complejas, siendo imposible adoptar una explicación unilateral y determinista. Lo que si esta claro es que la mayoría de los actos violentos no son más que una replica o represalia de una situación violenta previa (Currás y Dosil, 1999: 813).
Víctimización	<ul style="list-style-type: none"> • Toda persona que sufre un perjuicio material, físico o moral por el hecho de actuaciones malintencionadas de otros o de acontecimientos exteriores perjudiciales. Por extensión, es víctima todo individuo que pierde el dominio de un objeto, de una situación y de un comportamiento (víctima de su conducta), o que es el juguete de manifestaciones incontroladas (víctimas de alucinaciones). La víctima puede ser individualizada y situada en una relación concreta con un delincuente. Puede ser solamente hipotética, potencial o difusa cuando el perjuicio afecta a una colectividad pública o a un objetivo anónimo privado (...) (Rolon Doron, 1991: 568). • Víctima expiatoria: Víctima de cualquiera condición y edad, inmolada por

	<i>un robo o persona de una idoneidad, como forma de expiar las faltas cometidas y buscar la redención...Cabeza de turco, persona o cosa que sufre la agresividad (física de otro tipo) de los demás , sin causa de ella (Currás y Dosil, 1999: 811).</i>
--	---

Como consecuencia de todo esto, lo que vemos es que un conflicto tiene como principal aspecto el desacuerdo. No obstante, puede desglosarse en conductas hostiles o de rechazo, incluso gestos cargados de ira, y finalmente culminar en conductas de violencia física y/ o verbal.

El conflicto no es algo necesariamente negativo, todo lo contrario, es algo positivo si en este momento de desacuerdo se utiliza la vía del dialogo para el acuerdo.

2.2.4. El conflicto como una posibilidad para el cambio

Los conflictos en general se asocian a algo negativo, puesto que cargan una serie de valores difíciles de solucionar y/ o intervenir. Pero lo vemos desde una perspectiva positiva.

“El conflicto nos priva de la ilusión que controlamos nuestras vidas. Conlleva la pérdida, la separación y la dependencia no deseada. Nos obliga a desarrollar aptitudes y emplear recursos que no pensábamos que teníamos. El conflicto nos empuja más allá de nuestros límites. Con todo, interrumpe nuestros sueños, sacude nuestras vidas, nos saca del nido, nos priva de la comodidad y nos obliga a valernos por nosotros mismos” (Muldoon, 1998: 42).

Son muy diversas las maneras que se comprende los conflictos. En la actualidad parece haber una convergencia en lo que dice respecto a considerar los conflictos como una posibilidad para el cambio, para la transformación.

Es bien acertado pensar que si un individuo entra en conflicto con alguien es porque algo pasa, y esto desde nuestro punto de vista es positivo, porque se lleva a la luz un hecho que a lo mejor si no fuera exteriorizado seria callado, ocultado... Sin embargo si existe el conflicto significa que el sujeto superó las limitaciones de su mundo cerrado y consiguió trasponer a través de alguno medio de comunicación su inquietud. Ahora llegado a este punto, lo que

realmente hará la diferencia en considerar el conflicto como positivo o no será la manera que se resuelva.

Teniendo en cuenta los estudios desarrollados sobre la regulación de los conflictos, podemos decir que hay tres modelos distintos señalados por París (2005):

- *La resolución de conflictos: El conflicto es visto desde una perspectiva negativa. Se centra en la evolución y el resultado final del conflicto. No obstante enfatiza los efectos negativos del mismo.*
- *La gestión de los conflictos: El conflicto es visto como algo natural, que forma parte de las relaciones humanas, aunque resalte el aspecto negativo (destructivo).*
- *La transformación de los conflictos: El conflicto es visto como una situación oportuna para el aprendizaje de nuevas dinámicas. Una situación conflictiva puede transformar de manera positiva no solo las relaciones humanas, como a los implicados en el conflicto. El diálogo es fundamental para la búsqueda de una alternativa serena.*

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, vemos que las definiciones sobre el conflicto van cargadas de una ideología, eso es, la manera de comprenderlo o verlo. No obstante nuestro estudio no esta sujeto a una definición, más bien lo que buscamos es analizar desde una perspectiva positiva, aunque muchas veces utilicemos el termino resolución. Partimos de la idea que el conflicto es una oportunidad para la transformación positiva siempre y cuando los implicados utilicen estrategias pacíficas. Independiente del término, vemos el conflicto como una posibilidad positiva de transformación.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONFLICTOS ESCOLARES?

3. 1. INTRODUCCIÓN

La conflictividad escolar, es tema de destaque en los medios de comunicación. A menudo se lee en los periódicos o se escucha en los telenoticias casos de violencia, teniendo como implicados alumnos de primaria y/ o secundaria. Muchos de estos casos empiezan con un malentendido, o como lo entendemos como un pequeño conflicto interpersonal, que desborda y genera una situación tensa, llegando a menudo a actos de violencia. Normalmente estas situaciones suelen estar relacionado a la falta de auto-control, ansiedad, agresividad, falta de empatía...un déficit de alguna dimensión de la competencia emocional.

En este capítulo de nuestro trabajo, buscamos entender el conflicto escolar, llevando a la luz las causas y los tipos de conflictos. Abordaremos sobre los conflictos en el aula, así como la agresividad, el bullying, el acoso moral, el rechazo y la dimensión emocional del conflicto.

3.2. CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El ámbito escolar surge como un espacio privilegiado para los más variados tipos de conflictos, sabido que las personas que lo componen tienen sus propias historias de vida, o sea guardan en su bagaje conocimientos y experiencias únicas y que muchas veces chocan con el grupo por el hecho de partir desde su propio universo particular. De este panorama se constituyen los conflictos interpersonales, los cuales son muy frecuentes en las escuelas, y suelen presentar diversas manifestaciones.

En este sentido, Ibarra (202) apunta que los autores Ovejero (1989), Beltrán (2002) y Otero (2001) comentan sobre el incremento de los conflictos escolares. Reconocen la pluri-causalidad del fenómeno y destacan una combinación de factores internos y externos al ámbito escolar entre los que señalamos los siguientes:

- *Aumento de la escolarización en la enseñanza.* Siendo un logro de la mayoría de los países la extensión de la escolaridad obligatoria conlleva a un número mayor de alumnos insatisfechos, desmotivados e indisciplinados.
- *Incremento del alumnado por aula y por escuela.* Relacionado con el factor anterior, se produce un aumento progresivo de la matrícula en las escuelas, no comportándose de igual forma el aumento de instalaciones y la infraestructura necesaria. Se observan aulas en las que el ambiente físico influye negativamente en el ambiente psicológico por el hacinamiento en las aulas, falta de espacios para actividades de receso, y deportivas, etc.
- Los maestros perciben una *disminución gradual de su autoridad frente a los alumnos* y mantienen relaciones tradicionales de superior – subordinado con la aplicación de controles rígidos sobre la conducta de sus alumnos.
- *Menor disposición al acatamiento de ciertas normas, límites y reglas* provocando situación de indisciplina por parte de los alumnos.

Por otra parte Casa Mayor (1998: 19) los conflictos en los centros educativos se producen cada vez que hay un choque de intereses (mis intereses contra los de un compañero, un alumno, la dirección), cada vez que sucede un “enfrentamiento” a causa de un desacuerdo en relación con situaciones, ideas, etc (...).

3.3. TIPOS DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES

Según Viñas (2004), los conflictos en los centros educativos no son únicamente de un tipo, según las personas que intervengan en el mismo podemos diferenciar cuatro grandes categorías: conflictos de poder, conflictos de relación, conflictos de rendimiento y los conflictos interpersonales:

- Por conflicto de poder se entiende todos aquellos conflictos que se dan con las normas (cuando un alumno reacciona contra el sistema se encuentra con unos mecanismos de poder que coartan su libertad generando un conflicto en el cual únicamente el sujeto puede adaptarse, ya que la normativa cumple una función de estabilidad del sistema).
- Respecto a los conflictos de relación, son aquellos en los que uno de los sujetos del conflicto es superior jerárquicamente o emocionalmente al otro. En este caso se incluyen los casos de “bullying” o “mobbing” ya que se dan entre iguales y son factores psicológicos y/o ambientales los que favorecen la relación jerárquica y de poder entre ellos.
- Los conflictos de rendimiento son todos aquellos relacionados con el currículum en los que el alumno puede presentar dificultades en equilibrar sus necesidades formativas y lo que el centro/profesorado le ofrece.
- Y respecto a los conflictos interpersonales, van más allá del hecho educativo y se dan en el centro ya que éste es una reproducción de la sociedad en la que está ubicado, siendo fiel reflejo el uno del otro.

Burguet (1999: 66 - 67) señala las fuentes de malestar más importantes en las relaciones con los educadores, entre ellos, y que no necesariamente han de responder a la expectativa que el educador proyecta en el educando, sino también en función de lo que éste espera del profesional de la educación. Pueden generar -y de hecho generan- muchos conflictos:

Problemas de disciplina:

- Burlas y menosprecio hacia el educador, o de éste hacia los educandos haciendo ejercicio de su autoridad;
- Ruidos, interrupciones;

- Dificultad al pasar del papel de líder impuesto a líder natural;
- Tratos con los educandos que tienen realidades más conflictivas;
- Conductas violentas y delictivas...

Problemas de adaptación a las diferencias individuales:

- Comportamientos heterogéneos;
- Relación personal escasa, comunicación en función de relación de poder;
- Contabilizar las exigencias por cubrir los programas y la necesidad de atender a cada uno en particular;
- Adaptación a ritmos de aprendizaje diferentes;
- Enseñanza adaptada a los rendimientos y ritmos diferentes;
- Problemas a causa de la falta de motivación de los educandos, a menudo indicadores de la falta de motivación de los profesionales de la educación.

Problemas relacionados con la evaluación:

- Dificultad para continuar el nivel de rendimiento que institucionalmente se pide, con los ritmos personales de cada educando y educador, y con la atención personalizada;
- Necesidad de encontrar unos criterios de evaluación con los que evitar el fracaso en la educación, y a su vez atender los mínimos establecidos en los programas oficiales, pero considerando prioritario que éstos den respuesta a las necesidades del educando y no a las necesidades de homogeneización que el sistema impone.

3.4. CAUSAS DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES

Desde una visión institucional, señalamos los aspectos entre las instituciones escolares y las directrices educativas. De esta forma, lo que intentamos es ver desde una perspectiva macro, para continuación adentrarnos en aspectos más micro, referentes a los conflictos interpersonales de los alumnos.

J.Xares (2001: 49) entiende la conflictividad en la institución escolar desde la dialéctica entre macroestructura del sistema educativo y las políticas generales hacia él orientadas y los procesos micropolíticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar. Este autor apunta las causas de los conflictos desde cuatro tipos de categorías:

1. Ideológico-científicas:
 - Opciones pedagógicas diferentes.
 - Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes.
 - Opciones organizativas diferentes.
 - Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.
2. Relacionadas con el poder:
 - Control de la organización.
 - Promoción profesional.
 - Acceso a los recursos.
 - Toma de decisiones.
3. Relacionadas con la estructura:
 - Ambigüedad de metas y funciones.
 - Celularismo.
 - Debilidad organizativa.
 - Contextos y variables organizacionales.
4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal:
 - Estima propia/afirmación.
 - Seguridad.
 - Insatisfacción laboral.
 - Comunicación deficiente y/ o desigual.

Relacionado con estos aspectos comentamos sobre los puntos que consideramos más interesantes de destacar. Aunque nuestra investigación no contemple las directrices políticas de la institución escolar, creemos que es oportuno destacar en este apartado, para hacer referencia a los conflictos institucionales y una posible conexión con los conflictos que puede generar en el profesional de la educación. En nuestro caso pondremos especial atención al profesorado.

Como se ha mencionado, el tipo de ideología preconizada, influye en la cultura o culturas escolares que se conviven en el centro. En este sentido, cuando el planteamiento va en contra los presupuestos o creencias de los miembros que conforman la organización, puede generar conflictos, cuando no hay un diálogo abierto o una participación efectiva por parte del profesorado.

Con todo esto, los temas citados, se vincula a las cuestiones personales y de relación interpersonal del profesional de la educación, en este caso el profesor, ya que la falta de directrices sólidas, puede llevar a un descontentamiento, inseguridad, insatisfacción laboral y por lo tanto reflejar en la actuación del profesorado.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta, es el relacionado al poder. El acceso a los recursos o toma de decisiones, puede desglosar en un descontentamiento del profesional de la educación cuando no atendidas o frustradas sus expectativas. En relación a la estructura, es mas bien acertado decir, que una mala definición de metas puede generar conflictos en la propia actuación del profesional de la educación.

Por otra parte, Burguet Arfelis (1998: 382) las posibles causas de la conflictividad escolar son:

- En relación a las familias: Exceso de protección con sentimientos de culpabilidad para no dedicar más tiempo a los hijos, vivir la paternidad como una carga, se educa en la agresividad y la competitividad y egoísmo, modelos de paternidad desde la posesividad.
- En relación a los profesionales de la educación y la estructura organizativa: Desautorización de los educadores en hablar de segundo que, perspectiva critica de los padres con los educadores, proyección de autoridad inverso a su papel.
- En relación a los medios de comunicación: Programas violentos, difusión de noticias con mensajes parcializadas, sectorizadas.
- En relación a la sociedad: Distancia entre los valores que la sociedad vive y los que demanda a lo profesional de la educación.

A partir de estas ideas vemos que las causas de conflictividad escolar se relacionan tanto con los aspectos externos como internos. Frente a estas causas comentamos que el papel de la familia parece no ofrecer una buena base en la educación de sus hijos, lo que luego se ve reflejado en la conducta del niño y en los procesos de interacción con sus iguales o de él mismo con los profesores. Consideramos que muchos de estos problemas de interacción tiene origen en la familia, incluso puede ser que el niño esté reproduciendo un modelo aprendido de los padres, o sea la reproducción de modelos familiares, aspecto mencionado por (Berkowitz, 96). En relación a los medios de comunicación, señalamos los programas violentos. En ellos se incluyen desde videojuegos, hasta películas policíacas o de terror, los cuales promueven una apología hacia la violencia. Por otro lado, vemos un distanciamiento de la sociedad, entre

los valores que promueve la sociedad y los que exige a los profesionales de la educación. Y finalmente vemos la propia falta de credibilidad del educador, que se pone en juego frente a desautorización de los padres, lo que en parte favorece a una conflictividad aun mayor por parte de sus hijos (el alumnado).

En relación a la multicasualidad de los conflictos en el alumnado, Barreiro (1999: 162) clasifica en causas exógenas (aquellas que afecta al alumnos fuera del contexto académico) y endógenas (aquellas vinculadas al centro educativo en que ocurren al chico está dentro de la institución). Las causas exógenas están vinculadas a las variables socioeconómicas, insatisfacciones básicas, entorno sociocultural, malestar en el seno de la familia, autoestima baja. Los factores endógenos están relacionados con el clima institucional, las actitudes en el nivel de las autoridades, el grupo clase y la relación de los docentes.

3.5. CONFLICTOS INTERPERSONALES EN LA DINÁMICA DEL AULA

El ámbito del aula surge como un espacio privilegiado para los más variados tipos de conflictos interpersonales. En este sentido, según Barreiro (1999: 157) la nómina de situaciones conflictivas es abundante y variada en el contexto del aula. Podrían agruparse según distintos criterios de clasificación, por ejemplo el grado de gravedad, por tratarse de situaciones con protagonistas individuales o colectivos, por la presencia o ausencia de violencia (verbal o física), por la presencia de actitudes agresivas dirigidas al docente (o exclusivamente entre pares), por su carácter de permanentes o transitorias, etcétera.

De las situaciones conflictivas surgidas en el aula, citamos los casos más o menos arquetípicos tal como ellos son relatados por profesores y maestros apuntados por Barreiro (1999: 158-159):

- *Presencia en el aula (sobre todo en el nivel primario o inicial) de un chico (o más de uno) que no se concentra en la tarea, que se encuentra disperso y molesta a los que tiene a su alrededor. Muchas veces arremete a sus compañeros verbalmente, y puede llegar a la violencia física. Los chicos lo rechazan, no quieren trabajar con él y lo marginan. Llegan a culparlo de todos los males. Muchas veces acuden los padres de otros alumnos a quejarse del chico y a pedir que lo expulsen.*

- *Alumnos con dificultades severas de aprendizaje y de comunicación, que permanecen encerrados en sí mismos y tienen problemas para prestar atención. No hablan prácticamente con nadie, se muestran tímidos y ensimismados. Aunque su conducta no es disruptiva, preocupa al maestro su aislamiento y desconexión, y sus dificultades para llevar adelante la tarea. De alguna manera su actitud resulta perturbadora para el resto, que puede llegar a victimizarlos.*
- *Grupos de chicos (adolescentes, enseñanza media) que no trabajan en el aula y ostentan una actitud agresiva y provocativa, en la que se potencian entre sí, desafiando en ocasiones la autoridad del profesor. Pueden humillar a quienes dan respuestas acertadas o presentan cierto grado de compromiso con la tarea. Adoptan, en general, actitudes amenazantes. Puede suceder que alguno de estos chicos tome la iniciativa y sea indicado como el “líder negativo”.*
- *Muchas veces puede ocurrir también que haya dos o tres compañeros que pelean continuamente entre sí, se agreden y discriminan con rótulos, y pueden llegar a agredirse físicamente o tener actitudes destructivas sobre objetos de su respectiva pertenencia. Esto puede darse tanto en el nivel inicial como en el primario o el medio.*
- *Grupos apáticos, que no demuestran interés ni entusiasmo alguno por la tarea. No le prestan atención al docente. Permanecen indiferentes, en “su mundo”. Aparentemente, no valoran el aprendizaje (primaria y media).*
- *Pueden aparecer también situaciones más graves (por ejemplo chicos que acuden al colegio con navajas u otros instrumentos que pueden usarse como armas), el surgimiento de actos de vandalismo desde el anonimato, etcétera.*

Son muchas las formas en que los conflictos interpersonales o situaciones conflictivas pueden surgir en la dinámica del aula. Comprendemos que los casos apuntado por Barreiro, de alumnos que se encuentran dispersos y molesta a los que tiene a su alrededor y muchas veces arremeten contra sus compañeros verbalmente, y su vez puede llegarse a la violencia física. Así como alumnos que adoptan, en general, actitudes amenazantes, muy típica en la fase de la adolescencia. O mismo , dos o tres compañeros que pelean constantemente entre sí, se agraden y discriminan con rótulos, y pueden llegar a agredirse físicamente o tener actitudes destructivas sobre objetos. Chicos que acuden al colegio con navajas u otros instrumentos que pueden usarse como armas; Todos estos casos tienen características que denotan una agresividad que unida a la falta del auto-control, les hacen actuar de manera desmedida.

Por otra parte, los alumnos con dificultades severas de aprendizaje y de comunicación, son fáciles para victimización. O aquellos alumnos que permanecen indiferentes, en “su mundo” y aparentemente, no valoran el aprendizaje; entendemos como casos típicos de alumnos que no desarrollaron bien su emocionalidad y por lo tanto tienen dificultad para interactuar con su entorno.

Los conflictos en general se asocian a algo negativo, visto que carga una serie de valores difíciles de intervenir. Sin embargo autores como Cascón (2000), Ferreira Benedita (2003), Martín y Puig (2002) y otros, nos dice que a través de los conflictos si pueden trabajar en desarrollo de la comunicación, negociación y etc. Son una posibilidad para mejorar la convivencia del grupo y ofrecen una situación ideal para optimizar la institución en su conjunto.

En resumen, lo que entendemos con todo esto, es que las situaciones conflictivas en el aula o los conflictos interpersonales en general, no son algo negativo. En la actualidad parece haber una convergencia en lo que dice respecto a considerar los conflictos como una posibilidad para el cambio, para la transformación.

Es bien acertado pensar que si un individuo entra en conflicto con alguien es porque algo pasa, y esto a mi modo de ver es positivo, porque se lleva a la luz un hecho que a lo mejor si no fuera exteriorizado seria callado, ocultado... sin embargo si existe el conflicto interpersonal significa que el sujeto superó las limitaciones de su mundo cerrado y consiguió transponer a través de alguno medio de comunicación su inquietud, ahora llegado a este punto lo que realmente hará la diferencia es la capacidad para resolverlos, transformarlos a través de la vía del diálogo.

3.6. SOBRE LA AGRESIVIDAD

De acuerdo con Berkowitz (1996) la agresión es definida como cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien.

Anderson y Bushman (2002) consideran que toda violencia es agresión, pero muchos <<momentos>> de agresión no son violentos ya que en ellos no existe intencionalidad ni continuidad, rasgos definitorios de una conducta agresiva o de intimidación

Muchas veces la *agresión* es confundida con la *ira* o la *hostilidad*. Sin embargo es diferente, la *ira* de *agresión* porque esta es comprendida como un conjunto de sentimientos producidos por un acontecimiento desagradable pero que, a diferencia de la agresividad, no persigue una meta concreta. Por otra parte la hostilidad es una actitud negativa o juicio desfavorable hacia una o más personas (Goldstein y Keller, 1991). En este sentido, Berkowitz (1996: 45) hace un compendio de los tres términos:

“La ira en discurso cotidiano se refiere a sentimientos concretos, respuestas corporales motoras, reacciones psicológicas concretas e incluso a asaltos abiertos físicos y/ o verbales. Sin embargo, como estos diferentes sistemas de respuesta sólo se hallan débilmente interrelacionados, el término <<ira>> hace referencia a las experiencias o sentimientos. La hostilidad se define simplemente como una actitud negativa desfavorable hacia a una o más persona, pero se reconoce que esta actitud negativa va normalmente acompañada por el deseo de ver sufrir de alguna forma al objeto de la actitud. Por último, la agresividad hace referencia a la disposición relativamente persistente de ser agresivo en diversas situaciones diferentes. Las personas con mucha agresividad tal y como aquí se define, no están necesariamente furiosas porque pueden carecer de sentimientos de ira reconocidos durante gran parte del tiempo que se comportan agresivamente”.

La conducta agresiva se puede agrupar en torno a dos tendencias (Anderson y Bushman, 2002; Berkowitz, 1996; Goldstein y Keller, 1991):

- Cognitivo-social: caracterizada por una alta tolerancia a la violencia y una baja necesidad de reparación y desempeño moral;

- Afectiva-impulsiva: caracterizada por la elevada susceptibilidad emotiva, el miedo al castigo, la necesidad de reparación y la irritabilidad.

Se ha observado en las escuelas infantiles que hay tres grandes categorías de agresión entre los niños (Train, 2001):

1. *El primer grupo es el de esos niños que, cuando juegan, se vuelven físicamente salvajes y fuera de control. Su agresividad es muy tosca e intimidatoria pero se limita a situaciones de juego que en general implican fantasía. En otros momentos, son tímidos, hablan relativamente poco y hacen escasos intentos para organizar a los demás. Tienen poco éxito en las disputas.*
2. *El segundo grupo son de niños físicamente agresivos en las peleas y muy dominantes. Se especializan en hostigar a los demás, y sin ser provocados dirigen repetidamente la agresión contra la misma persona, molestando y amenazando de modo continuo. Hablan poco, y cuando lo hacen, a menudo susurran. Están entre los niños más violentos y agresivos.*
3. *Un tercer grupo es el de los niños que son agresivos y dominantes en el momento de hablar pero que no son físicamente violentos. Su agresión se produce fuera de las situaciones de juego. En general, los demás niños los ven como aburridos debido a su preocupación por sí mismos. Son considerados como mejor adaptados en lo social. Tienen un nivel relativamente bajo de agresividad y muestran poca violencia en todas las situaciones. Pueden resultar persuasivos, no sólo dominantes, y aunque hablan mucho, pueden ser bastante interesantes. Tienden a no preocuparse por sus relaciones con los demás.*

Estos modelos de conducta perduran en general hasta al menos los siete u ocho años. La diferencia entre los niveles de agresividad en niños y niñas aparece en el segundo año de vida. Los estudios realizados han descubierto que es más probable que los chicos se venguen con agresión física cuando son atacados o cuando alguien interfiere en sus objetivos. Los tipos de agresión observados en las escuelas infantiles son más destacados en niños que en niñas. Alguien diría que los niños son más agresivos debido a su mayor nivel de actitud, que se puede atribuir a la estructura física de sus cuerpos y a las hormonas masculinas. Los estudios revelan que, en general, los niños son más activos, abiertamente agresivos y combativos que las niñas, y también provocan respuestas más agresivas de otros niños. Entre los niños hay un mayor grado de competitividad y son más vengativos que las niñas (Train, 2001: 31).

La sociedad ejerce influencia sobre el desarrollo de un niño por sus definiciones culturales y, en particular, por el modo en que atribuye funciones a hombres y mujeres, además de la agresión esta vinculada a la cuestión biológica, no podemos dejar de valorar la cuestión cultural, la cual juega un papel fundamental.

3.7. SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR

En la década de 70 en Noruega, Dan Olweus empieza a estudiar sobre la violencia escolar. Otros diversos países empezaron a estudiar sobre el tema, en los años 80 es constituido en Reino Unido los tribunales escolares (bully courts) dirigidos a ofrecer apoyo a todos aquellos que necesitan consejos sobre situaciones de bullying.

“El fenómeno bullying puede definirse como la violencia mantenida mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo. Esta conducta puede adoptar varias formas: directa, a través de manifestaciones físicas (atacar a los demás, robar o dañar sus pertenencias) y verbales (insultar, poner mote, contestar en tono desafiante y amenazador), o indirecta, mediante la propagación de rumores peyorativos, la exclusión social, etc” (Berkowitz, 1996); Cerezo, 1998, 2001a; Olweus, 1998).

Históricamente ha habido dos posiciones enfrentadas respecto de los factores que convierten la agresividad en violencia: el biologismo y el ambientalismo. Los biólogos hablan de una determinación biológica (recientemente han sustituido <<determinación biológica>> por <<determinación genética>> de la violencia. Los ambientalistas defienden el origen social o cultural de la violencia. Los primeros dicen, por ejemplo, que el hombre maltrata a su compañera para garantizarse su fidelidad y asegura, de este modo, la existencia futura de sus genes (Buss, 1996). Los segundos sustentan, por ejemplo, que tras comportamientos como dar muerte a la propia madre, decapitarla y usar la cabeza como diana para dardos sólo hay factores ambientales como, por ejemplo, una baja autoestima inducida por unas prácticas educativas maternas rechazadoras o hipercontroladoras (Schallenberg, 2004: 22-23).

Entre ambos extremos hay una tercera posición (interaccionista) según la cual, ni todo es ambiente ni todo es genético cuando se habla del origen de la violencia. Según esta posición,

la violencia es una alteración de la agresividad natural (la alteración, pues, de un instinto) que se puede producir por la acción de factores tanto biológicos como ambientales (Schallenberg, 2004: 23).

Hay que destacar, de inmediato, que la mayoría de estudios realizados hasta el momento en este ámbito cifran en no más del 20% el porcentaje de los casos de violencia causados por la influencia directa de factores biológicos. El 80% restante se debe a la acción de factores ambientales (Schallenberg, 2004: 23).

3.7.1. TIPOS DE VIOLENCIA

Las definiciones sobre violencia están sobretodo dirigida tanto a aspectos físicos como los psicológicos de la víctima. En Sanmartín (2004) además de esos aspectos incluye la definición de la violencia sexual y económica. Presentamos a continuación los cuatro tipos de violencia según la óptica de Sanmartín (2004: 81-83):

♦ **Violencia física:** *La violencia física se dirige al cuerpo de la víctima, y normalmente va seguida de una escalada tanto en intensidad como en frecuencia.*

♦ **Violencia psicológica:** *El maltrato psicológico es un dardo directo a la autoestima de la víctima que busca generar en ella un sentimiento de inseguridad y de escasa valía personal (...).*

♦ **Violencia sexual:** *En relación con los menores, la violencia sexual consiste en la violación (cuando hay penetración vaginal, anal u oral), abuso sexual (tocamientos en el cuerpo del menor u obligarlo a presenciar una relación sexual entre adultos o una situación de abuso contra otros menores).*

♦ **Violencia económica:** *El maltrato económico implica la disposición y el manejo abusivo del dinero y los bienes materiales (...).*

La violencia como tal, es una acción que genera daños a la víctima, dirigidos al físico dañándole, así como generar molestias o maltratos psicológico y/ o abuso sexual, incluso pudiendo afectar el económico.

3.7.2. PERFIL DE AGRESORES Y VÍCTIMAS

De acuerdo con Ortega (1999) existe variados tipos de víctimas. Estas son:

- ***Víctimas provocadoras:*** este tipo de víctima posee una personalidad paradójica de chico/ a interactivo/ a que comete torpezas sociales que mayoría de chicos/ as evitarían. Por ejemplo: se implican en conversaciones con otros sin haber sido invitado, es inoportuno, etc. Esta torpeza suele ser la excusa para sus agresores.
- ***Víctimas bien integradas académicamente:*** Con frecuencia, las víctimas de burlas suelen ser chavales bien integrados en el sistema educativo, y en las relaciones con adultos: atienden al profesor, su rendimiento académico es bueno, y provocan envidia y celos entre los compañeros. Sin embargo, algunos de estos buenos alumnos son muy hábiles socialmente y aprenden a ocultar sus intereses académicos, y a seguir la corriente al grupo de matones.
- ***Víctima sin experiencias previas de confrontación agresiva:*** Son chico/as sobreprotegidos, educados así en el ámbito familiar, que se sienten débiles e inseguros cuando tienen que mostrar asertividad ante el grupo de iguales. Frente a las agresiones, tienden a sobreprotegerse y a encerrarse en un ámbito más seguro: el familiar.
- ***Víctima con deficiencia psíquica o física:*** En ocasiones no es necesaria una verdadera deficiencia para convertirse en víctima, sino una característica especial y que lo haga distinto a los demás. Ser obeso, llevar gafas, tener las orejas grandes, etc.
- ***Víctima- agresor:*** Como ya se ha comentado anteriormente, son aquellas víctimas que han tenido una experiencia larga de victimización, y que con el paso del tiempo, se convierten a su vez en agresores.

Entre los escolares que son víctimas de la violencia de sus compañeros suelen diferenciarse dos situaciones (Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli y otros, 1996; Schwartz, Dodge, Petit y Bates, 1997).

Por otra parte, revisamos la situación de la víctima desde la óptica de San Martín (2004: 126-127):

SITUACIÓN DE LA VÍCTIMA

♦La víctima típica (o víctima pasiva)

-Sufrir una situación social de aislamiento (con frecuencia no tiene ni un solo amigo entre los compañeros), de lo que se deduce su escasa asertividad y su dificultad de comunicación, así como su baja popularidad, que según algunos estudios llega a ser incluso inferior a la de los agresores. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quien la sufre.

-Tener una conducta muy pasiva: miedo ante la violencia; alta ansiedad (a veces incluso miedo al contacto físico y a la actividad deportiva), inseguridad y baja autoestima; y manifestar su vulnerabilidad (incapacidad de defenderse ante la intimidación). Todas estas características pueden relacionarse con la tendencia de las víctimas pasivas, observada en algunas investigaciones, a culparse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo) (Salmivalli y otros, 1996).

-Manifestar cierta tendencia a relacionarse con los adultos, debido quizás al hecho constatado en algunos estudios de que suelen haber sido y/o estar siendo sobreprotegidos por sus familias.

-Mostar una conducta coincidente con algunos de los problemas asociados al estereotipo femenino, en relación a lo cual es preciso interpretar el hecho de que dicha situación sea sufrida por igual por los chicos (que probablemente serán más estigmatizados por dichas características) que por las chicas (entre las que las características son más frecuentes pero menos estigmatizadoras). La asociación de dichas características con conductas infantiles permite explicar, por otra parte, que el número de víctimas pasivas disminuya con la edad.

♦La víctima activa:

- En la mayoría de los estudios realizados sobre este tema se menciona la necesidad de diferenciar distintos tipos de víctimas, e incluyen como segunda situación de victimización (menos frecuente y clara que la anterior) la de los escolares que se caracterizan por:

-Una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, que hace que incluso se encuentren entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que los agresores y las víctimas pasivas). Esta situación podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores víctimas, también podría agravarse con la victimización;

-Una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a seleccionar la conducta que puede resultar más adecuada en cada situación, con problemas de concentración, propensión a reaccionar con conductas agresivas, irritantes, provocadoras, etc. A veces, las víctimas activas mezclan dicho papel con el de agresores, aunque sus agresiones suelen ser meramente reactivas;

-Un rendimiento y un pronóstico a largo plazo peores, en ambos casos, al de las víctimas pasivas;

-Los escolares que son víctimas activas agresivas con sus compañeros parecen haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo que el resto de los escolares;

-Esta situación es más frecuente entre los chicos que entre las chicas. No disminuye de forma significativa con la edad, y en ella pueden encontrarse con mucha frecuencia los escolares hiperactivos.

Fuente: San Martín (2004: 126-127)

Si la víctima pasiva ocupa una situación social de aislamiento y una conducta muy pasiva, la víctima activa se caracteriza por su aislamiento y fuerte impopularidad, que hace que incluso se encuentren entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (incluso más que los agresores y las víctimas pasivas). Las víctimas activas muchas veces intercambian dicho papel con el de agresores, aunque sus agresiones suelen presentarse como una conducta reactiva.

El agresor por su parte, ocupa una situación que se caracteriza por rechazo por parte del grupo y una actitud desafiante:

SITUACIÓN DEL AGRESOR

Una situación social negativa, siendo incluso rechazado por una parte importante de sus compañeros. Sin embargo, está menos aislado que las víctimas y tiene algunos amigos que le siguen en su conducta violenta.

Tiene una acentuada tendencia a la violencia, a dominar a los demás y a abusar de su fuerza (suele ser físicamente más fuerte que los demás). Es bastante impulsivo, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento; problemas que se incrementan con la edad.

Su capacidad de autocrítica suele ser nula. Esta característica se ha puesto de manifiesto en varias investigaciones en las que, al evaluar la autoestima de los agresores, se ha descubierto que era media o incluso alta.

Entre los principales antecedentes familiares de los escolares que se convierten en agresores típicos suelen destacarse: la ausencia de una madre, quien manifiesta actitudes negativas y/o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, y utilizando en muchos casos el castigo físico.

La situación del agresor es mucho más frecuente en los chicos que en las chicas, y suele mantenerse muy estable, o incrementarse a los largo del tiempo; especialmente en la preadolescencia.

Fuente: SanMartin (2004: 127)

Aunque el grupo de agresores es menos heterogéneo que el de víctimas, la mayoría de las investigaciones diferencian entre los agresores activos (que inician la agresión y la dirigen), y a los agresores pasivos (que les siguen, les refuerzan y les animan), quienes parecen caracterizarse por problemas similares a los anteriores mencionados pero en menor grado (SanMartin, 2004: 128).

Sintetizamos que de acuerdo a la posición que presenta el niño víctima o agresor, comúnmente se suele presentar los siguientes rasgos:

RASGOS VICTIMA/AGRESOR	
Niños/as víctimas	Niños/as agresores
- Desde el modelo anglosajón la víctima puede presentarse desde una perspectiva sumisa, lo que se caracteriza por la timidez, debilidad física, baja auto-estima y pocas amistades. O bien pueden presentar rasgos provocadores, lo que caracterizaría como una víctima provocadora, la cual presenta rasgos de: hiperactividad, y alto nivel de ansiedad, lo que genera al niño en clase problemas de concentración y relaciones sociales (Fernández y Andrés, 2002: 127).	- El niño o joven agresor suele ser extrovertido, con un temperamento impulsivo y agresivo, y utiliza sistemáticamente la violencia para aterrorizar, intimidar o humillar a un igual. Sistemáticamente considera la agresión como un modo aceptable y realista de expresar la posición social. En el ámbito escolar suele ser un alumno académicamente poco brillante, puede incluso llegar a ser popular o líder entre sus compañeros (Villanueva, 2004: 63).

Referente al enunciado de Villanueva (2004), el niño que sufre experiencias de victimización, es afectado en su comprensión del mundo social, presentando dificultades en el procesamiento de la información social. Por otra parte Crick y Dodge (1994); Rubin, Bukowski y Parker (1998), preconiza que el niño agresor presenta un escaso razonamiento moral, así como un bajo nivel de competencias emocionales: empatía, competencia social y etc.

3.7.3. COMPRENSIÓN SOCIAL DE LA VÍCTIMA Y DEL AGRESOR

La comprensión social por parte del menor víctima suele presentar pocas habilidades sociales. Villanueva (2004) comenta que suelen presentar una baja asertividad, no expresan lo que piensan y sienten, no saben gestionar las reacciones o situaciones de tensión o agresión, y una conducta de excesiva ansiedad que predomina en sus relaciones sociales.

En relación a Rubien, Bukowski y Parker (1998) y Ortega (1999) la comprensión del otro por parte del menor agresor suele presentar un escaso razonamiento moral, una baja empatía, relaciones interpersonales caracterizadas por la inestabilidad, una baja habilidad social baja competencia social y menor reciprocidad en la interacción.

Rubien, Bukowski y Parker (1998) y Ortega (1999) comenta que el menor agresor se caracteriza por tres aspectos:

- Procesamiento inadecuado de la información social: escaso planteamiento de soluciones a los problemas interpersonales, escaso pensamiento alternativo, valoración positiva de las conductas agresivas, etc.
- Interpretación negativa de estímulos sociales: atribución de intenciones hostiles en mayor proporción que los menores controles (sesgos socio-cognitivos).
- Bajo sentimiento de culpa y responsabilidad (emociones secundarias).

La violencia es un problema complejo que crece y se desarrolla en contextos sociales. La familia junto con la escuela constituyen, en los primeros años, los grandes focos de socialización de la persona, por ello son responsables a la vez que víctimas de la incorporación de la violencia entre sus estructuras. Por esta misma razón, la interacción y comunicación entre familia y escuela constituyen el gran pilar para llevar a cabo la prevención o la erradicación, en su caso, de comportamientos violentos y/o agresivos (O'Donnell, 1995; y Ortega y Fernández Alcalde, 2000).

3.8. SOBRE EL MOBBING (EL ACOSO MORAL)

El mobbing, puede ser comprendido como un compendio de acciones entre iguales en que se genera conflictos desde el aspecto verbal como incluso físico. El concepto de mobbing es definido por (Schallenberg, 2004: 21) como un modo de trato entre personas. Su significado fundamental es: acosar, molestar, hostigar, obstaculizar o incluso agredir físicamente a alguien. Se trata, pues, de una fuerte y agresiva intromisión en la vida y las acciones de otra persona.

Aunque el mobbing tenga gran relevancia en el ambiente laboral, siendo estudiado y difundido a través de trabajos como de Hirigoyen (1999), no es un fenómeno exclusivo del lugar laboral. Se inicia en fases tempranas, como por ejemplo en las aulas. En la sociedad en que vivimos, que tiene como referencia la ley del más fuerte, cada día más niños son víctimas del mobbing por sus compañeros. Actualmente se producen con mucha frecuencia situaciones de mobbing en el contexto escolar.

El mobbing se caracteriza como una relación en que un individuo o grupo asume el papel de agresor y por otra parte, otro(s) asume el papel de víctima. Las acciones de mobbing que se presentan con mayor frecuencia entre compañeros o compañeras de escuela son:

Mobbing entre compañeros o compañeras de escuela
Acechar y espiar en el camino de la escuela a casa, perseguir, echar, dar puñetazos o codazos, empujar y propinar palizas.
Marginar de la comunidad de la clase, en el juego y en reuniones privadas.
Reírse del otro, ridiculizarlo, hostigarlo, hacer comentarios hirientes sobre él.
Inventar rumores y mentiras.
Extorsionar requiriendo valores materiales o acciones bajo amenaza de violencia.
Intimidar con la amenaza de violencia, reducir a silencio.
Burlarse, mofarse continuamente, tratar con sobrenombres ofensivos.
Acosar sexualmente, también a través de bromas humillantes y groseras.
Juego sucio en el deporte, tender trampas.
Hacer imputaciones injustas, hacer denuncias con el fin de causar perjuicio.
Esconder, dañar o robar prendas de ropa u otros objetos personales.
Destruir material o trabajos de clase.
Ocultar al otro informaciones importantes.

Fuente: (Schallenberg, 2004: 22- 23)

Aunque solapen las características del mobbing con las del bullying, lo que entendemos es que el mobbing es un conjunto de acciones emitidas a un individuo, las cuales tienen como finalidad principal aniquilar paulatinamente la autoestima positiva del individuo, mientras que el bullying es mucho más inmediato, es una acción que genera daños a la víctima de manera más inmediata.

Hay numerosas constataciones respecto a las características del mobbing. A fin de ofrecer una visión de conjunto para orientar, exponemos a continuación una clara estructuración de las características esenciales del mobbing. Las características típicas del mobbing (Schallenberg, 2004: 25 - 26):

- El mobbing puede tener por autores tanto a individuos como a grupos;
- Se caracteriza por un procedimiento sistemático y estratégico,
- Se extiende durante un período o más o menos prolongado;
- Puede tener lugar tanto de forma directa como indirecta a través de agresiones físicas o psíquicas, o de intrigas.
- Desde varios puntos de vista, el mobbing es un proceso de represión de problemas.
- Sus víctimas se sienten en desventaja y se consideran los culpables de la situación.
- Las víctimas de mobbing se sienten discriminadas y socialmente aisladas.
-

Olweus (1993) define la victimización en entornos escolares como una conducta de persecución física, verbal y/o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, etc., lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

En la escuela pueden establecerse 5 planos diferentes en los que los agresores desarrollan su acoso sobre la víctima (Schallenberg, 2004: 28):

- Se limitan las posibilidades de la víctima para comunicarse;
- Se perturban permanentemente sus contactos sociales;
- Se rebaja constantemente el prestigio social de la víctima;
- Como consecuencia, se registra una influencia negativa en la situación de aprendizaje y en la vida.
- Un empeoramiento de la salud de la víctima puede constituir una clara señal externa de mobbing.

A estos cinco planos les corresponden cinco actividades muy concretas ejercidas por los agresores. Tales acciones, que deben entenderse como ataques del agresor a la víctima tienen gran influencia en el desarrollo del niño, sobre todo cuando ocupa el lugar de la víctima (Schallenberg, 2004: 28).

3.9. RECHAZO

La posición social que el niño ocupa ha sido un tema de diversos estudios, en que se busca averiguar la aceptación, o rechazo por los iguales. En este sentido las técnicas sociométricas sirven para medir la aceptación o no aceptación de los niños por parte de sus iguales.

Las técnicas sociométricas producen cuatro categorías diferentes de aceptación social: niños populares, los cuales consiguen muchos votos positivos; niños rechazados, los cuales resultan activamente antipáticos; niños polémicos, los cuales consiguen un gran número de votos positivos y negativos; y niños ignorados, los cuales raramente son elegidos, positivamente o negativamente (Berk, 1999).

En este sentido, a continuación recogemos los principales grupos sociométricos y sus características, basado en el trabajo de Asher y Parker (1987) citado en Jiménez Hernández (2000):

<i>GRUPOS</i>	<i>ELECCIONES</i>	<i>PREFERENCIA</i>	<i>IMPACTO</i>	<i>RIESGO ASOCIADO</i>	<i>CARACTERÍSTICAS</i>
Aceptado o popular	Muchas elecciones positivas y pocas o ninguna negativa	Alta		Sin riesgo	Prestan ayuda, amigables, cooperativos, respetan las normas en sus relaciones y de la clase. Alta conducta pro-social.
Rechazado	Muchas elecciones	Baja		Alto	Conducta agresiva,

	negativas y pocas o ninguna positiva				perturbadora en clase, incumplimiento de normas, con escasa conducta pro-social. Conducta retraída con escasa conducta pro-social.
Ignorado	Pocas o ninguna elección positiva ni negativa.		Bajo	¿Alto? ¿Bajo?	Pasan desapercibidos, inician muy pocos contactos, actividades solitarias en el recreo, aunque sean apropiadas. Tímidos, retraídos, evitan la agresión.
Controvertido	Muchas elecciones positivas y negativas		Alto	¿Ausente?	Por un lado, agresivos y perturbadores y, por otro, cooperativos, sociables y líderes.

Como podemos percibir los niños aceptados presentan buenas habilidades emocionales, tienen una buena conducta pro-social y establecen buenas relaciones interpersonales. Mientras que los niños rechazados suelen presentar más bien escasas estas habilidades, tienen más bien una conducta ante social, no respetan las normas y los esquemas sociales y eso refleja en la dificultad de relacionarse con los demás .

En este sentido, el rechazo sociométrico, según se ha puesto de manifiesto en una considerable cantidad de trabajos, se presenta como:

“El rechazo sociométrico se presenta como uno de los marcadores más importantes de inadaptación social indicando un elevado riesgo de dificultades escolares y de un amplio rango de problemas de salud mental. De este modo, los niños abiertamente agresivos puede que a los diez u once años ya se les describan como antisociales. Pronto se les comienzan a considerar una amenaza en la clase y en el colegio. Son niños que son soportados en el colegio esperando pacientemente hasta que lo abandonan” (Jiménez Hernández, 2000: 44).

Los niños rechazados en general, manifiestan un comportamiento socialmente negativo, que podemos categorizar desde dos grupos:

- Niños rechazados-agresivos: Muestran severos problemas de conducta, alto niveles de conflictividad, hostilidad y comportamiento hiper-activo, distraído e impulsivo. Además tienen deficiencias en diversas habilidades socio-cognitivas (Crack & Ladd, 1993; Decovic & Gerris, 1994).
- Niños rechazados-introvertidos: Son pasivos y socialmente difíciles. Se mantienen solos, mantienen expectativas negativas por cómo los tratarán los iguales, y están muy preocupados sobre ser despreciados y atacados (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; Rabiner, Keane & Mackinnon-Lewis, 1993; Stewart & Rubin, 1995).

Podemos concluir que los niños populares, rechazados, ignorados, controvertidos o polémicos son niños que presentan unas destrezas emocionales que en el proceso de interacción con el grupo de iguales son valorados de forma positiva o negativa.

Castro (2005: 11) investigaciones recientes sugieren que la adaptación emocional-social de un niño a largo plazo, así como su desarrollo académico y cognitivo y su sentido de ciudadanía deben ser estimulados en diversas oportunidades para fortalecer la competencia social durante la niñez.

Unos de los aspectos más importantes a tener en cuenta en los niños y que contribuye al desarrollo cognitivo y social y el grado de efectividad con que actuamos luego como adultos, es el de las relaciones entre iguales. Hartup estableció que:

"[...] el mejor indicador en la niñez de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con otros niños. Los niños que generalmente no son

aceptados por otros niños, que son identificados como agresivos o destructores, que son incapaces de sostener una relación estrecha con otros niños y de ubicarse en la cultura a la que pertenecen sus demás compañeros corren serios riesgos" (Hartup, 1992).

Estos riesgos pueden ser: salud mental disminuida, abandono escolar, bajo rendimiento, dificultades escolares de diversos tipos y posteriormente historial laboral limitado. Ya que el desarrollo social del niño comienza al nacer y luego durante la etapa preescolar avanza rápidamente, es muy importante que los programas de educación para la niñez, incluyan oportunidades para el juego social espontáneo ya que a través del juego simbólico los niños pequeños se desarrollan en lo social e intelectual.

3.10. LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DEL CONFLICTO

Es frecuente que en el contexto del aula surjan conflictos cargados de emociones. Sabemos que los sujetos implicados tienen sus propias percepciones y las asumen como si fueran únicas. Las emociones están en la raíz de los conflictos, Muldoon (1998: 30) afirma que:

“Cuando el individuo se deja llevar por la pasión, nuestros sentimientos más poderosos emergen a la superficie de las aguas emocionales: la cólera, la furia, la lujuria, el deseo, el amor ciego, el odio vivo. La pasión es la fuente de energía más primitiva de la existencia humana. No se atiene a las reglas de la razón y del auto-control. La pasión es apremiante, primaria, poderosa. La ansiamos hasta los tuétanos y, no obstante, nos resistimos a ella con toda nuestra voluntad”.

Desde el ámbito emocional, las emociones pueden originarse en una situación conflictiva pero a la vez ejercen una notable influencia en el surgimiento, desarrollo y resolución de las mismas.

Filley (1985: 24) considera en este sentido que “los sentimientos y las actitudes, al igual que las percepciones pueden crear conflictos en donde elementos racionales no sugerirían que deberían surgir; aunque los sentimientos y las actitudes también pueden evitar conflictos en donde se esperaría que los hubiera”.

Las conductas agresivas, como se acostumbra a denominar las actuaciones conflictivas, son provocadas por sentimientos de ira. Este es un sentimiento relacionado con el deseo insatisfecho, y procede de la frustración. Parece que el desarrollo de la capacidad de frustración es muy importante para el aprendizaje. Los que carecen de ella evitan cualquier situación nueva por que no la controlan y les provoca furia (Gómez Mayorga: 2004: 19).

Contra la ira, propone Goleman desarrollar la empatía. En la medida que comprendamos los sentimientos de los demás y su comportamiento, estaremos dispuestos a cambiar nuestra actitud y a controlar nuestros enfados (Gómez Mayorga: 2004: 20).

Según Jiménez (2000) es bastante probable que el comportamiento social de los niños altamente emocionales, que fácilmente se emocionan en exceso, sea poco competente en situaciones conflictivas o provocadoras de emociones negativas como la ira o la ansiedad. En este sentido la autorregulación es una dimensión de la competencia emocional definida como la habilidad para manejar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de un modo flexible y adaptativo a través de una variedad de contextos, tanto sociales como físicos (Saarni, 1997: 39).

Jiménez (2000: 62) comenta que un niño o niña se sobre exciten emocionalmente en una situación social depende de al menos, dos factores:

- 1- Nivel disposicional de reactividad, particularmente la intensidad de respuesta emocional (que se considera un aspecto del temperamento).
- 2- Habilidad para regular sus reacciones emocionales y para afrontar la situación que provoca tales reacciones.

Muchos autores coinciden en señalar que el déficit de las competencias emocionales está en la base de todos los conflictos. Los conflictos se originan en una fuerte emotividad, irritabilidad, cólera... y la falta de capacidad para regular estas emociones, comprender los sentimientos y punto de vista del otro, auto-controlar la conducta, etc.

Entendiendo que las emociones están en la raíz de los conflictos, Torrego preconiza que:

“Situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos, y donde la relación entre las

partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos". Torrego (2000, 37)

Como consecuencia de estas emociones tan poderosas el ser humano se torna débil, y muchas veces huye toda su capacidad de razonar frente a situaciones tan complejas, generando conflictos. Entonces es cuando necesitamos más que nunca manejar bien nuestras competencias emocionales.

Unas buenas competencias emocionales se refieren a comprender los propios sentimientos y emociones, empatía, autorregulación, expresión emocional, etc. lo que atenúa el conflicto. En este sentido, según Jiménez (2000) el manejo del estrés, de la ansiedad y de las situaciones que induce a enfado o ira son capacidades que los niños deben de poseer para funcionar eficazmente en sociedad. Para solucionar con éxito los problemas interpersonales que surgen en las situaciones que provocan estas emociones, los niños deben ser capaces de regular y moderar sus respuestas emocionales. Si no es así, puede que el niño poseyendo las habilidades de toma de decisión y de comportamiento para funcionar adecuadamente en situaciones "frías", falle en situaciones emocionalmente "calientes" por falta del suficiente auto-control emocional. Incluso, diversos estudios sitúan el bullying como una manifestación de las malas relaciones interpersonales entre los alumnos en el aula, aspecto que hace referencia a la falta de empatía, auto-control, habilidad social, dimensiones relacionadas con la competencia emocional (Díaz-Aguado, 2002).

Sala (2002) comenta que tanto el origen de las conductas agresivas como en el de sus "antídotos" encontramos como elemento común las emociones. Es por ello que atender al desarrollo emocional es la mejor prevención primaria antes de que se produzcan problemas de agresividad, conductas antisociales o multitud de trastornos emocionales. Puesto que durante el conflicto se ponen en juego la existencia de estas competencias emocionales (comprender los propios sentimientos y emociones, empatía, autorregulación, expresión emocional, etc...) el conflicto constituye una situación excelente para desarrollar las competencias emocionales de forma significativa para quien los vive y de esta forma es una oportunidad para la socialización de las emociones.

De todo lo expuesto, no se debe dejar de llevar en consideración la dimensión emocional del conflicto ya que entendemos que todos los aspectos están relacionados y al mismo tiempo interligado por esta dimensión.

4. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

4.1. INTRODUCCIÓN

Este apartado proporciona una visión de las estrategias para el desarrollo de las competencias emocionales. Partimos de las propuestas de implantación de programas en el ámbito de la educación emocional, sus destinatarios, agentes y la formación de los docentes. En esta misma línea, abordamos sobre los conflictos, los programas pioneros, los enfoques para la resolución, y los programas de prevención y resolución adaptados al ámbito escolar.

En efecto, a lo largo de este capítulo nos adentramos por una parte en la comprensión del desarrollo de las competencias emocionales, y por otro lado, en la prevención y resolución del conflicto desde diversas líneas. Utilizaremos dichas aportaciones como referencia, puesto que nuestro interés es conocer las posibles estrategias para hacer hincapié a nuestro estudio.

4.2. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

4.2.1. Estrategias para el desarrollo socio emocional

Las estrategias de intervención para el desarrollo emocional son sobre todo acciones socio-educativas llevadas a la práctica. Según Álvarez (2001), la implantación de una intervención dependerá de las características del centro y de la disponibilidad del profesorado. A continuación presentamos diversas estrategias sugeridas por Álvarez (2001) para la implantación de programas en el ámbito de la educación emocional. Las utilizaremos como referencia, puesto que nuestro interés es conocer las posibles estrategias para el desarrollo de las competencias emocionales.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Orientación ocasional: Consiste que el docente introduzca temas relativos a la educación emocional en el momento de impartir sus clases. Se trata de un profesor que por iniciativa propia introduce aspectos relacionados con la educación emocional.*
- *Programas en paralelo: Acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares. A menudo se utiliza horario extra escolar, lo cual repercute en una asistencia minoritaria, ya que el alumnado no lo percibe como algo importante. Sobre todo si la asistencia es voluntaria. Pero puede ser un punto de partida para otras actividades posteriores más relacionadas con el currículum académico.*
- *Asignaturas optativas: Los centros educativos pueden ofrecer asignaturas optativas sobre temas relacionados con la educación emocional. Al ser asignaturas optativas, lo lógico es que no se inscriban todos los alumnos. Pero pueden ser una forma de empezar una acción que con el tiempo se vaya ampliando.*
- *Créditos de síntesis: En algunos sistemas educativos existen las denominadas “asignaturas de síntesis”, que se realizan durante un breve periodo de tiempo y en las que se trata de integrar los conocimientos de las diversas materias. Como tópico de estas asignaturas de síntesis se pueden elegir aspectos relacionados con la educación emocional. Esta opción*

tiene la ventaja de que la asignatura de síntesis suele ser obligatoria.

- *Acción tutorial: El plan tutorial (PAT) debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional. La ventaja en este caso es que la acción tutorial grupal se dirige a todo el alumnado. Dentro de las sesiones de tutoría tienen cabida todos los contenidos de la educación emocional.*

- *Integración curricular: Los contenidos curriculares de la educación emocional se pueden integrar de forma transversal a lo largo de las diversas materias académicas, y a lo largo de todos los niveles educativos. El profesorado de cualquier materia puede incluir en ésta, al mismo tiempo que la está explicando, contenidos de carácter emocional. Se trata una “infusión” o “integración” en el currículum académico de contenidos que van más allá de lo estrictamente instructivo. En este sentido se podría considerar la educación emocional como un tema transversal.*

- *Integración curricular interdisciplinaria: Es un paso más a partir de la “integración curricular”. Se requiere la implicación del profesorado, que deberá coordinarse para poder exponer unos contenidos que se sincronicen con los que está impartiendo otro profesor.*

- *Sistemas de Programas Integrados (SPI): En este caso se da un paso más: se trata de interrelacionar programas diversos (orientación profesional, estrategias de aprendizaje, prevención de consumo de drogas, etc.). Desde la tutoría se puede poner énfasis en la dimensión emocional de todos estos programas. La integración de estos programas en un objetivo común (el desarrollo de la personalidad integral del alumnado) puede producir un efecto de sinergia. Es lo que denominamos sistemas de programas integrados.*

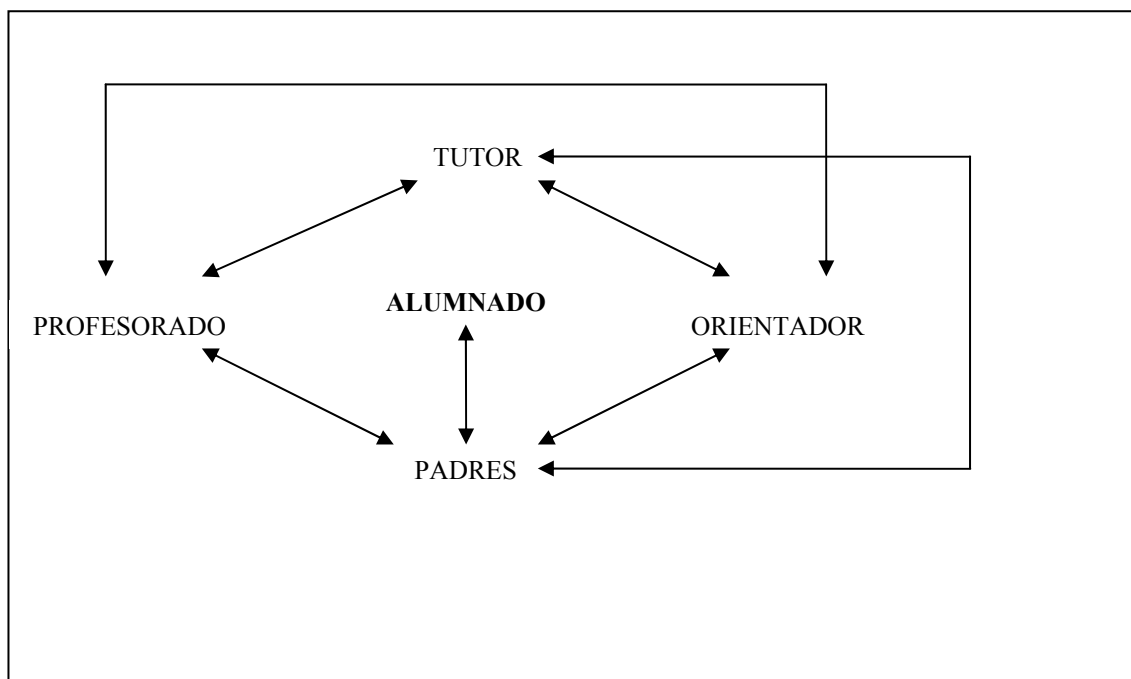
Basado en Álvarez (2001: 52-53)

Estamos de acuerdo con Álvarez (2001), cuando comentan que probablemente la estrategia más apropiada para desarrollar actividades de educación emocional sea a partir del Plan de Acción Tutorial, aunque se podría utilizar de manera inicial a través de los programas en paralelo y las asignaturas optativas.

4.2.2. Destinatarios y agentes

Soldevilla, Ribes, Filella y Agulló (2006) comentan que <<Los programas de educación emocional centran su intervención en la adquisición de competencias básicas para afrontar situaciones que la vida, y a su vez, fomentan el desarrollo integral del individuo. Pueden tener tanto carácter preventivo como de tratamiento>>.

El desarrollo de las emociones es fundamental y necesario para cualquier individuo, incluso debe ir dirigido no solo a los alumnos, sino a los profesores de todos los niveles educativos. Sabemos que tanto los niños, los adolescentes, como los adultos necesitan interaccionar con su medio. Por lo tanto, el desarrollo integral del ser humano, incluye desarrollar las competencias emocionales, con la finalidad de capacitar al individuo para afrontar los retos de la vida cotidiana, con el objetivo de aumentar el bien estar personal y social (Bisquerria, 2000: 243).



Basado en Álvarez (2001:55)

Como vemos, todos pueden ser destinatarios de los programas de desarrollo emocional. No obstante, para que estos agentes puedan impartir conocimientos sobre emociones y contribuir al desarrollo emocional, es indispensable que su formación sea la apropiada. De esto se deriva la necesidad de considerar al profesorado como destinatarios de la educación emocional. Sólo así podrán llegar a ser agentes efectivos (Álvarez, 20001: 55).

Como se ha mencionado, la finalidad de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales-tema de nuestro interés. A partir de esta conceptualización hemos realizado una recogida de programas de intervención que contemplara el constructo estudiado. Bisquerra (2003) afirma que la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Para ello se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar diseñar programas fundamentados en un marco teórico. Para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

4.2.3. La formación de los docentes

Otro punto, que debemos tener en cuenta es el de la formación del profesorado, aspecto fundamental para desarrollar las actividades de intervención. Castro (2005) comenta que la falta de formación de los docentes para iniciar un proceso educativo de intervención puede fracasar si el profesorado no tiene una buena formación.

“Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de <hacer clases> y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales” (Perrenoud, 1999).

Los docentes necesitan formación conceptual, procedimental y actitudinal para el desempeño de distintas funciones:

Crear un clima escolar positivo:

- *Promoviendo la participación, la comunicación interpersonal, la asunción de responsabilidades y el aprendizaje cooperativo. A través de técnicas y estrategias diferentes: debates, asambleas, teatro, juegos cooperativos, trabajo por proyectos, talleres, rincones, círculos de calidad, fiestas, campeonatos deportivos, etc.*
- *Organizando el ambiente de aprendizaje de forma coherente con los objetivos propuestos anteriormente: distintas formas de distribuir el tiempo, de organizar el espacio, de agrupar a los alumnos, de elegir y utilizar materiales, etc.*
- *Orientando a los chicos/as hacia la autogestión y hacia la autodisciplina: elaboración de contratos de trabajo, distribución compartida de responsabilidades, establecimientos de*

normas y principios de convivencia, etc.

– Manteniendo determinadas actitudes en el trato con los niños y con los padres de las víctimas, de los niños que intimidan y de los que permanecen como espectadores.

• Incorporar nuevas estrategias de aproximación curricular:

– Incorporación al Proyecto Curricular de la Competencia Social

– Desarrollo de un programa de educación en valores y actitudes pro-sociales.

– Desarrollo de destrezas emocionales y sociales básicas:

- Habilidades de comunicación.

- Entrenamiento asertivo.

- Desarrollo de la empatía y desarrollo de la autoestima.

– Desarrollo de estrategias de auto-control:

- Programas de auto-control de la agresión y/o la ira.

- Programas de control del estrés.

– Desarrollo de estrategias de resolución de conflictos.

Basado en Castro (2005: 13-14)

De los mencionados por Castro, tenemos como foco principal las competencias emocionales. Vemos que para que el profesor promueva un clima escolar positivo, a priori él necesitará de herramientas, y no sólo de la formación del “saber hacer” pero si no más bien del “saber ser”. Para desarrollar en el alumnado buenas competencias emocionales es necesario que el profesor también las tenga buenas competencias emocionales. En este sentido tal como ha sido mencionado, tener Consciencia emocional, auto-control, buenas capacidades comunicativas y etc. Son muy importantes en la labor educativa, por no decir que son fundamentales.

Siguiendo el enunciado de Darder (2003: 37) la educación emocional tiene como objetivo educar las emociones. Y en primer lugar tenemos que educar las nuestras, porque como educadores, como padres y / o como adultos, representamos ante los chicos y las chicas un valor modelo que tiene que ser el reflejo de una actitud afectivo-emocional integradora. Educar con actitud emocionalmente sana implica adoptar una actitud vital:

- Relajada y receptiva,
- Cálida y cercana;
- Honesta y dignificante;
- Responsable y comprometida;
- Voluntariosa y flexible.

Es muy conveniente que el educador (en este sentido los propios padres, madres, maestros o responsables de la educación de los niños o niñas) tenga una base teórica-práctica de las emociones. Saber manejar las emociones, transmitir las y regularlas, así como tener una postura empática y en resumen, ofrecer lo que hay de mejor al entorno es una propuesta innovadora y creemos que posible.

4.2.4. Programas de desarrollo emocional

Los programas de intervención en educación emocional, trabajan dimensiones de las competencias emocionales. Suelen abordar aspectos como las habilidades emocionales, sociales y de resolución de conflictos. En el cuadro a continuación se resumen los modelos de educación emocional más representativos fuera y dentro de España.

Habilidades	SEL (Graczyk et al.: 2000)	Self Science Stone y Dillehunt: 1978)	Prog.de Ed.Social y afectiva, (Trianes, et al.:1996)	Educación emocional (Bisquerra: 2000 - 2002)	Desconócese a ti mismo (Güell y Muñoz: 2000)
Hab.p/ ident. y comp. las pro.emociones					
Hab.p/ident. y comp. las emociones de los otros					
Habilidades para expresar las emociones					
Autorregulación emocional					
Automotivación					
Resolución de problemas					

Toma de decisiones					
Autoconcepto y autoestima					
Habilidades sociales					
Establecimiento de vínculos					
Aceptar las diferencias					
Interiorizar las normas sociales					
Responsabilidad social					
Asertividad					
Otros					

Fuente: Sala et al (2002).

Los programas que presentamos, podemos decir que se relacionan con los aspectos de la comprensión emocional tanto propia como de los demás, la expresión emocional, la autoestima y las relaciones interpersonales. Son programas para trabajar en el contexto del aula o en tutorías. Son programas y que en el marco educativo tienen un papel fundamental para la socialización del individuo con su entorno y su auto eficacia percibida.

4.3. ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL AULA

4.3.1. Programas pioneros para la resolución de los conflictos

En este apartado nuestra propuesta es ofrecer un panorama de los diversos esfuerzos que vienen siendo llevados a cabo en las escuelas para la gestión positiva de los conflictos. De modo sucinto, presentamos a continuación algunos de estos trabajos desarrollados en el ámbito internacional. Sin embargo muchos de estos programas fueron adaptados en todo el mundo. Estas propuestas de programa dirigidos a la resolución de los conflictos, procuran proponer alternativas eficaces en esta dirección.

Programas Internacionales dirigidos a la Resolución de Conflictos

1. *Children Creative Response to Conflict Program:* Experiencia llevada a cabo en el entrenamiento de la no violencia, se inició a partir de la década de 70 en Nueva York- EUA. Dicho trabajo culminó en el programa Children Creative Response to Conflict (CCRC). Los objetivos principales son: desarrollar una comunicación abierta entre los niños, ayudar a los niños a desarrollar una mejor comprensión de la naturaleza de los sentimientos, capacidades y fortalezas humanas, ayudar a los niños a compartir sus sentimientos y ser conscientes de sus propias cualidades; ayudar a cada niño a desarrollar autoconfianza en sus propias habilidades, y pensar creativamente sobre los problemas y comenzar a prevenir y solucionar los conflictos.

2. *Conflict Resolution Resources for School and Youth:* Fundado en 1982 en la ciudad de San Francisco (California), es fruto de los centros de mediación comunitaria y los sistemas escolares. Junto con el Resolving Conflict Creatively Program lo que es ahora Community Borrada Program. Programa inspirador de la *Resolución de los Conflictos* tanto en los EUA como en otros países. Estos programas van dirigidos desde los preescolares hasta a los preuniversitarios. Ha desarrollado tanto currículos de Resolución de conflictos adaptados a distintas edades, como programas de implementación y formación de *Gestores de Conflicto* (o Conflict Managers) en las escuelas.

3. *Teaching Students to Be Peacemakers Program:* Desarrollado en 1972 en la Universidad de Minnnesota. Este programa tiene como finalidad crear una relación positiva entre los estudiantes, parte del contexto cooperativo y la controversia académica para entrenar a todos los estudiantes a negociar sus conflictos y a mediar en los conflictos de sus compañeros.

4. *Educators for Social Responsibility:* Fundado en 1981 por un grupo de padres y profesores que buscaban prevenir el riesgo de una guerra nuclear a través de la educación. Por cierto, posteriormente desarrolló el entrenamiento de diversos profesores a través de la técnica de resolución de conflictos.

5. *Resolving Conflict Creatively Program:* Programa iniciado en 1985, teniendo en cuenta el desarrollo de un currículo de resolución de conflictos. Programa culminado por los esfuerzos y colaboración entre el New York City Board Of Education y el grupo ESR. Este programa tiene como objetivos principales: a) enseñar a los jóvenes alternativas no violentas para enfrentarse a los conflictos; b) enseñar a los niños diferentes habilidades que les permitan llevar a cabo alternativas no violentas a los conflictos reales de sus propias vidas; c) incrementar el entendimiento y valoración de la propia cultura y de las culturas diferentes a las del propio estudiante; d) mostrar a los niños que pueden jugar un papel a la hora de crear un mundo más pacífico.

6. *Conflict Resolution Education Network:* En 1984 fue fundado la NAME (Nacional Association for Mediation in Education) en que ha tenido como precursores activistas, mediadores comunitarios y educadores. En 1995 la NAME se fusionó con el NIDR (Nacional Institute for Dispute Resolution) y se convirtió en lo que hoy se denomina CREnet (Conflict Resolution Education Network.)

(Basado en Alzate 1999: 37-39).

Como podemos averiguar, los programas dirigidos a la resolución de los conflictos han tenido su inicio en la década de 70, en los EEUU. La resolución de los conflictos ha tenido inicialmente su difusión en el medio de la mediación comunitaria, y en pocos años se extendió a los medios escolares. A la raíz de estos trabajos se desarrollaron muchos otros. Los conflictos escolares son un tema de relevancia social, además preocupantes por el impacto de

la violencia que estos acarrearán. Saber resolver los conflictos de manera pacífica, y verlos como una oportunidad para el crecimiento personal, es sin duda un gran reto, tanto para un niño, un adolescente o hasta mismo un adulto.

4.3.2. Enfoques en la práctica de la Resolución de los Conflictos en la escuela

Con relación a la *Resolución de los Conflictos en la Escuela*, Bodine y Crawford (1998) distinguen cuatro tipos de enfoques:

Enfoques en la práctica de la Resolución de Conflictos en la Escuela
<p>Enfoque curricular:</p> <p>Comprendido como un conjunto de actividades instruccionales con metas y objetivos diseñados para producir cambios en el conocimiento, las actitudes y los comportamientos del estudiante relacionados con su comprensión del conflicto, sus actitudes y los comportamientos del estudiante relacionados con su comprensión del conflicto, sus actitudes hacia la resolución de los conflictos interpersonales y la habilidad para usar la comunicación y las destrezas de solución de forma constructiva, que lleva a soluciones (resultados) pacíficos, equitativos y cooperativos (Carruthers y Sweeney, 1996).</p>
<p>Enfoque de programas de mediación entre compañeros:</p> <p>La mediación entre compañeros es una actividad por un estudiante imparcial no implicado en el conflicto (mediador) para ayudar a los estudiantes que sufren el conflicto (disputantes), para alcanzar una solución pacífica, equitativa y cooperativa, una solución que es lograda por los propios disputantes (Alzate, 1999).</p>
<p>Enfoque del aula pacífica:</p> <p>Es una metodología de aula global, que integra la resolución de conflictos (habilidades principios, alguno de los procedimientos de solución de problemas) en el currículo académico central y en las estrategias de manejo, y relación de la clase, incluyendo además, una metodología pedagógica de aprendizaje cooperativo y controversia académica (Jonhson y</p>

Jonhson, 1992). En general las aulas pacíficas se inician profesor por profesor, y constituyen los ladrillos para la construcción de la escuela pacífica (Bodine y Crawford, 1998). Los principios que definen el aula pacífica son: *la cooperación* es este caso los niños aprenden a trabajar juntos; la comunicación los niños aprenden a comunicarse ya tener una escucha activa; *Aprecio por la diversidad*, los niños aprenden a respetar a los demás y a lo diferente; *Expresión de la emociones*, los niños aprenden a reconocer sus emociones negativas y auto controlarlas; *Habilidades para la resolución de los conflictos*, los niños aprenden a solucionar los conflictos de manera satisfactoria en un contexto social.

Enfoque de la escuela pacífica:

La escuela pacífica tiene como referente el aula pacífica. Primordialmente busca un ambiente de aprendizaje cooperativo, instrucción directa y práctica de las habilidades y procesos para resolver conflictos, sistemas de gestión del aula y de la escuela no coercitivos y la integración de los conceptos y habilidades de resolución de conflictos en el currículo académico.

(Basado en Alzate 1999: 41-45).

Los supuestos mencionados son fundamentales en la práctica de la resolución de los conflictos, y tales enfoques van dirigidos al ámbito escolar, y por su vez adaptados según las necesidades y circunstancias del contexto. Desde nuestro punto de vista, vemos que los 4 enfoques lo que proponen es ofrecer herramientas para que los individuos manejen y resuelvan los conflictos de manera pacífica.

Partiendo de la comprensión del *enfoque curricular*, en el cual se procura adaptar los planteamientos teóricos y prácticos para la resolución de los conflictos a través del currículo, lo que vemos es la posibilidad de aprender estrategias de resolución de conflictos desde un planteamiento teórico-práctico, preconizando la prevención de los conflictos, así como habilidades para la resolución.

Por otro lado, la *mediación de compañeros*, está mucho más dirigido a la resolución, lo cual nos hace suponer que en este caso el conflicto ya está presente, por lo tanto no lo previene. El *enfoque del aula pacífica*, lo que busca es desarrollar habilidades de resolución de los conflictos y proactiva, lo que desde nuestro punto de vista toca la prevención de manera oportuna.

Y finalmente, el *enfoque de la escuela pacífica* es mucho más global y parte de la idea que tantos los padres, profesores, todos los miembros de la escuela y los alumnos son importantes

para el aprendizaje de estrategias para la resolución de los conflictos y engloba todos los enfoques anteriores. Creemos que este último enfoque es más eficaz en la prevención y resolución de los conflictos, porque todos los puntos son trabajados y es llevada a cabo una acción global en la que todos los individuos relacionados con la escuela están implicados en la transformación.

4.4. ¿CÓMO PREVENIR Y RESOLVER LOS CONFLICTOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO?

Para solucionar un conflicto es importante tener en consideración que no hay una sola vía o estrategia para dar solución a todos los problemas, sino que hay que averiguar la diversidad de los aspectos que caracterizan a cada situación, y hacer un análisis individualizado que proporcione elementos precisos para la adecuación de las estrategias para la solución del conflicto específico, buscando acuerdos de carácter cooperativo.

“La resolución de conflictos tan solo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobretudo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta para tratar de modos cooperativos a los conflictos. Eso a veces significará su solución, pero en otros casos obtendremos resultados aparentemente más modestos: la gestión positiva de los conflictos, el logro de acuerdos limitados pero constructivos, o la pacificación de las partes aunque las posturas respectivas puedan seguir estando frenadas. Por lo tanto, no debemos esperar resultados milagrosos de las técnicas de resolución de conflictos, sino la posibilidad de desarrollar capacidades personales que predisponen al acuerdo y a la resolución cooperativa de las situaciones de conflicto” (Puig, 1997:59).

Lo que comenta Puig (1997) es que cuando aparece un conflicto si evitamos el catastrofismo y logramos crear un clima de análisis de los factores que lo provocan lo estaremos haciendo la mejor contribución para el cambio y también muy probablemente a la mejora de la convivencia escolar en su conjunto. Para esto es importante una persona que desempeñe la función de interpretar el contexto en que se produce el conflicto, y proponer alternativas eficaces para la consolidación de un ambiente abierto al diálogo, a la empatía y a la cooperación.

Son diversas las posibilidades para la gestión de los conflictos de manera positiva, si puede situarse desde la psicología, la filosofía, la antropología, la justicia, la sociología, etc. Pero partiendo de nuestras premisas buscaremos aproximarse de la gestión de los conflictos en el ámbito educativo teniendo como fundamento un enfoque psicosocial.

Se incluye en la gestión de los conflictos no solo la resolución, sino también la prevención.

La gestión de los conflictos es designada por Puig, como una vía constructiva para la resolución de conflictos, en que se busca a través de los medios pacíficos y cooperativos una aproximación al acuerdo.

Desde nuestro punto de vista, en el momento que desencadena un conflicto o situación conflictiva, hay siempre por detrás dos o más sujetos implicados que no consiguen analizar los aspectos que inciden en el problema y así no reflexionan sobre las alternativas posibles de solución.

Para resolver un conflicto, es necesario analizar inicialmente las causas que lo originan, sus características, los sentimientos y emociones implicados, los cuales son responsables directos por el desencadenamiento de la situación. Conocer las circunstancias en que se manifiesta con la finalidad de identificar los factores que enlazan el problema, para de esta forma atenuar sus efectos colaterales.

Es fundamental saber identificar el problema que afecta a las partes implicadas en el proceso del conflicto, evaluar las causas y sus efectos para la solución del conflicto pactada en el consenso de sus actores, puesto que en el momento del conflicto los intereses de las personas parecen incompatibles.

La manera en que solucionamos un determinado conflicto interpersonal, sin lugar a duda incidirá sobre nuestro bien estar emocional o a la inversa. Pues cuando logramos solucionar los conflictos correctamente, esto refleja a uno sentirse mejor.

Solucionar los conflictos es tener antes que nada Consciencia de que existen opiniones y posturas distintas y que no todas las personas piensan y actúan de la misma manera. Por lo tanto el conflicto no debe servir como punto negativo, sino bien como un punto positivo basado en la transformación, esto es, utilizando las estrategias eficaces para la superación de un estadio a otro.

“La prevención de los conflictos desde la cultura de la paz, pone énfasis en los siguientes aspectos: es aprender a reconocer los intereses del oponente. Esto significa olvidarnos de una vez de la palabra “victoria”, porque la victoria sólo conduce a la victoria, no a la paz. Todas las técnicas de resolución de conflictos parten de esta importante premisa que concierne exclusivamente a los actores y a su capacidad de realizar transferencias positivas de negociar e intercambiar, de transformar voluntariamente objetivos iniciales y de generar empatía, esto es, de comprender las emociones y los sentimientos de los demás, de colocarnos en su lugar y circunstancia” (Bejarano, 1995).

Cascón (2000) plantea que la Educación para la Paz trabaja el conflicto en tres niveles:

1. Prevención: entendido como el proceso de intervención y regulación del conflicto cuando está en sus primeros estadios, antes de que aumente la tensión. Se propone desarrollar una serie de habilidades como: crear grupo en un ambiente de confianza, favorecer la comunicación, tomar decisiones por consenso y trabajar la cooperación.
2. Análisis y negociación: hace referencia a la búsqueda de soluciones creativas mutuamente para las partes, para regular el conflicto.
3. Mediación: es el proceso para la resolución de conflictos en el que es necesaria la intervención de una tercera persona. La mediación es relevante para aquellos casos en los que las partes han agotado las posibilidades de resolver por sí mismos, o en los que la situación de violencia o incomunicación impiden que puedan hacerlo por sí mismos.

Cascón (2000: 9) habla de la <<prevención de los conflictos>> para aludir a la necesidad de actuar antes de que se produzca (crisis) y se manifieste en su forma más descarnada. No obstante, este término, tiene connotaciones negativas: no hacer frente al conflicto, evitarlo, no analizarlo, no dejar que aflore todo que ha después, no buscar las causas profundas... Hay que decir que el conflicto es inherente a la esencia humana, ineludible, una oportunidad positiva para crecer. Todo esto nos lleva a no querer a no poder, ni querer, hablar de prevención de conflictos. Pesa demasiado en este término la connotación referente a la guerra, a los conflictos bélicos, o a cualquier otro tipo de consecuencias destructivas. Es decir, seguir hablando, por ejemplo, de prevención de conflictos bélicos.

En este sentido, Cascón apunta que la prevención en el ámbito educativo significará intervenir en el conflicto cuando todavía esté en los primeros estadios, sin esperar que alcance la fase de la crisis.

Burton citado por Cascón (2000) define la prevención como un proceso de intervención antes de la crisis, basada en las estrategias y habilidades de resolución de conflictos. Se debe tener en cuenta tres ejes:

- Buscar una explicación adecuada del conflicto, incluyendo la dimensión humana.
- Un conocimiento de las causas estructurales necesarias para eliminar las causas.
- La promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorecedor de unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevas escaladas, y enseñar a tratar y solucionar las contradicciones antes que empiece a convertirse en antagonismo.

Trabajar la prevención a través del análisis y negociación, es una manera de los alumnos aprendan a resolver sus conflictos. Para esto Cascón (2000: 14/ 2002: 19-21) afirma que se deben separar tres aspectos: persona, proceso y problema.

Primer aspecto: Personas- se trata de ver como se sienten las dos partes cuando tienen un problema y como se puede colaborar para resolver el conflicto bajo tres ejes:

- Las percepciones: Trabajar la percepción mutua de los actores de los conflictos y enseñar al otro a escuchar la versión de los demás implicados en la situación. Una buena herramienta es intentar escribir, narrar o representar diferentes versiones de historias o cuentos;
- Reconocer las emociones intensas: Los conflictos están cargados de emociones y sentimientos. Es fundamental aprender a reconocer y aceptar lo que está en juego. Una buena salida para estas situaciones es aguardar un momento oportuno (en que ambas las partes se encuentren menos tensos para resolver los conflictos).
- La imagen: Cuando el conflicto ocurre frente a los demás, es fundamental en el momento de analizar el conflicto, puesto que también está en juego el prestigio de las personas que se lo afrontan.
- El poder: Los conflictos presentan desequilibrios de poder. Es necesario trabajar las bases del poder de los niños. Teniendo como base: la autoestima, la asertividad y el apoderamiento. Estos son preceptos básicos de la cultura de la paz.

Segundo aspecto: Proceso- es tratar de aprender a establecer procesos y formas de abordar los conflictos que permitan que las dos partes puedan expresarse para que juntos encuentren soluciones. Para esto es importante aprender a controlar las dinámicas destructivas de la comunicación y analizar los procesos seguidos de este momento, para aprender tanto de los aciertos como de los errores, establecer procesos de consenso y consensuar reglas sobre su abordaje.

- Controlar las dinámicas destructivas de la comunicación: acusaciones, insultos, generalizaciones, sacar el pasado a relucir, hablar por otros,... Intentar pasar del tu-mensaje, en el que siempre hablamos de la otra persona, normalmente de forma negativa, al yo-mensaje. De quien más sabemos es de nosotros mismos. Hablemos en primera persona, manifestando nuestros sentimientos, dando información precisa de qué es lo que nos ha afectado, cómo y por qué. Esto que parece fácil no lo es e implica un proceso de aprendizaje en el cual solemos empezar con ejercicios o haciéndolo por escrito. (Ver el cuaderno de actividades).
- Analizar los procesos seguidos hasta ese momento, para aprender tanto de los aciertos como de los errores. Hacer un mapa de análisis del conflicto: qué lo origino, quiénes han participado, cuál es su poder y su influencia, de qué forma, qué soluciones ya se han ensayado. En definitiva, contextualizar el conflicto tanto en su pasado como en su presente nos dará mucha información para poder intervenir en él.
- Establecer procesos de consenso que permitan a todas las partes expresarse, sacar sus necesidades y satisfacerlas. Consensuar reglas de cómo abordaremos los conflictos: qué haremos, qué no haremos. Plantear unas normas de cómo vamos a enfrentar los conflictos es fundamental, pero será importante que las elaboremos entre todos. De esa forma recogerán el sentir de todo el grupo y será más fácil que se cumplan o se pueda llamar a cumplirlas.

Tercero aspecto: Problema/s

- Se centra en aprender a diferenciar posturas o posiciones, de los intereses o necesidades. Las posturas o posiciones son nuestra solución preferida para ese problema. Sin embargo, las necesidades o intereses son el origen, la raíz del conflicto. Se trata de centrarnos en esas necesidades, aprender a reconocerlas, jerarquizarlas y expresarlas, y no tanto en nuestras posturas. Pasar de la típica negociación basada en posturas, a la

negociación basada en necesidades. Esto abrirá el campo de soluciones, ya que partiendo de las posturas estaremos cerrados a sólo dos, la preferida por cada lado, que además, normalmente, son las más antagónicas, las que no tienen nada en común. Desde las necesidades, el abanico de soluciones es más amplio, estaremos yendo al meollo del conflicto y podremos encontrarnos con necesidades o intereses comunes además de las antagónicas. Esos intereses o necesidades comunes pueden ser ya una base de acuerdo y de optimismo en la búsqueda de soluciones.

A partir de otra perspectiva, pero que a la vez toca enfoca la resolución de los conflictos, Uranga, (1998) propone la promoción de una pedagogía orientada a la gestión de los conflictos de modo pacífico:

“Propiciar en el marco escolar espacios, y estructuras que dejen lugar a procesos de mediación, de negociación y fomentar las actitudes que hacen del conflicto una oportunidad del desarrollo más que de violencia o destrucción representa una nueva visión de la educación. Este tipo de educación promueve un marco y unas relaciones pacíficas que luego puedan trasladarse a los diferentes ámbitos de la vida en los que se mueve el alumnado y también el profesorado. Sirve también para dentar las bases de un tipo de relaciones que se refleje en su vida profesional, familiar, social, etc” Uranga (1998:145).

La proposición en que la escuela debe permitir el completo desarrollo del alumnado, ofreciendo principios básicos para las relaciones interpersonales, ofreciendo condiciones para la comunicación abierta, pautada en el acuerdo. Pues la mejor vía para la resolución de conflictos es a través de los medios pacíficos.

La promoción de una pedagogía votada a gestión de los conflictos de modo pacífico, en que busca el crecimiento integral del individuo, tratando de preparar el individuo para la vida es lo que preconiza Uranga (1998). Su trabajo aborda los siguientes aspectos:

Uranga (1998) con este trabajo busca despertar en los profesores la importancia del desarrollo pleno de los estudiantes, ofreciendo técnicas y habilidades para la resolución de los conflictos en el proceso educativo. Sabido que el alumnado aprende además de los contenidos y con mayor calado psicológico valores y actitudes que se transmiten en el proceso del aprendizaje. Los principios básicos de la pedagogía pacífica parte de los siguientes presupuestos:

- El uso del dialogo
- El aprendizaje cooperativo

- Solución de problemas con creatividad
- Afirmación de la persona
- Establecimiento de normas y fronteras en un marco democrático
- Apertura y empatía
- Comprensión y manejo de la agresividad
- Promoción de modos de confrontación no violentos
- Resolución de los conflictos por las partes involucradas

Con todo, entendemos que dichos supuestos tienen como principio unas buenas competencias emocionales. Desde nuestro punto de vista, todo lo dicho por Uranga (1998) sobre los principios básicos de la pedagogía pacífica, así como la prevención de los conflictos de Cascón (2000) tienen como base el desarrollo de las competencias emocionales para la interacción del individuo de manera adecuada con el entorno. Lo que se preconiza es la afirmación de la persona, la comprensión y manejo de la agresividad con la regulación emocional, la resolución de los conflictos con buenas habilidades sociales.

En esta dirección, Viñas (1998) señala los principios de la comunicación para la gestión positiva de los conflictos, tanto para prevenir como para resolver. Apunta los procesos de comunicación como la clave. Y que la falta de incomunicación acarrea en serias consecuencias. Viñas (1998) apunta que el recurso fundamental que tienen los educadores, su influencia esencial está en el tipo de comunicación que se establece con los alumnos y alumnas. La comunicación es el valor más significativo que tiene el profesorado respecto al aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en la orientación personal.

Viñas (1998) plantea estrategias comunicativas para resolver conflictos desde tres líneas de actuación:

1. Resolución de conflictos en el ámbito individual: la tutoría

- Se ha de procurar que la comunicación sea bidireccional. En este proceso es fundamental que el tutor (profesor) recoja la opinión del estudiante. Hay que entender que la solución del conflicto no se da si el alumno no lo asuma y que cuando el tutor recoge información por parte de éste puede orientar a la solución del problema.
- Se ha de utilizar el marco formal y el informal. En la relación entre profesorado y alumnado se deben utilizar marcos distintos. Es importante que el tutor (profesor) sea capaz de comunicar se los alumnos en momentos no estrictamente formales.

- Hay que dar a la comunicación individual una trascendencia similar a la comunicación general respecto a los acuerdos de solución de conflictos. Si el tutor en el ámbito de la comunicación individual intenta establecer únicamente una comunicación informal sin compromisos concretos su efectividad en la resolución de conflictos es muy limitada. Estamos por tanto configurando una tutoría personal en que el espacio individual es tan importante como el común.
 - Hay que preparar correctamente la comunicación individual, disponer de tiempo para su realización y asegurar los espacios adecuados. Aunque las habilidades comunicativas del tutor sean positivas hay que tener en cuenta que habrá que utilizar estrategias diferentes. La solución de los conflictos individuales obliga a un tratamiento personalizado.
2. Estrategias comunicativas y de participación para la resolución de conflictos en el grupo clase: la tutoría de grupo o asamblea de clase. Este tipo de estrategia busca trabajar con el individuo en su contexto del grupo aula.
- Para dar informaciones.
 - Para recoger informaciones e intercambiar puntos de vista.
 - Para tomar decisiones, para llegar a un acuerdo o solucionar un conflicto.
 - Para la formación o para la generación de las ideas.

Los objetivos de esta estrategia son:

- Implicación del grupo en la elaboración de las normas colectiva.
- Implicación del grupo en el planteamiento de los problemas y los conflictos.
- Definición de los compromisos colectivos respecto a la solución de los problemas.
- Implicación en el seguimiento de las soluciones.
- Aprendizaje de técnicas comunicativas adecuadas para ayudar al tratamiento de los problemas en el grupo.

3. Estrategias comunicativas respecto a la participación en la resolución de conflictos.

Esta estrategia pretende generar redes de comunicación efectivas para la resolución de conflictos. Trabaja desde una perspectiva más de la organización, de los implicados en la institución: profesores, directivos. Utilizan las siguientes estrategias:

- Red centralizada que prioriza los siguientes ítems:

- La información es difundida por el coordinador al órgano responsable.
 - Favorece la ejecución rápida de alguna acción por parte del grupo directivo.
 - En las tareas rutinarias o burocráticas relacionadas con la resolución del conflicto para organizarlas adecuadamente.
 - En la resolución de problemas sencillos.
- Red descentralizada la cual está más disponible al propio grupo. Campo de actuación:
 - En la resolución de procesos y conflictos complejos donde la dinámica del grupo es más importante.
 - En aquellas actuaciones donde hay responsabilidades específicas de carácter tutorial.

Sin embargo reconocemos los diversos esfuerzos que vienen siendo llevados a cabo en las escuelas para la gestión de los conflictos positivamente. De modo sucinto, presentamos a continuación algunos de estos trabajos.

La intervención en la resolución de conflictos, es una manera eficaz en este punto. Ferreira Benedita (2002) señala que la mediación surge como un abordaje de intervención en que proporciona a la gestión de los conflictos de forma positiva. Es otra manera de ver los conflictos.

El papel del mediador es primordial en este proceso, el cual debe comportarse de manera neutral frente a los actores y a la situación, con la finalidad de facilitar la comunicación fluida, en la búsqueda de encontrar la solución más adecuada para las partes implicadas.

Para llegar a la mediación de los conflictos es necesario pasar previamente por una formación, en la cual se obtenga una visión comprensiva para la evaluación de las situaciones del conflicto, identificando el objeto, caracterizando los actores y reconociendo el contexto.

Según Ferreira Benedita (2002) los mediadores o mediadoras, necesitan desarrollar las siguientes capacidades:

- ✓ Capacidad de escuchar
- ✓ Capacidad de comunicar
- ✓ Responsabilidad
- ✓ Distanciamiento
- ✓ Paciencia
- ✓ Creatividad

Por lo tanto, comprendemos que la mediación impone un conjunto de estrategias que implícitamente se vincula a la capacidad del mediador o mediadora para proporcionar un clima ameno, a través del desarme emocional, en que fluya el diálogo de los sujetos implicados para la posible solución del conflicto.

Con frecuencia, el resultado de los conflictos dependen de la forma como las personas comunican sus sentimientos unas a otras (Myers, 2001: 557). Cuando manejan los conflictos de manera constructiva, sin duda la reconciliación y la armonía es posible.

Gotlib y Colby (1988) proponen como evitar disputas destructivas y tener disputas apropiadas a partir de los siguientes aspectos:

Qué no hacer:

- Ofrecer disculpas prematuramente.
- Evadir la discusión, manejarla con silencio o abandonarla.
- Utilizar el conocimiento íntimo de la otra persona para dar golpes bajos y humillar.
- Traer a colación asuntos no relacionados.
- Fingir acuerdo cuando en realidad se alberga resentimiento.
- Decir cómo se está sintiendo la parte contraria.
- Atacar de manera indirecta al criticar a alguien o a algo que la otra persona aprecia.
- Debilitar al otro intensificando su inseguridad o amenazando con el desastre.

Qué hacer:

- Discutir en privado y no en la presencia de los niños.
- Definir el punto claramente y repetir los argumentos del otro con las propias palabras.
- Exteriorizar los sentimientos positivos y negativos que uno tiene.
- Recibir de buen grado la retro-alimentación respecto al comportamiento de uno.
- Aclarar en que puntos se está de acuerdo y el cuales en desacuerdo y que es lo más importante para cada uno.
- Hacer preguntas que ayuden al otro a encontrar palabras que expresen su inquietud.
- Esperar a que las explosiones espontáneas se calmen antes de responder.
- Hacer sugerencias positivas en beneficio mutuo.

En medio de un conflicto en el que existe amenaza y tensión, es usual que las emociones perturben la capacidad para entender el punto de vista de la otra parte. La comunicación puede entonces llegar a hacerse muy difícil, exactamente cuando más se necesita (Tetlock, 1985). Es por ello que el mediador, por lo general estructurará el encuentro para ayudar a cada parte a entender y a sentirse entendida por la otra. << *El mediador puede pedir a las partes en conflicto que restrinjan sus argumentos a afirmaciones de hecho, incluyendo declaraciones sobre cómo se sienten y cómo responden cuando el otro actúa de una manera determinada (...)>> Myers (2001: 560). Tal aspecto consideramos fundamental y adentramos en el siguiente capítulo.*

**5. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA PREVENCIÓN E
INTERVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS EN EL AMBITO DEL
AULA**

5.1. INTRODUCCIÓN

En la labor educativa del profesor, este desarrolla diversos roles para prevenir y resolver varios tipos de conflictos de sus alumnos. Las situaciones conflictivas son oportunidades especiales para trabajar el desarrollo de las competencias emocionales, a través de estrategias emocionales, en que se valore por ejemplo la empatía, la escucha activa, el auto-control, la motivación y etc. No obstante para trabajar la emocionalidad del alumnado, el profesor necesita a priori tener ciertas competencias emocionales.

Por lo tanto, en este apartado dedicamos a los estilos educativos, roles de actuación del profesor y las competencias emocionales del profesorado en el aula.

5.2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN Y LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL PROFESOR

La educación tradicional se ha interesado y centrado en enseñar conocimientos enfatizando lo cognitivo con olvido de la dimensión socio-afectiva y emocional. Actualmente la educación entiende que además de promover el desarrollo cognitivo debe completarse promoviendo el desarrollo social y emocional. Así pues la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumno: cognitivo, afectivo, social y moral. Ello es, además, garantía de prevención de problemas de violencia y psicopatologías que aquejan la sociedad (Tríanes y García Correa, 2002: 176).

De acuerdo al informe de Delors (1996) la educación debería guiarse desde 4 aspectos básicos:

- Aprender a conocer;
- Aprender a hacer;
- Aprender a ser;
- Aprender a vivir juntos.

El docente además de las competencias pedagógicas, debería poseer competencias para proporcionar el desarrollo personal del alumnado a través de los dos aspectos considerados fundamental: *Aprender a ser* (hace referencia el desarrollo de las capacidades de la inteligencia intrapersonal) y *Aprender a vivir juntos* (contempla el desarrollo de las capacidades de la inteligencia interpersonal).

La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible de su destino (Delors, 1996: 107).

Es decir, en la actualidad cada vez más son los estudiosos e investigadores que proponen que la educación debe proporcionar el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En esta dirección Bisquerra (2003: 17) afirma que el desarrollo puede distinguirse como mínimo desde dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Siguiendo esta dinámica el papel del profesor también cambia:

“El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiere conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional” Bisquerra (2003: 17).

No obstante para la transmisión de conocimiento en el espacio formal educativo, son necesarias ciertas competencias emocionales, como ejemplo la empatía, la escucha activa, las cuales son pertinentes que posea el docente. En este sentido Codina (2003:30) apunta que cuando las emociones son determinantes para que una acción educativa sea eficaz, ha de tener prioritariamente en cuenta el bagaje emocional del alumno y del colectivo, así como también su gradual desarrollo.

“Las criaturas deben sentir en las maestras y en los maestros la persona que hay en ellos para poder establecer relaciones positivas, claras, auténticas. Personas que les acogen, les quieren, les escuchan y también que les contienen y les limitan. Personas que deben caracterizarse por su disponibilidad corporal, afectiva e intelectual. Personas que creen que a partir de las relaciones positivas próximas se puede influir en ámbitos más generales porque se tiene esperanza optimista en la vida y, en definitiva, se tiene el convencimiento de que la educación emocional de nuestros pequeños contribuye a la madurez emocional de jóvenes y adultos” (Gómez Bruguera, 2003: 36).

La relación empática que debe establecerse necesariamente en la escuela y en la clase para crear vínculos positivos y nutritivos con los niños y niñas, requieren una gran madurez emocional por parte de las maestras y de los maestros. Porque la empatía no es únicamente la capacidad de sintonizar emocionalmente con los demás, sino que requiere una actitud de saberse y sentirse como el otro pero sin confundirse con él. Es necesario el respeto por los demás y por uno mismo. Y esto requiere cierta distancia, que no significa frialdad, para saberse y sentirse como el otro y no confundirse con él (Gómez Bruguera, 2003: 36).

El profesor es un modelo de comportamiento a seguir. Un profesor empático generará empatía en sus alumnos, el ponerse en el lugar del otro, es un aspecto fundamental en las relaciones

interpersonales. El profesor empático necesitará de habilidades necesarias para desarrollar esta capacidad en cada uno de sus alumnos.

Ibarrola (2003) comenta que educar desde la inteligencia emocional implica que el profesorado sepa identificar sus sentimientos y emociones, sepa controlar su expresión, no reprimirla sino ofrecer modelos adecuados de expresión sobre todo cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar de una forma respetuosa. Evidentemente la educación de las emociones requiere una formación inicial pero también una formación permanente. Este tipo de educación es además importante porque puede convertirse en una prevención in-específica, -prevención de estrés, de la depresión, de los conflictos interpersonales-, y a la vez potencia su desarrollo como persona.

La interacción del profesor con los alumnos es una fuente inagotable de oportunidades para trabajar el desarrollo emocional y en realidad aprovecharlas solo requiere una mejor comprensión del desarrollo emocional y el papel que tiene la escuela es fundamental (Sala, 2002).

En esta dirección, comprendemos que el profesor ejerce un papel de líder dentro del aula y como tal necesita tener determinadas competencias emocionales para que estas puedan servir de modelo a su alumnado. En este sentido el ejemplo que a continuación utilizamos de Goleman (2002), el cual hace referencia del líder y los subordinados en la empresa, pero que muestra la importancia de la emocionalidad (sobretudo de la empatía) y la gestión de los conflictos.

“La tríada formada por la Consciencia de uno mismo, la autogestión y la empatía convergen en la gestión de las relaciones, la última de las dimensiones de la inteligencia emocional, que incluye las herramientas más patentes del liderazgo, como la persuasión, la gestión de los conflictos y la colaboración. Esta es una habilidad que contribuye a la adecuada gestión de las emociones de los demás para lo cual, evidentemente, es preciso que el líder sea consciente de sus propias emociones y sea capaz también de sintonizar empáticamente con sus subordinados”(Goleman: 2002: 84-85).

La relación entre maestro y alumno es difícil, no se debe precisamente a un déficit de contacto. En la escuela de la comunicación hay problemas de incomunicación, algo que no ocurre por falta de intercambio, jamás se había hablado en clase tanto como ahora, sino por la falta de comprensión. Los alumnos y las alumnas son poco capaces de ponerse en el lugar del

profesor, y el profesor por lo general, tampoco consigue ponerse en lugar de los jóvenes (Cardús, 2001: 61).

Conforme a lo afirmado por Fabra y Doménech (2001), los alumnos perciben a los profesores con ciertas limitaciones o comportamiento desfavorable para la enseñanza. Veamos los principales puntos señalados por los alumnos:

- Descuido con el aspecto físico y emocional;
- Actitudes de superioridad en relación de sus alumnos;
- Falta de creatividad;
- Dificultades de comunicación;
- Falta de manejo metodológico;
- Falta de motivación al transmitir conocimiento.

Entendemos que los alumnos tienen juicios positivos o negativos hacia los docentes. En el escenario de la educación formal, tenemos el profesor como agente referente máximo de la educación de sus alumnos, no sólo es importante el profesor en la transmisión del saber formal (tecnificado), pero más bien si pone de relieve el saber a ser y a vivir juntos tal como menciona Delors (1996). En este caso se hace evidente la importancia del manejo de las competencias emocionales del profesor en el aprendizaje de sus alumnos, como la motivación, habilidad social, comunicacional. Y sobretodo tener auto-control, ya que juega papel fundamental para la gestión de situaciones de estrés.

5.3. MODELOS DE ESTILOS EDUCATIVOS

La tarea de educar forma parte de la labor tanto de los padres como de los profesores. El educador es un transmisor de valores, normas y conducta. Cada educador tiene su estilo personal de educar, se basa en su propio aprendizaje y sus conocimientos.

En este sentido, los estilos educativos son subrayados por Sala (2002: 544) <<como una de las variantes que mayor influencia ejerce en el desarrollo emocional y social del niño>>. De los estilos educativos parentales más difundidos reconocemos de Berk (1999); Maccoby y Martin, (1983). Veamos:

Modelos de estilos educativos parentales

- Estilo democrático:

Combina la exigencia y la receptividad al exigir el cumplimiento de demandas acordes a la madurez del niño y mostrar al mismo tiempo afecto, escuchar sus opiniones y fomentar en él la toma de decisiones. Los estudios apuntan que los niños criados por padres con estilo democrático tienen un buen desarrollo de habilidades emocionales y sociales y se implican en el aprendizaje escolar.

- Estilo autoritario:

Exige el cumplimiento de las normas y recurre al castigo y la fuerza para hacerlas cumplir si el niño no responde, a quien no escucha ni da la posibilidad para desarrollar su independencia. Sus hijos corren el riesgo de volverse ansiosos y pueden reaccionar hostilmente cuando están enfadados, y en la escuela se desarrollan bien aunque abandonan más fácilmente las tareas que revisten dificultades.

- Estilo permisivo:

El padre permisivo, aunque se muestre receptivo al niño, no impone ningún tipo de normas y espera que el niño por sí solo tome decisiones para las que no está preparado por su edad. Estos niños podrían volverse inmaduros y propensos a desobedecer, serían muy dependientes

de los adultos y no manifestarían perseverancia en las tareas escolares.

- Estilo no implicado:

El estilo del padre no implicado, describe al padre que ni establece ningún tipo de normas, ni es receptivo al niño y que sólo atienden a los cuidados mínimos de alimentar y vestir al niño. En casos extremos los niños podrían presentar graves déficit en el apego, en el desarrollo emocional y social como el desarrollo cognitivo.

La importancia del estilo educativo de los padres en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños es incontestable. Sin embargo, no podemos olvidar el papel del profesor en todo este proceso. En este sentido, los profesores tienen su propio estilo de educar al alumnado, pudiendo contribuir o no al desarrollo integral del niño.

Magaz y García (1998) elaboraron un test para medir los estilos educativos de los profesores, en base a los supuestos de Toros (1981). Los estilos se clasifican desde cuatro perfiles:

- Estilo sobreprotector: El educador tiende a responsabilizarse excesivamente por el niño. Este tipo de estilo educativo repercute en que el niño forme un autoconcepto negativo, desarrolle pocas habilidades sociales y dependa de los demás.
- Estilo asertivo: El educador respeta el desarrollo evolutivo del niño. Las pautas de exigencias son impuestas paulatinamente. Su estilo educativo se basa en cuatro premisas: el equilibrio entre libertad-responsabilidad, la funcionalidad, la economía y el optimismo. Busca elogiar a los niños con la finalidad de que estos crezcan con seguridad en sí mismos, con autonomía y motivación para conquistar sus objetivos.
- Estilo punitivo: Se refiere a un estilo de educador que cree que los niños deben actuar de acuerdo a las normas preestablecidas. No reconoce los esfuerzos de los demás, tienden a criticar los alumnos. Este tipo de estilo educativo agudiza en los niños el autoconcepto negativo, la ansiedad y diversos tipos de trastornos. Además genera en los educandos conductas de evitación y sentimiento de rencor hacia el educador.
- Estilo inhibicionista: Son aquellos educadores que adoptan un estilo pautado en la libertad de que el niño puede aprender por su cuenta, y a su vez el educador no debe poner trabas. Estudios llevados a cabo, muestran que niños educados bajo este estilo, suelen tener un autoconcepto positivo, sin embargo sufren de baja autonomía, baja

habilidad de cuidado personal y baja habilidad social, ansiedad reflejada por la inseguridad social, y por este motivo buscan apoyo en una figura con autoridad.

Ante la consideración que tanto los estilos parentales como los estilos educativos del profesor pueden influir en el desarrollo emocional y social del niño, comprendemos que las prácticas educativas están estrechamente relacionadas con la socialización emocional del mismo. En este aspecto, Parke et al (1989) señalan que la familia educa las CE de los niños a partir de influencias directas o indirectas en el curso de la socialización emocional.

Es decir, la socialización directa es aquella en que los padres favorecen una conducta emocional de sus hijos, normalmente a través de un rol instructivo o organizador, por ejemplo dirigiendo a los niños a través de las expresiones emocionales apropiadas (como puede ser decirle que va herir los sentimientos de una niña si se ríe de ella), interpretar las manifestaciones emocionales de los otros o como regular las emociones.

La socialización indirecta son las influencias no explícitas o intencionales de modificar la conducta emocional del niño. Los niños observan las expresiones emocionales de los padres y pueden aprender por aprendizaje vicario y la interacción emocional con el niño puede influir en estilo educativo. Sin embargo también debe considerarse que las interacciones de padres e hijos se producen en sentido bidireccional (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997), por lo que el temperamento del niño repercute en las manifestaciones emocionales de los padres y por tanto en los modelos que estos proporcionan, y que emotividad generan a su vez en el pequeño.

Desde la teoría del aprendizaje social las personas aprenden determinadas respuestas a través de la experiencia directa o/ y observando la conducta de los otros. Teniendo como ejemplo la agresividad, se entiende que las conductas agresivas están relacionadas con el aprendizaje social de una determinada concepción del mundo y la familia juega un papel importante

No obstante, los padres no son los únicos agentes de socialización con quienes se encuentran los niños en su vida, incluso siendo muy jóvenes. Los amigos y conocidos de los niños también les enseñan a actuar en ciertas situaciones, sirviéndoles de modelos y recompensándoles con aceptación o incluso con aprobación abierta cuando se comportan de manera que los otros consideran apropiada (Berkowitz, 96: 191).

Por otra parte, la escuela como espacio de socialización de las emociones influirá directamente a través del diseño curricular base, los proyectos curriculares de centro y el currículo planificado por el profesor. Ya las influencias indirectas son aquellas determinadas por el currículo recibido por el niño y el currículo oculto (Colom, 1997). Por lo tanto, los

profesores influirán directamente a través de la formación intencionada e indirectamente a través del modelado y sus interacciones con sus alumnos.

5.4. ROLES DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR EN LA INTERVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS

La tarea de intervenir en los conflictos interpersonales desempeñada por los educadores en la labor educativa suelen surgir con una cierta frecuencia y estos adoptan diversos roles. En este sentido el profesional de la educación como gestor de conflictos desempeña un papel crucial en aprovechar los conflictos para trabajar positivamente la emocionalidad del alumnado.

Abarca, Marzo y Sala (2002) proponen siete roles de actuación que los profesores adoptan en la gestión de los conflictos:

- Rol sumiso: El profesor tiene dificultades para controlar las conductas y cede ante los niños.
- Rol pasivo: El profesor reacciona frente al conflicto ignorándolo.
- Rol autoritario: El profesor marca al niño y lo dice que hacer.
- Rol juez: Los niños exponen sus problemas y el profesor determina quien tiene razón.
- Rol moralizante: El profesor centra su discurso en lo que está bien o mal. El niño es pasivo.
- Rol mediador: El profesor adopta un papel neutral, sin embargo busca suavizar las emociones negativas potencializando las competencias emocionales.

De este panorama, entendemos que el profesor que media en los conflictos en el aula adoptando el *rol mediador* brindará el fortalecimiento de las competencias emocionales del alumnado para que estos interactúen de manera adecuada con el entorno, contribuyendo de esta manera a prevenir y resolver los conflictos surgidos en el calor del aula.

5.5. EL PAPEL DEL PROFESOR MEDIADOR

El papel del mediador es definido por Touzard (1981) como una tercera parte que interviene en la facilitación de la comunicación y relaciones entre las partes. Desempeña una función activa en las discusiones, haciendo sugerencias o propuestas e incluso formula recomendaciones con vistas a un acuerdo.

De acuerdo a Jares (2001: 160) los objetivos fundamentales del mediador son los siguientes:

- Favorecer y estimular la comunicación entre las partes en conflicto, proceso que suele llevar consigo el control de las interacciones destructivas.
- Promover que ambas partes comprendan el conflicto de forma global, y no solamente desde su perspectiva.
- Ayudar a que ambas partes analicen las causas del conflicto, separando los intereses de los sentimientos.
- Favorecer la conversión de las diferencias en formas creativas de resolución del conflicto.
- Restablecer, siempre que sea posible, las posibles heridas emocionales que pueden existir entre las partes en conflicto.

A su vez Peters (1955) afirma que las tres cualidades principales de un mediador eficaz deben primar:

1. Experiencia en la negociación, pues debe ser capaz de comprender rápidamente que es lo que caracteriza a cada caso, y de comprender lo que está subyacente, las fuerzas relativas y las estrategias.
2. Objetividad: El mediador tiene que tener suficiente imaginación como para ponerse en el lugar de cada parte.
3. Imparcialidad: Para ganarse la confianza de ambas las partes necesita imparcialidad, no mostrar tendencias hacia ninguno de los sujetos.

El profesor al desarrollar el rol mediador, necesita proporcionar un clima emocional positivo y, por lo tanto, el profesor necesita herramientas para manejar una situación tensa de conflicto, como ejemplo las citadas por Peters: saber negociar (contempla la comprensión emocional de una situación), objetividad (empatía por parte del profesor) e imparcialidad (muestra de

respeto a los implicados en el conflicto). Por ello, comprendemos que los conflictos interpersonales en el aula, son una gran oportunidad para el profesor desarrollar las competencias emocionales de su alumnado, sin embargo es necesario a priori tenerlas.

Tébar Belmonte, (2003) comenta que *el perfil del profesor mediador* es crucial dentro de la enseñanza. Apunta que la pedagogía de la mediación y el perfil de un profesor mediador, se basa en generar motivación e implica a los estudiantes. Desarrolla habilidades de pensamiento, enseña a aprender, a pensar y forma personas autónomas, capaces de seguir aprendiendo toda la vida. Aspectos preconizados por Feuerstein (1980).

La idea introductoria de los autores citados, parte de una perspectiva cognitivista. En esta línea, el profesor mediador es visto como un individuo que interactúa con su medio y los cambios que surgen en este proceso en el propio mediador. Tébar Belmonte (2003: 18-19) señala los repertorios de cualidades indispensables en el enseñante:

- Competencia pedagógica.
- Madurez y estabilidad emocional
- Conocimiento de la materia que va enseñar
- Comprensión de los procesos del desarrollo del niño
- Preocupación y respeto hacia las personas de los alumnos
- Capacidad de adaptación al equipo docente
- Toma de Consciencia de escuela, situada en su marco social
- Espíritu abierto y dinámico (Freeman,J., 1993:204).

Por otra parte, y con propuesta similar de habilidades principales que han de adquirir los profesores para la mediación de los conflictos (Escámez, García, Sales y Rodríguez, 2001):

- La agrupación, ordenación y definición de problemas;
- La identificación de los puntos de acuerdo o conflicto entre las partes;
- La búsqueda y valoración de alternativas;
- La determinación de posibles soluciones a compartir, a pesar de las diferencias y la generación de un clima de confianza.

Para concluir, en el contexto del aula suceden explosiones de conflictos interpersonales cargados de emociones. Y es aquí, dónde no habiendo un manejo adecuado de las herramientas disponibles, que los problemas emergen, de manera que gestionar una situación conflictiva exige por parte de los profesores el rol mediador. Para ello necesita una buena comunicación, empatía, imparcialidad y el saber manejar la negociación. Mas allá del

desarrollo del componente cognitivo del alumnado, el profesor necesita también prestar atención al componente emocional. Así entendemos el conflicto como una oportunidad para desarrollar las competencias emocionales en los alumnos. En este trabajo se pretende profundizar e identificar las competencias emocionales que inciden en el origen del conflicto y como los profesores utilizan el propio conflicto para desarrollar las competencias emocionales del alumno.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

1. PLANTEAMIENTO EMPÍRICO

1.1. INTRODUCCIÓN

En este apartado mostramos los pasos que guiamos nuestro estudio, para ello inicio con la siguiente indagación: ¿Qué es investigar? Podríamos definir a través de diversos autores de múltiples formas, no obstante definimos la investigación como:

"Un proceso interactivo de conducta y pensamiento, guiado sistemáticamente por las reglas del método científico y del razonamiento lógico, así como por los sistemas de marcos teóricos y conceptuales compartidos por las comunidades de expertos" (Denzin, 1978, cit. por Goetz y Lecompte, 1988; Goetz y Lecompte, 1988: 58).

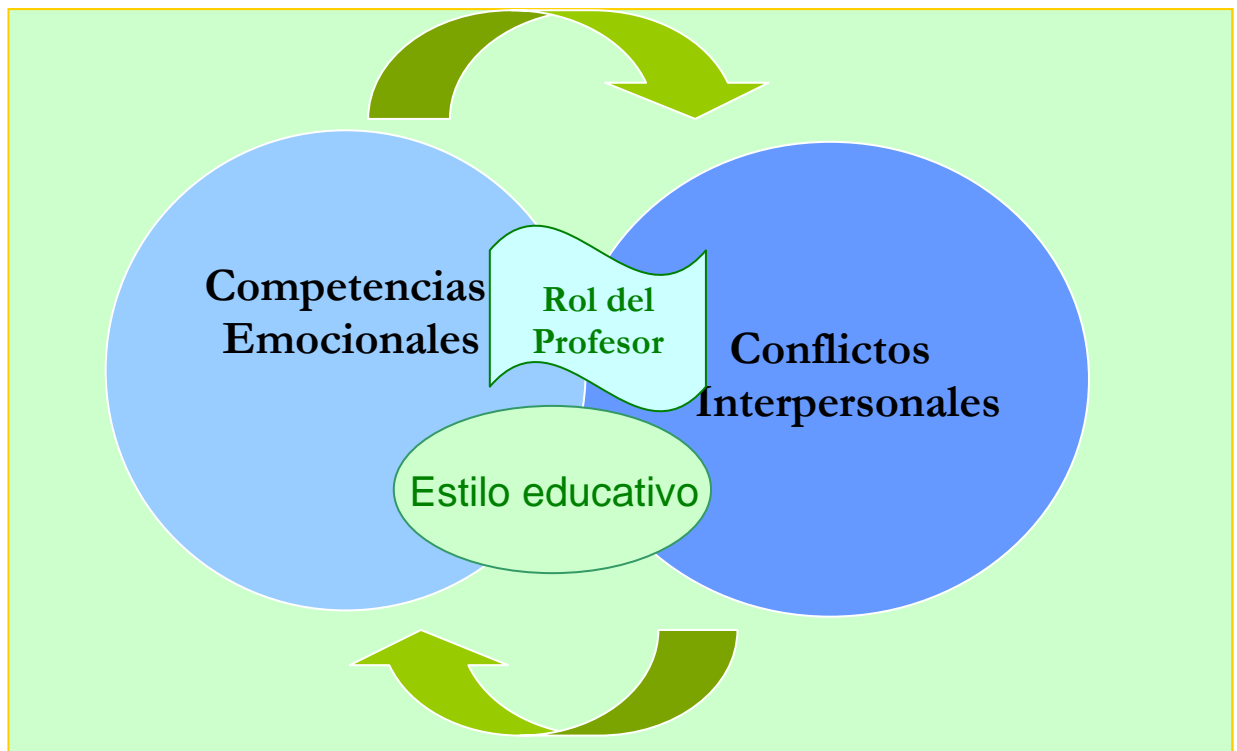
Dada la decisión de llevar a cabo una investigación educativa, elaboramos inicialmente una base teórica en que planteamos el diseño de investigación, a partir de ello definimos: planteamientos, objetivos, hipótesis, sujetos, estrategias de recogida y análisis e interpretación de los datos. A continuación, repasamos detenidamente cada uno de los puntos mencionados.

1.2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Para Trianes y García (2002), las emociones y sentimientos están presentes en toda nuestra vida. Estamos tristes o felices en función de algo. Las relaciones interpersonales se constituyen en base de emociones y sentimientos compartidos, mediante amistades y relaciones de confianza como el compañerismo, amistad o lazos familiares. Sin embargo, si no se desarrollan las capacidades emocionales se generan serios problemas de convivencia. Estos se pueden ver en la vida escolar, o más precisamente en el aula, a través de manifestaciones conflictivas en palabras, gestos y acciones movidas por la falta de capacidades necesarias para manejar las emociones. Resulta evidente que en la relación y la convivencia en los centros educativos, será un factor decisivo el desarrollo de las competencias emocionales.

Desde esta perspectiva, entendemos que el contexto del aula se generan determinadas formas de conflictos interpersonales que suelen estar relacionadas con las competencias emocionales, las cuales faltan ser desarrolladas.

Por otra parte, el profesor asume diversos roles para intervenir en los diversos tipos de conflictos interpersonales de sus alumnos en que se pone en juego su propia competencia emocional como su estilo educativo y rol. Las situaciones conflictivas son oportunidades especiales para trabajar el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, a través de estrategias, en que se valore por ejemplo la comprensión emocional, la regulación emocional y la expresión emocional.



En este marco, el problema que planteamos es analizar como los profesores aprovechan estos conflictos para desarrollar las competencias emocionales del alumnado, así como analizar el estilo educativo, el rol y las competencias emocionales del propio profesorado. Con todo, averiguaremos los motivos de aceptación / rechazo desde la perspectiva de los alumnos.

Teniendo en consideración todo lo expuesto, reconocemos la importancia del desarrollo de las competencias emocionales para la resolución de los conflictos interpersonales en el aula y para afrontar los retos de la vida cotidiana.

1.3. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Fernandes (2002) señala que a menudo en la rutina del aula, los alumnos tienen algún tipo de conflicto interpersonal. Alumnos que encuentran dificultades en expresar sus sentimientos, no saben administrar bien sus emociones... y como consecuencia originan los conflictos de interacción con sus compañeros. Sin embargo el origen puede estar en una baja autoestima, falta de auto-control, falta de credibilidad en los demás. O sea, algún tipo de capacidad emocional que falta ser desarrollada, pero que se reflejaría en el crecimiento del individuo como un todo. En medio de esta turbulencia de emociones mal administradas, muchos conflictos son generados e incluso agravados, llevando a veces a tragedias por la falta de comprensión y manejo del lado más subjetivo del individuo.

Puede considerarse, que el contexto educativo, concretamente en las aulas se viven numerosos conflictos, por lo que su presencia señala la falta de desarrollo de competencias emocionales en los alumnos, y por otro lado muchas veces no es aprovechada la oportunidad para utilizar alguna de las estrategias de resolución de conflictos por el profesorado.

Desde el ámbito emocional, las emociones pueden originarse en una situación conflictiva pero a la vez ejercen una notable influencia en el surgimiento, desarrollo y resolución de las mismas. Los sentimientos y las actitudes, al igual que las percepciones pueden crear conflictos en donde elementos racionales no sugerirían que deberían aparecer; aunque los sentimientos y las actitudes también pueden evitar conflictos donde se esperaría que los hubiera (Filley, 1985: 24).

Mediante las emociones tan poderosas el ser humano se torna débil, y muchas veces huye toda su capacidad de razonar frente a situaciones tan complejas, y hay como una pérdida del auto-control emocional dejándose llevar por las emociones negativas, es entonces cuando el conflicto toca a nuestra puerta y deja de ser algo positivo para ser negativo.

En base a Deutsch (1973) se debe distinguirse entre conflicto constructivo y destructivo de acuerdo a la emoción que se origina y prevalece. Por ejemplo, si el sujeto posee la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y en la satisfacción de compartir con los demás, sería un conflicto positivo, visto la posibilidad de trabajar la resolución del conflicto o sea negociar.

Ya las situaciones caracterizadas por tensión excesiva y por la cólera excesiva dirigida a la destrucción del otro, en una atmósfera que persiste la hostilidad y la sospecha, sin lugar a duda es un conflicto destructivo, ya que en un clima emocional no se puede trabajar la negociación .

El conflicto no es necesariamente algo negativo, todo lo contrario, si el sujeto es capaz de manejar de manera adecuada sus emociones es incluso positivo, ya que tener diferencias es algo sumamente natural, sin embargo el secreto está en respetar estas diferencias, en mantener el auto-control.

En medio de un conflicto en el que se siente amenaza y tensión, es usual que las emociones perturben la capacidad para entender el punto de vista de la otra parte. La comunicación puede entonces llegar a hacerse muy difícil, exactamente cuando más se necesita (Tetlock, 1985). Es por ello que el mediador, por lo general estructurará el encuentro para ayudar a cada parte a entender y a sentirse entendida por la otra. El mediador puede pedir a las partes en conflicto que restrinjan sus argumentos a afirmaciones de hecho, incluyendo declaraciones sobre cómo se sienten y cómo responden cuando el otro actúa de una manera determinada Myers (2001: 560).

Entendemos que para solucionar un conflicto, es necesario una gestión adecuada de las emociones. Goleman (1999: 51) señala que la dimensión resolución de conflictos forma parte de la competencia emocional de uno, y que las personas capaces de manejar los conflictos identifican a los individuos difíciles, y se relacionen de forma diplomática. Manejan las situaciones tensas con tacto, sabiendo reconocer los posibles conflictos; sacan a la luz los desacuerdos, fomentan la des-escalada de tensión, alientan el debate y la discusión abierta; y buscan el modo de llegar a soluciones que satisfacen plenamente a todos los implicados.

Partiendo de los supuestos de la educación para la paz, reconocemos un amplio conjunto de aspectos relacionados con la educación emocional, y que constituyen el antídoto de las conductas conflictivas (Uranga, 1997) que en este sentido apunta: el afecto familiar, apoyo, autoestima, estimulación desde el entorno, control de impulsos, desarrollo de la afectividad, y el sentido de aceptar las consecuencias de nuestros actos o inhibiciones.

Ya desde una perspectiva educativa, a través de la corriente cognitiva-conductista, Tríanes (2000) trabaja la dimensión emocional desde las interacciones interpersonales, proponiendo la autorregulación emocional como una estrategia para la solución de problemas sociales.

Tríanes (2000) señala que las relaciones plantean situaciones y conflictos en los que la emoción se despierta, debido a que en las relaciones interpersonales ponemos en juego

nuestros objetivos, nuestra imagen social y nuestra eficacia con un futuro incierto ya que dependen de la reacción del otro. Además, como seres humanos somos emocionalmente sensibles a estas relaciones interpersonales, debido a elementos genéticos. La respuesta emocional inmediata como reacción a un conflicto suele ser agresiva y no beneficiosa para el propio sujeto, ya que puede acarrearle consecuencias negativas; por ejemplo si un niño impulsivo se enfada con alguien puede dar patadas o romper algo, lo que le acarrea reprimenda, castigo e insatisfacción consigo mismo. Trianes (2000: 47-48) apunta tres aspectos frente al descontrol emocional:

- Controlar la emoción dentro de límites controlables.
- Plantearse anticipadamente la adecuación de la respuesta que va a dar y cambiarla en el caso de que sea negativa.
- Incluso puede, libre de la presión de la emoción, diseñar una estrategia para esa situación. Estos dos últimos aspectos irían más allá de la autorregulación emocional y podrían ser denominados <<pensamientos autorregulatorio social>> más general.

El proceso de aprendizaje de la *autorregulación* se daría a través de que el sujeto construye activamente sus estrategias de autorregulación a partir de lo que aprende en los procesos interactivos e interpersonales (entre compañeros de clase, profesores, padres), apropiándose de estos modelos en que cambia de manera creativa y peculiar.

Otra manera es a través de las *verbalizaciones* internas el niño. Este se dice a sí mismo la norma que ha oído de los adultos, controlando su conducta gracias a ese elemento verbal. Estas verbalizaciones pueden adoptar diversas formas, entre ellas un diálogo pautado entre profesor y alumnos, que guía el análisis reflexivo de problemas hasta que los propios alumnos lo vayan interiorizando, es decir, mostrándose espontáneamente, sea en el recreo o allí donde se produzca un problema (Trianes, 2000: 50).

Con frecuencia, el resultado de los conflictos dependen de la forma como las personas comunican sus sentimientos unas a otras (Myers, 2001: 557). Cuando son manejados los conflictos de manera constructiva, sin duda la reconciliación y la armonía es posible.

Por lo tanto comprendemos que el profesor, al intervenir en los conflictos del alumnado, asume el rol de mediador, el cual impone un conjunto de estrategias para proporcionar un clima ameno, a través del desarme emocional, en que fluya el diálogo de los sujetos implicados para la posible solución del conflicto. Esto implica que el profesor sepa manejar sus propias competencias emocionales.

En este sentido, entendemos que el profesorado manifiesta tener una falta de formación en educación emocional, pero intentan utilizar sus propios recursos personales de manera intuitiva para afrontar las situaciones conflictivas. En base a la investigación llevada a cabo por Abarca (2002) sobre la educación emocional en la educación primaria, casi 87% de los profesores entrevistados consideraron su formación nula o insuficiente y tan sólo un 9,68% la percibían como aceptable. Aunque gran parte no poseyera una formación adecuada, estos se manifestaron altamente sensibles a la necesidad de educar la dimensión emocional del alumnado. En el contexto del aula se generan determinadas formas de conflictos interpersonales del alumnado que suelen estar relacionadas a la falta del manejo de sus propias emociones. Los profesores para afrontar estas situaciones conflictivas en el aula, requiere a su vez tener buenas competencias emocionales y conocimientos para afrontar los retos de la vida diaria.

A la luz de estas consideraciones, la investigación que se plantea, busca interpretar y comprender un fenómeno social, lo que significa realizar un estudio de diagnóstico.

En el contexto del aula se generan determinadas formas de conflictos que suele estar relacionadas por la falta del manejo de las propias emociones (tanto del profesor como del alumno). Los profesores en el día a día afrontan una serie de situaciones conflictivas en su labor, para las cuales necesitan tener habilidades sociales especiales. Es por ello que revisar su propio estilo educativo, enriqueciendo su manera de interactuar con los alumnos, permitirá aportar una mayor comprensión y mayor crecimiento profesional para el profesor.

El profesor asume roles para prevenir y resolver diversos tipos de conflictos de sus alumnos. Por lo tanto, las situaciones conflictivas son oportunidades especiales para trabajar el desarrollo de las competencias emocionales, a través de estrategias emocionales, en que se valore por ejemplo la empatía, la escucha activa, el auto-control, la motivación y etc.

Los roles que adopta el profesorado habitualmente se relacionan con su particular concepción educativa y sus competencias emocionales. No obstante desde la teoría del aprendizaje social se entiende que el papel del profesorado más favorable en la resolución de situaciones conflictiva es el rol de mediador, de manera que los alumnos pueden adquirir las competencias de resolución de conflicto y auto-control a través del modelado o directamente mediante la transmisión de estrategias adecuadas.

Por lo tanto, comprendemos que el profesor al intervenir en los conflictos del alumnado, asume un rol, siendo el rol mediador el más pertinente, sin embargo no significa que el profesor desarrolle este rol, ya que es necesario tener unas buenas competencias emocionales

e imponer un conjunto de estrategias que implícitamente se vinculan a la capacidad de proporcionar un clima ameno, a través del desarme emocional. El diálogo en dos vías: profesor y sujetos implicados (alumnado).

A partir de este marco, nuestro interés es:

1º Averiguar los motivos que determinan que un niño sea aceptado o rechazado en el grupo aula.

2º Analizar se los profesores utilizan los conflictos interpersonales para desarrollar las competencias emocionales del alumnado.

3º Analizar las estrategias usadas por los profesores para prevenir y resolver los conflictos.

4º Averiguar la relación de las CE del profesor, su estilo educativo y su rol de actuación en la resolución de los conflictos interpersonales del alumnado.

Así pues, partimos de estas cuestiones de si existe una relación de las competencias emocionales del profesorado con el estilo educativo del profesor, así como el rol adoptado para la intervención de los conflictos interpersonales en el aula.

1.4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo de un estudio es el poner de manifiesto la necesidad de cubrir una laguna en el conocimiento existente, lo amplía en detalle, e inicia una línea de investigación descuidada hasta ahora, y facilita la integración de un área conceptual emergente (Goetz y Lecompte, 1988: 64). Para ello, tenemos como finalidad de nuestro estudio, buscar conocer el papel de las competencias emocionales en la integración social del alumnado y analizar los conflictos interpersonales generados en el aula. Por otro lado averiguar como los profesores desarrollan las competencias emocionales de sus alumnos: cuando intervienen en los conflictos interpersonales en el aula, conocer las competencias emocionales del profesor y las estrategias de que dispone para la resolución y prevención de los conflictos interpersonales., así como los diversos estilos educativos.

Preguntas	Objetivos
1. ¿Cuáles los motivos que hacen que un niño sea aceptado o rechazado en el grupo aula?	1. Analizar los motivos de aceptación y rechazo de los alumnos en el aula.
2. ¿Durante la resolución de los conflictos Inter. en el aula como el profesor desarrolla las competencias emocionales de sus alumnos?	2. Analizar que CE son desarrolladas por los profesores en los alumnos en el momento de los conflictos interpersonales en el aula.
3. ¿Qué estrategias son usadas por los profesores para prevenir y resolver los conflictos Inter. en el aula del alumnado?	3. Analizar las estrategias para prevenir y resolver los conflictos interpersonales del alumnado usadas por los profesores.
4. ¿Qué relación tienen las Competencias emocionales del profesor, el estilo educativo y su rol de actuación en la intervención de los conflictos interpersonales de sus alumnos en el aula?	4. Averiguar la relación de las CE del profesor, su estilo educativo y su rol de actuación en la resolución de los conflictos interpersonales del alumnado.

1.5. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

En este sentido nuestras hipótesis de trabajo referidas a los objetivos son:

Los conflictos en el aula entre iguales es un tema de preocupación en el ámbito educativo. Muchos de los conflictos generados son causados por la falta de buenas competencias emocionales de los implicados, lo que a su vez resulta en una difícil aceptación en el grupo/aula. Teniendo en cuenta el enunciado, planteamos:

- 1. Si los motivos que determinan que un niño sea aceptado o rechazado se relacionan con sus competencias emocionales.**

Los momentos de conflictos interpersonales del alumnado, son una oportunidad para trabajar las competencias emocionales, no obstante para desarrollarlas, es importante que la persona responsable de intervenir (en este caso el profesor) necesitara tener buenas competencias emocionales.

- 2. Si poseer buenas competencias emocionales son determinantes en la intervención de conflictos interpersonales, entonces los profesores que asumen un rol mediador o sea saben utilizar estrategias en los conflictos interpersonales de sus alumnos son profesores con buenas competencias emocionales.**

Si tal como observa Sala (2002) en estudiantes de educación existe una relación entre las competencias emocionales y el estilo educativo. En nuestro estudio elaboramos la siguiente hipótesis:

- 3. Los estudios llevados a cabo por Sala (2002) hay una estrecha relación entre los estilos educativos con las competencias emocionales del profesorado en ciclo de primaria, entonces podríamos decir que hay una relación significativa entre las competencias emocionales del profesor y su estilo educativo.**

1.6. METODOLOGIA

Con la finalidad de conocer el abanico de posibilidades metodológicas por las que podría conducir la investigación, a continuación presentamos de manera sintetizada las principales vertientes y destacamos la que consolidamos nuestra investigación.

Desde la perspectiva constructivista / cualitativa, la realidad es holística, dialéctica, dinámica y a su vez única. La investigación cualitativa se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Suelen ser investigaciones llevadas a cabo en escenarios naturales. Se refieren a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, pero también de los movimientos sociales.

Como ha señalado Marshall y Rossman (1989) el investigador cualitativo intenta entender las personas y fenómenos, realizando una especie de inmersión en la situación y en los agentes sociales.

Por otro lado, Mateo (1999) apunta que los orígenes de la metodología cuantitativa / empírico analítica se basa en los supuestos filosóficos positivistas, los cuales preconizaban que los fenómenos sociales deben ser estudiados partiendo del mismo enfoque de las ciencias físico-naturales. La perspectiva de la metodología cuantitativa se orienta a cuantificar los fenómenos sociales, con la finalidad de constatar relaciones y explicaciones generalizables. Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica y se apoya en la estadística como instrumento de análisis e interpretación de los datos.

Para ubicarnos, el cuadro a continuación, nos ofrece un breve repaso de las metodologías en las ciencias de la educación y humanas:

Metodología Empírico-Analítica			
Cuestiones que se plantea	Objetivo	Investigación	Obtención de información
<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre variables. - Relación de causalidad. - Que ocurrirá. - Qué nivel se alcanzará. - Quiénes se verán afectados/ En qué sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describir/ predecir. - Verificar / clasificar. - Contrastar modelos teóricos - Explicar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimental. - Cuasi-experim. - Expost-facto. 	Tests, cuestionarios, encuestas, observación sistemática.
Metodología Constructivista			
<ul style="list-style-type: none"> - Percepciones/ vivencias. - Causas. - Significado del fenómeno para los implicados. 	Descubrir / generar: <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el fenómeno. - Identificar variables importantes para generar hipótesis a contrastar en nuevas investigaciones. -Explicar los elementos que causan el fenómeno / Identificar las redes que causan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de casos. - Etnografía. - Investigación fenomenológica. 	<ul style="list-style-type: none"> . Observación participante. . Entrevista en profundidad. . Documentos oficiales y personales.
Metodología Socio-Crítica			
<ul style="list-style-type: none"> - Qué ocurre en un programa social. - Eventos, conductas, actitudes en la situación. - Eventos, conductas, creencias y actitudes que modelan el fenómeno. - Optimización. - Cambios a realizar. - Cómo transformar la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar, emancipar, perfeccionar, optimizar, innovar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación acción. - Investigación cooperativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación del participante. - Entrevista en profundidad. - Documentos oficiales o personales.

Fuente: Mateo, 1999

Desde nuestras necesidades y basado en las vertientes metodológicas de la investigación educativa, el estudio planteado parte del enfoque de la complementariedad basado en Bericat (1998), el cual señala que los enfoques cualitativos y cuantitativos se complementan y enriquecen el estudio. En este sentido Egon Guba (1978) afirma que el paradigma más cualitativo, interpretativo, hermenéutico y naturalista puede complementar el paradigma positivista.

Nuestra investigación parte de un enfoque mixto en vista de las relevancias que se espera alcanzar, incluyendo instrumentos y técnicas de análisis de la información en base a la metodología cualitativa y cuantitativa.

Conforme al criterio de información que hemos planteado obtener, nos decidimos por el *estudio descriptivo* y correlacional, puesto que nuestro interés es describir y analizar relaciones de un fenómeno dado.

De acuerdo a Latorre, Rincón y Arnal (1996) el *método descriptivo* pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando asociaciones relativamente estables de las características que lo definen. En este caso, se puede decir que nuestra investigación pretende incrementar el conocimiento con respecto al fenómeno planteado a través de una descripción inicial, mediante el estudio de mini-entrevistas y sociogramas. Este apartado está orientado a describir la integración del alumnado y los motivos de rechazo y aceptación. Esto nos conlleva a un análisis a posteriori que asociamos a los niños más aceptados y los más rechazados, junto con los motivos atribuidos por sus compañeros.

Por otra parte, damos a conocer de manera descriptiva los estilos educativos, rol y las competencias emocionales del profesorado, finalizando el estudio analizando la posible interrelación entre las distintas variables. En este sentido, la correlación es la relación entre dos o más variables, e indica el grado que tienden a variar conjuntamente, en el mismo sentido o en sentido opuesto (Latorre, Arnal y Rincón, 1996).

En la parte cualitativa nos basamos en Lecompte (1995) la cual apunta que la investigación cualitativa se define:

“(…)de forma poco precisa como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. Sólo desde mediados de los 80 se han considerado respetables en

*los círculos educativos. La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el **contexto** de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan **directamente** (Dewey, 1989). Esto es lo que significa calidad: lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado. Es más, la investigación cualitativa investiga contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador (Sherman y Webb, 1988)”.*

1.7. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Conforme Arnal, Latorre y Rincon (1996) el diseño de una investigación debe plasmar las actividades de la misma. En este aspecto presentamos de manera sintetizada las fases del estudio.

De acuerdo a nuestra finalidad de estudio, nuestra investigación se estructuró en 6 pasos:

1. En la primera fase de la investigación, realizaremos un seguimiento de la revisión bibliográfica, la cual había tenido su inicio en la fase anterior (en el DEA).
2. En esta fase, buscamos elaborar nuestro proyecto de investigación, definiendo objetivos, hipótesis, metodología, instrumentos y estrategias para recoger los datos. En este sentido, elaboramos las entrevistas dirigidas al profesorado en base a un estudio piloto anterior (a través del estudio 1, el cual aplicamos los socio gramas realizado en el periodo del DEA) el cual nos ha servido de guía para elaborar los casos hipotéticos de las entrevistas. O sea el estudio 1, conforma un estudio piloto realizado para la obtención del DEA, el cual nos servio de base para la elaboración de las entrevistas.
3. Presentación del estudio a los directores y profesores de los centros educativos seleccionados para el estudio.
4. Aplicación concomitante de los instrumentos cuantitativos y cualitativos. Aplicamos los testes de estilos educativos buscando averiguar el estilo educativo del profesorado. Además aplicamos el “**Test de Bar-On**” para conocer las competencias emocionales del profesorado. Y a su vez aplicamos las entrevistas para identificar el rol de actuación del profesorado y las estrategias utilizadas frente a los conflictos interpersonales del alumnado.
5. Análisis de los datos a través de técnicas cuantitativa y cualitativa.
6. Elaboración del informe final.

En síntesis, podemos visualizar en el siguiente cuadro el diseño de la investigación:

SÍNTESIS DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN			
Estudio	Primer estudio	Segundo estudio	
Objetivos específicos	- Analizar los motivos de los rechazos y aceptación en el grupo aula.	- Analizar que CE son desarrolladas por los profesores para resolver los conflictos del alumnado en el aula. - Analizar las estrategias usadas por los profesores para prevenir y resolver los conflictos interp. Del alumnado	- Analizar la relación de las CE del profesor, su estilo educativo y su rol de actuación en la resolución de los conflictos interpersonales del alumnado.
Instrumentos de recogida información	Sociograma y mini-entrevista (alumnos/as)	Entrevistas	- Entrevistas/ Testes: Competencias emocionales, estilo educativo
Muestra	67 Alumnos del primer ciclo inicial del CEIP de Sant Adrià de Besós.	19 centros de Barcelona con una muestra de 62 profesores.	19 centros de la ciudad de Barcelona con una muestra de 62 profesores de los centros educativos de Barcelona.
Tipo de análisis	Cualitativo-cuantitativo	Cualitativo	Cualitativo/ Cuantitativo
Metodología	Análisis de contenido categorizado y cuantitativo (descriptivo)	Análisis de contenido categorial (Estudio descriptivo)	Cualitativo/Cuantitativo (Correlacional)
Finalidad: - Conocer los motivos de rechazo/ aceptación del alumnado y comprender cómo los profesores desarrollan emocionalmente a sus alumnos contribuyendo para la prevención y resolución de los conflictos interpersonales en el aula. Así como conocer las CE, el estilo educativo y rol de intervención del profesor.			

1.8. MUESTRA

En el primer estudio, hemos trabajado con 67 alumnas/ os del ciclo inicial del CEIP de Sant Adrià de Besós. El muestreo ha sido intencional, a priori definimos la elección de los participantes para la aplicación de los sociogramas y mini-entrevistas (alumnos/as), porque nuestras posibilidades de ampliar la investigación en este momento eran más bien escasas, tanto por el tiempo (ya que este estudio ha sido presentado los resultados en el DEA) y como del profesorado disponible.

En el segundo estudio ha sido elegido los 62 profesores de primer, segundo y tercer de centros educativos de Barcelona, los cuales fueron seleccionados para el estudio en función del nivel socioeconómico del centro. A continuación presentamos los centros públicos y privados visitados con las clases sociales pertinentes, además participantes que contestaron a las entrevistas:

Centros	Pública	Privada	Nº part. Profesores	Nº alumno	Línea	Clase Social	Entre vistas	Test	S G
1. Tomás Moro	√		3		1º,3º,6º	baja	3	3	
2. Prosperitat	√		3		1º,3º,6º	baja	3	3	
3. Bernat de Boil	√		3		1º,3º,6º	media	3	3	
4. Francesc Macià	√		1		3º	Clase alta	1	0	
5. Auro	√		3		1º,3º,6º	alta	3	3	
6. Carles I	√		3		1º,3º,6º	baja	3	3	
7. Ramon y Cajal	√		3		1º y 3º	Clase media	3	2	
8. Ramon Lull	√		3		1º,3º,6º	alta	3	3	
9. Orlandai	√		3		1º,3º,6º	alta	3	3	
10. Mass Casanovas	√		6		1ºA y B 3ºA y B 6ºA y B	Clase media	5	6	
11. Sagrada Familia		√	2		1º y 3º	baja	2	2	
12. Alfagema		√	3		1º,3º,6º	alta	3	3	
13. Sant Vicent de Pau		√	3		1º,3º,6º	baja	3	3	
14. Piaget		√	3		1º,3º,6º	media	3	3	
15. Grey		√	3		1º,3º,6º	baja	3	3	
16. Callaçans		√	5		1ºA, 3ºA, 3ºB, 6ºA, 6ºB	Clase media	4	5	
17. Cosp- Sagrat Corazón de Jesus		√	3		1º, 3ª, 6º	Clase alta	3	3	
18. Claret		√	3		1º, 3º, 6º	Clase media	3	3	
19. Monasterio Santa Isabel		√	6		1ºA, 1ºB 3ºA, 3ºB 6ºA, 6ºB	Clase alta	6	6	
20. Ceip Sant Adrià de Besos									
TOTAL / 20 centros	10	9	62 profesores	67 alumnos			60 entre vistas	60 test	67 sociogramas

1.9. CRITERIOS DEL RIGOR CIENTIFICO

En el esquema siguiente, presento los pasos que sustentan el rigor científico de esta investigación. Para mejor comprensión aclaro que en letra negrita aparece la **terminología en cualitativa**, en negrita cursiva el equivalente a la *metodología cuantitativa* y entre paréntesis la considerada por Lincoln y Guba (1985).

Credibilidad- Validez interna (Valor de verdad): *Isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad, confianza en el material recogido. Juicio crítico de la directora de la tesis, así como de la doctoranda durante todo el proceso del trabajo y el procedimiento adecuado de la recogida de datos lo más fidedigno.*

Transferibilidad- Validez externa (Aplicabilidad): *Posibilidad de aplicar los resultados a otros contextos, equivale al poder de generalización. Se consigue con una muestra apropiada, para lo cual se recogió abundante información y se realizó descripciones densas, no obstante la muestra del estudio es más bien limitada a un contexto específico, lo que desde nuestro punto de vista no es pertinente a generalizar a otros contextos.*

Dependencia- Fiabilidad (Consistencia): *Para garantizar este criterio, se realizó mediante estudios solapados, a través de las entrevistas y testes.*

Confirmabilidad- Objetividad (neutralidad): *Se planteó registrar el fenómeno lo más preciso posible, a través de transcripciones textuales o sea citas directas y neutralidad axiológica.*

1.10. TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Fase	Actividades	2003	2005		2006		2007		2008
		S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1/ S2
1	Revisión bibliográfica. Elaboración MT								
2	Diseño del proyecto. Elaboración de instrumentos.								
3	Presentación del estudio a los directores y profesores. Selección de participantes.								
4	Aplicación instrumentos.								
5	Análisis e Interpretación de los datos.								
6	Redacción de los datos. Elaboración del informe final.								

Así como vemos, presentamos el cuadro con las fases de la investigación, las respectivas actividades y planificación por año y semestre.

2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. INTRODUCCIÓN

Las técnicas de recogida de informaciones, así como el análisis de datos juegan un papel fundamental en el proceso de un trabajo de carácter científico. Para sacar resultados a la luz, se hace primordial utilizar técnicas que proporcionen el mejor método para la recopilación de los datos, ofreciendo una aproximación precisa y fiable al fenómeno estudiado.

Partiendo de estas premisas mostramos las siguientes técnicas que utilizamos en nuestro estudio: el sociograma, la entrevista semi-estructura, y los fundamentos del análisis que nos han servido de recursos para comprender la realidad que investigamos.

2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LOS DATOS

2.2.1. TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS

Las técnicas sociométricas desarrolladas por Moreno (1972), ofrecen la situación del individuo en el grupo social. Dichas técnicas son definidas como el estudio matemático de las propiedades psicológicas de las poblaciones. En este contexto se analiza la evolución y organización de los grupos y la posición que los individuos ocupan dentro de ellos, prescindiendo de la estructura interna de cada individuo.

“La sociometría es una técnica de análisis que permite descubrir las interacciones y los tipos de asociación que existen en los grupos; pone en evidencia la posición de cada miembro, las preferencias y rechazos, la existencia de subgrupos, etc. Vale decir, ofrece un conocimiento concreto, experimental y eminentemente cuantitativo de la estructura espontánea, informal de los grupos” (Cirigliano y Villaverde, 1971: 215).

A través de la sociometría es posible tener una clara visión de las relaciones interpersonales en un determinado contexto, sabido que se puede determinar la posición del individuo en el grupo, partiendo de los resultados de las aproximaciones o repulsiones.

Inicialmente, la sociometría ha tenido su mayor difusión en los EE.UU., incluso ha sido utilizado durante la Segunda Guerra Mundial para la formación de las escuadrillas, las cuales partían del principio que la mayor homogeneidad entre sus componentes, mejor rendimiento obtendrían.

De las diversas técnicas encontradas en la sociometría podemos apuntar aquellas que contribuyeron a establecerse sólidamente:

- El psicodrama: Trabaja con las técnicas de juego escénico, en las cuales la acción puede desarrollarse hasta su término, y permitió elaborar una teoría de la acción basada en el individuo.

- El Sociodrama: Técnica grupal psicoterapéutica en que se diferencia del psicodrama, ya que está centrada en el grupo, mientras que el psicodrama está centrado en el individuo.
- El sociograma: Llevó al estudio sistemático de los grupos restringidos.

Según Moreno, el sociograma es ante todo, un método; un método de exploración: permite la exploración de los hechos sociométricos. Se puede ver sobre un sociograma la posición que ocupa cada individuo en el grupo, así como todas las interrelaciones establecidas entre los diversos individuos. No existe, hasta el presente, ninguna otra representación valedera, susceptible de destacar el análisis de una colectividad.

En la actualidad es utilizado en las escuelas, puesto que la información resultante del sociograma nos puede auxiliar a identificar a los individuos aislados y a los individuos en evidencia. En el contexto del aula, sirve como valiosa herramienta, en vista que proporciona al profesor una buena referencia para organizar actividades grupales. De esta manera las preferencias o rechazos descubiertos ofrecen información a la hora de tener que cambiar compañeros o formar nuevos grupos.

Además de estas, otras técnicas han sido desarrolladas teniendo como base los fundamentos de la sociometría, pero de acuerdo con nuestras necesidades, hemos elegido la técnica del sociograma, ya que se trata de un instrumento práctico y aplicable a nuestro colectivo de estudio (niños de 6 a 7 años) y nos permitirá dar a conocer la posición del sujeto en el grupo desde la elección de los propios integrantes del grupo, lo que facilita en gran medida nuestra aproximación al fenómeno estudiado.

2.2.2. ENTREVISTAS

1. Definición

Desde su aparición la entrevista ha tenido diversas definiciones. Pero tal cual la entendemos, podemos definirla como una estrategia de recogida de datos en las ciencias sociales, que proporciona informaciones subjetivas acerca de un determinado fenómeno o persona. En esta misma línea, algunos autores definen la entrevista como:

<<La entrevista es un intercambio verbal, cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador intenta obtener informaciones o manifestaciones de opiniones o creencias de otras personas>> (Maccoby y Maccoby ,1954, cit. en Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

<<La entrevista se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas. En este sentido, la entrevista es un método o conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales y humanas. Abarca una amplia gama de técnicas, desde los cuestionarios estructurados, hasta la conversación “no estructurada”, todas las cuales se basan en el supuesto de que las personas puedan reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícito el supuesto de que el sujeto es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastar con la experiencia>> (Walker, 1989: 113-114).

<<La entrevista como una “herramienta de excavar” favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales>> (Benney y Hughes, 1970: 100).

De manera breve y resumida, hemos visto desde diversas definiciones que la entrevista es antes todo un contacto verbal, en el que se busca a través de la subjetividad aproximarse a una realidad. Además de todas estas definiciones conceptuales, hay que tener en cuenta las características comunes a todas las entrevistas, que sirven de aspectos normativos de las mismas.

En la entrevista, el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo (Ruiz e Ispizua, 1989: 126).

2. Principales características de las entrevistas

Como toda estrategia, la entrevista también conforma una serie de características. De acuerdo con Sandín (1985) las características más destacadas y comunes que presentan las entrevistas son:

- Comunicación verbal
- Finalidad específica
- Estructuración
- Situación asimétrica
- Proceso bidireccional
- Adopción de roles específicos

De esta manera, entendemos que la entrevista presenta características que conforman una estrategia de información subjetiva que tiene como elemento principal la comunicación verbal, que parte de la finalidad de conocer o profundizar acerca de un determinado fenómeno, en que se debe seguir una pauta para orientar lo que el entrevistador plantea conocer. Para esto son necesarias condiciones para una buena interacción, en vista que están en juego emociones, sentimientos y pensamientos. Sabiendo conducir una entrevista, manteniendo una interacción equilibrada, ciertamente el entrevistador obtendrá abundantes cantidades de información útil.

Para incrementar la receptividad del entrevistado se debe establecer una relación amigable con él y se debe considerar el estudio como valioso en su contenido. Normalmente es necesario que el entrevistador explique sus propósitos y los resultados esperados (Namakforoosh, 2000: 142).

3. Clasificación de las entrevistas

Cohen y Manion (1990) comentan que hay cuatro clases de entrevista que combina intención y objetivo a lograr, se pueden utilizar específicamente como herramientas de investigación:

- ♦ La entrevista estructurada
- ♦ La entrevista no estructurada

- ♦ La entrevista no directiva
- ♦ La entrevista dirigida.

La entrevista estructurada es aquella en la que el contenido y los procedimientos se organizan por anticipado. Esto significa que la secuencia y redacción de las preguntas se determinan por medio de un programa y se deja al entrevistador poca libertad para introducir modificaciones. Cuando se le permita cierta libertad de acción, también se especificará por anticipado. Por tanto se caracteriza por ser una situación cerrada. En contraste con ella a este respecto, la entrevista no estructurada es una situación abierta, teniendo una mayor flexibilidad y libertad. Como observa Kelinger (1982), aunque los fines de la investigación dominen las preguntas realizadas, su contenido, secuencia y redacción están enteramente en manos del entrevistador. Sin embargo, esto no significa que la entrevista no estructurada sea un asunto más casual, pues, a su manera, tiene que estar planificada cuidadosamente.

En esta dirección, Olabuénaga sintetiza los principales aspectos de estos dos modalidades de entrevistas:

LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA

A. La entrevista

- Pretende explicar más que comprender.
- Busca minimizar los errores.
- Adopta el formato estímulo/respuesta, suponiendo que a una respuesta correcta el entrevistado contesta con la verdad.
- Obtiene con frecuencia respuestas racionales, pero pasa por el alto la dimensión emocional.

B. El entrevistador

- Formula una serie de preguntas con una serie de respuestas prefijadas entre las que elige.
- Controla el ritmo de la entrevista siguiendo un patrón estandarizado y directo.
- No da explicaciones largas del trabajo.
- No altera el orden ni la formulación de las preguntas.
- No permite interrupciones ni intervención de otras personas en las respuestas.
- No expresa su opinión personal a favor o en contra. Su papel es el de rol neutral.
- No interpreta el sentido de las preguntas, sólo da las explicaciones previstas.
- Nunca improvisa el contenido o forma de las preguntas.
- Establece una <<relación equilibrada>> que implica familiaridad al mismo tiempo que impersonalidad.

- Adopta el estilo de <<oyente interesado>> pero no evalúa las respuestas oídas.

C. El entrevistado

- Todos los entrevistados reciben el mismo paquete de preguntas.
- Las escuchan en el mismo orden y formato.

D. Las respuestas

- Son cerradas al cuadro de categorías preestablecido.
- Grabadas conforme al sistema de codificación previamente establecido.

LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

A. La entrevista

- Pretende comprender más que explicar.
- Busca maximizar el significado.
- Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.

B. El entrevistador

- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.
- Controla el ritmo de la entrevista en función de la respuesta del entrevistado.
- Explica el objetivo y motivación del estudio.
- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
- Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.
- Si es requerido no oculta sus sentimientos ni juicios de valor.
- Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.
- Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.
- Establece una <<relación equilibrada>> entre familiaridad y profesionalidad.
- Adopta el estilo del <<oyente interesado>> pero no evalúa las respuestas.

C. El entrevistado

- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.
- El orden y formato puede diferir de uno a otro.

D. Las respuestas

- Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas
- Grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

En efecto, podemos averiguar que la entrevista no estructurada, también denominada abierta o en profundidad (Taylor, 1996). En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas no estructuradas son flexibles y dinámicas.

“Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes. Encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor, 1996:102)

Otra modalidad de entrevista presentada por Cohen y Manion (1990) es la entrevista no directiva, técnica de investigación, que deriva de la entrevista terapéutica o psiquiátrica. Sus rasgos principales son la dirección o control mínimos exhibidos por el entrevistador y la libertad que el informante tiene para expresar sus sentimientos subjetivos, tan completa y espontáneamente como elija o sea capaz. Según dice Moser y Kalton (1977) *<<se anima al informante a hablar del asunto investigado (normalmente él mismo) y el curso de la entrevista lo guía él principalmente>>*. No hay preguntas establecidas y normalmente tampoco un marco predeterminado para respuestas registradas. El entrevistador se auto confina a aclarar puntos dudosos, a repetir las contestaciones del informante y a indagar de forma general. Es un método especialmente recomendado cuando se ven implicadas actitudes complejas y cuando su conocimiento se encuentra aún en forma no estructurada.

La necesidad de introducir más control en la situación no directiva llevó al desarrollo de la entrevista dirigida. El rasgo distintivo de este tipo es que se centra sobre unas respuestas subjetivas del informante a una situación conocida en la que se ha visto envuelto y que tiene que ser analizada por el entrevistador previamente a la entrevista. Es por ello capaz de usar los datos procedentes de la entrevista para substanciar o rechazar previamente las hipótesis formuladas.

“En la entrevista a fondo usual se puede urgir a los informantes a recordar sobre sus experiencias. En la entrevista dirigida, sin embargo, el entrevistador puede cuando sea conveniente, representar un papel más activo: puede introducir indicaciones orales más explícitas al patrón de estímulos o aun representarlos. En cualquier caso, esto activa usualmente un informe concreto de respuestas por parte de los informantes” (Merton y Kendall, 1946).

Una otra aportación sobre las características de entrevistas que consideramos y vemos interesante comentar es la de Olabuénaga (1999), quien nos dice que la entrevista puede adoptar una serie interminable de formas diferentes desde la más común, que la entrevista

individual hablada hasta la entrevista de grupo, o las desarrolladas por correo o teléfono, de forma estructurada y controlada o libre. Las tres características que diferencian las entrevistas son:

Las entrevistas sostenidas con un solo individuo (Individual) o con un grupo de personas (de grupo). La entrevista en profundidad a grupos, por ejemplo es utilizada con cierta frecuencia, en el marketing económico y político y, en general, en los estudios publicitarios.

Las entrevistas que cubren un amplio espectro de temas (biográficas) o las monotemáticas. Este último caso es el que, siguiendo a Merton, suele denominarse entrevista enfocada (Focused).

Las entrevistas dirigidas (Estructurada) en las que el actor lleva la iniciativa de la conversación o aquellas en la que el entrevistador sigue un esquema general y flexible de preguntas, en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas (No estructurada).

Definición de los tipos de entrevistas por Olabuénaga (1999:168).

De los diversos términos para definir las modalidades de entrevistas y el abanico de posibilidades, nos centramos en nuestra investigación en una combinación de las dos modalidades de entrevista: la estructurada y no estructurada, conocida como la entrevista semi-estructurada, puesto que buscamos recoger información desde un guión predefinido, pero al mismo tiempo, abierto porque posibilitará al entrevistado contestar desde su subjetividad, y flexible, en la medida que podremos reestructurar la secuencia de las preguntas.

Con todo, la entrevista formal semi-estructurada en profundidad, es una modalidad de entrevista apreciada por muchos científicos de las ciencias sociales y humanas (Moreno 1991, Patton, 1987). Es una modalidad más flexible y a la vez objetiva. En nuestro caso, buscamos recoger información desde un guión predefinido basado en un marco teórico, pero al mismo tiempo dinámico. Lo que posibilitó al entrevistado contestar desde su subjetividad, y al mismo tiempo flexible, en la medida que pudimos reestructurar la secuencia de las preguntas.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Uno de los aspectos más importantes en toda investigación científica es el análisis de la información. Bartolomé (1990b), Gil (1994) y Sandín (1997) usan el término de *procedimientos interpretativos* para describir las diversas vías con las que analizar datos desde una perspectiva interpretativa o fenomenológica: síntesis narrativas, programas informáticos, matrices y gráficas descriptivas, informes previos, etc.

El análisis de la información desde una vertiente del análisis de datos cualitativos se guía básicamente por dos aspectos (Sandín, 1997):

- El primero es el procedimiento en el que se realizan inferencias o deducciones a partir de las unidades analizadas, posibilita la generación de teorías a partir de los datos y no de supuestos a priori.
- La segunda orientación parte de la necesidad de verificar supuestos preestablecidos, tratando de identificar proposiciones universales y leyes causales intentando ajustar los datos a las explicaciones de la realidad educativa (Sandín, 1997: 248).

Ávila Baray (2006) señala desde una perspectiva de análisis más cuantitativo, que el análisis de datos es el precedente para la actividad de interpretación. La interpretación se realiza en términos de los resultados de la investigación. Esta actividad consiste en establecer inferencias sobre las relaciones entre las variables estudiadas para extraer conclusiones y recomendaciones (Kerlinger, 1981). La interpretación se realiza en dos etapas:

- a. Interpretación de las relaciones entre las variables y los datos que las sustentan, en base a un encontrar pautas significativas de cara a un estudio estadístico.
- b. Establecer un significado más amplio de la investigación, es decir, determinar el grado de generalización de los resultados de la investigación.

Las dos anteriores etapas se sustentan en el grado de validez y confiabilidad de la investigación. Por ello implica la capacidad de generalización de los resultados obtenidos.

<<Analizar significa establecer categorías, ordenar, manipular y resumir los datos>> (Kerlinger, 1982: 96). En esta etapa del proceso de investigación se procede a racionalizar los datos colectados a fin de explicar e interpretar las posibles relaciones que expresan las variables estudiadas.

Basándonos en Piñuel (2002) guiamos la parte cualitativa de nuestro trabajo, en el cual utilizamos el análisis de contenido, definido por Piñuel (2002) conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

Las finalidades básicas del análisis de contenido son:

- Calcular la frecuencia de ocurrencia de variables, es lo que se llama análisis de contenido semántico;
- Conocer el tono de la referencia, es lo que se entiende por análisis del tono comunicado por un conjunto de datos.
- Realizar deducciones de las intenciones. Análisis del contenido de las fuentes.

El análisis de contenido requiere toda una metodología, Piñuel (2002) ofrece los planteamientos que se puede entender de un análisis de contenido, el cual incluiría necesariamente los siguientes pasos:

<p>●Selección de la comunicación que será estudiada</p>	<p>El análisis de contenido puede ser de carácter:</p> <p>- Exploratorio: tienen por objeto una aproximación al diseño definitivo de una investigación en la que el análisis de contenido sea una técnica elegida para elaborar, registrar y tratar datos sobre “documentos”.</p> <p>- Descriptivos: tienen por objeto, en un marco de estudio dado, la simple identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos o documentos, mediante la definición de categorías o clases de sus elementos. Como uno de los análisis de contenido descriptivos más específicos puede citarse el análisis documental (o de recuperación de información) con muchas variantes.</p> <p>- Verificativos y explicativos: pueden dar cuenta de inferencias sobre el origen, naturaleza, funcionamiento y efectos de los productos comunicativos: al estudiar el contenido, inducir una predicción (inferencias</p>
--	--

	inductivas), o estudiando un efecto, comprobar un contenido, comprobar los antecedentes de la comunicación (inferencias deductivas).
● Selección de las categorías que se utilizan	<p>La selección de categorías construye la “mirada” del objeto. Éstas pueden diferenciarse como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fuentes primarias: se pueden haber recabado cartas, diarios, libros, publicaciones periódicas, documentos históricos, discos, y otros registros sonoros, visuales y audiovisuales como cassettes, fotografías, películas, vídeos, etc. - Fuentes secundarias: materiales de segundo orden o derivados de los originales (transcripción, traducción o interpretación de las fuentes primarias) - Fuentes terciarias: son aquellos materiales que son el producto de un proceso de experimentación comunicación al en el que se introducen y/o se observan variables controladas experimentalmente, con el objeto de constituir discursos a partir de interacciones entre los participantes, (por ejemplo, reuniones de grupo, laboratorios de teatro, y aquellas técnicas etnográficas y psicosociológicas – de dinámica de grupos – o etc., propias de la conocida como investigación acción participativa).
● Selección de las unidades de análisis	Las unidades de registro y las unidades de análisis en ningún caso son independientes del objeto de estudio, de las fuentes que se eligen estudiar, del diseño de análisis, de la técnica de medición y evaluación empleada, y, por supuesto, de su campo de aplicación.
● Sistema de medida	<p>Según los parámetros de medición y evaluación pueden diferenciarse en análisis de contenido <i>cuantitativos</i> y <i>cualitativos</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La distinción entre análisis de contenido cuantitativos y cualitativos es débil, sin embargo, porque los aspectos cualitativos se encuentran en toda investigación que parta de una teoría que sirve para construir el objeto científico de estudio, y los análisis de contenido no pasan a la cuantificación de las unidades de análisis hasta que no se ha definido previamente un repertorio de categorías provistos por el marco teórico, el

	planteamiento de problemas y por los objetivos del estudio aplicado a un objeto, siempre construido a priori. No obstante, en los parámetros de medición, se observaría que pueden diferenciarse análisis de contenido <i>frecuenciales</i> , que contabilizan el número de ocurrencias o de co-ocurrencias de indicadores o categorías, y análisis de contenido <i>no frecuenciales</i> que tienen en cuenta su presencia o ausencia.
--	--

Basado en Piñuel (2002, 7-15).

Conforme le expuesto, vemos que la formación del sistema categorial es la fase más significativa de la técnica que se analiza, ya que refleja directamente el propósito del investigador y la teoría subyacente que organiza el estudio; además que constituye uno de los escollos más difíciles de salvar y en donde ha de ponerse a prueba toda la creatividad del científico"(Pérez Serrano, 1984, 83).

Cabero y Loscertales (1995) apuntan que las categorías pueden ser establecidas por el investigador a partir de diferentes vías. Entre las cuales podemos citar:

- a) La revisión teórica y conceptual de su objeto de estudio;
- b) Sistemas categoriales previos formulados por otros autores y el éxito obtenido con su construcción;
- c) Opiniones de expertos y especialistas en el objeto de estudio;
- d) Preacercamiento a los textos de análisis.

Para garantizar la confiabilidad y validez de un análisis de contenido, Gómez Mendonza (2000) propugna dos aspectos. La confiabilidad del investigador: cuando son varios para un análisis, su juicio debe ser uniforme frente a los mismos datos a categorizar. De otra parte, cada investigador debe demostrar la constancia en sus propios juicios. Por otro lado, la validez cuya finalidad es mostrar sobre todo la pertinencia de las categorías y las unidades escogidas en relación tanto al documento como a los objetivos de la investigación; ningún esquema de análisis tiene validez en sí mismo, el principal criterio para evaluar la validez de un modelo de análisis es el de la «coherencia interna del modelo obtenida bajo el entendido que todos los elementos del corpus deben encontrar un lugar en el esquema» (Landry,1998:347), es siempre la exigencia de la exhaustividad la que prevalece.

Según Gómez Mendonza (2000) para garantizar la confiabilidad y validez del análisis, ciertas reglas deben ser respetadas. Basándose en varios autores: Bardin (1986: 122), Landry (1998: 354), Mayer y Quellet (1991: 495), indican cinco reglas esenciales.

1. La exhaustividad. Una vez que los documentos a analizar están determinados (entrevistas de una encuesta, respuestas a un cuestionario, editoriales de un diario, fragmentos de un texto escolar, etc.), se deben considerar todos los elementos. La exhaustividad supone que las categorías establecidas permiten clasificar el conjunto del material recogido.
2. La representatividad. Se puede garantizar cuando el material se presta para efectuar el análisis sobre la muestra. El muestreo es riguroso si el constituye una parte representativa de todos los datos iniciales.
3. La homogeneidad. Los documentos elegidos deben ser homogéneos, es decir escogidos en función de criterios precisos y no presentar mucha singularidad en relación a estos criterios. Por ejemplo, las entrevistas de encuesta efectuadas sobre un tema dado deben todas referir a este tema y haber sido obtenidas por técnicas idénticas frente a individuos comparables. La homogeneidad está asociada a la clasificación del material, que como lo subraya Bardin, debe hacerse según «un mismo principio de clasificación» (1986: 121).
4. La pertinencia. Los documentos escogidos deben corresponder al objetivo del análisis. Una categoría es pertinente cuando ella hace posible el estudio del material obtenido ante las preguntas y el marco de análisis seleccionados.
5. La univocación. Significa que una categoría tiene el mismo sentido para todos los investigadores.

Por otro lado, entendemos que las categorías pueden ser definidas a priori (desde una perspectiva deductiva) o a posteriori (perspectiva inductiva); Distinta de las categorías deductivas en que parte desde un cuerpo de conceptos definidos; las categorías inductivas, permiten que el proceso de segmentación (reducción de los datos) y categorización sea flexible y generativo, visto que las categorías son construidas simultáneamente a la segmentación. Las unidades de significados o segmentación sirven de base para constituir las categorías de modo simultáneo.

4. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

ESTUDIO 1

LA INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL AULA: LOS MOTIVOS DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO

A.OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A partir de la realización del sociograma se ha podido conocer la estructura de las relaciones interpersonales del ciclo inicial investigado. A partir de ello averiguamos los motivos de los rechazos y aceptación, el cual nos ha servido de base para conocer los conflictos interpersonales en el aula.

Los objetivos planteados fueron:

- Averiguar los motivos que determinan que un niño sea aceptado o rechazado en el grupo aula.

La hipótesis que planteamos en este apartado tiene como supuesto:

- De acuerdo a Jimenez (200) los niños rechazados suelen presentar una conducta agresiva, tienen pocas conductas positivas y pro-sociales, entonces los niños son rechazados o aceptados en función de sus competencias emocionales

B. MUESTRA

La muestra está constituida de 67 alumnos con edades comprendidas entre 6 y 7 años de primer y segundo curso de ciclo inicial del centro educativo de Sant Adrià de Besós.

C. METODOLOGÍA

A través de los sociogramas, con el cual ha sido posible construir un mapa de las relaciones interpersonales de los grupos en el aula. Hemos obtenido concomitantemente con una mini-entrevista, valoraciones del alumnado sobre los compañeros elegidos positivamente y

negativamente. Con ello, realizamos un estudio descriptivo, basándose en un análisis de contenido tipo categorial, desde una perspectiva inductiva.

Inicialmente realizamos una lectura de todas las transcripciones de las mini-entrevistas, lo que nos permitió tener una visión global de los contenidos. Seguimos un proceso deductivo, de forma simultanea, identificamos las unidades que iban conformando determinados núcleos de ideas (categorías). Un trabajo que sufrió cambios a lo largo de su análisis, visto que las unidades que iban surgiendo hacia emerger nuevas categorías o incluso excluirlas.

La aplicación del sociograma ha sido realizada en horas lectivas, a cuatro grupos de estudiantes de primer y segundo curso con edades de seis y siete años. Conforme a las dificultades inherentes a esta fase, hemos decidido aplicar el sociograma individualmente. El trabajo de la aplicación ha sido compartido entre la profesora y la investigadora. Las preguntas que realizamos fueron:

¿Quién te gustaría tener como compañero de clase?

¿Quién no te gustaría tener como compañero de clase?

Pedíamos a los alumnos entrevistados que eligiesen a dos compañeros para cada pregunta, además de que explicasen el motivo de esta elección. Las respuestas fueron breves, puesto que en esta franja de edad los niños acostumbran a tener un vocabulario muy restringido.

Aplicación piloto: Grupo 1- Primer B

En este grupo hemos realizado dos aplicaciones. La primera ha sido realizada con cuatro preguntas, en que explicábamos y enseguida distribuíamos dos fichas en color azul (para preguntas de cuño positivo) y amarilla (para preguntas de cuño negativo). Con las siguientes preguntas:

¿Quién te gustaría tener como compañero de clase?

¿Quién no te gustaría como compañero de clase?

¿Quién crees que ha dicho que le gustarías como compañero de clase?

¿Quién crees que ha dicho que no le gustarías como compañero de clase?

En vista que en el transcurso de la aplicación las dos últimas preguntas no eran comprendidas por los entrevistados decidimos cambiar nuestra estrategia, porque comprendemos que en esta edad la autopercepción está en vías de desarrollo.

Aplicación definitiva

Con las modificaciones pertinentes, supimos las preguntas relacionadas con la auto-percepción, e incluimos dos preguntas más en las que pedíamos que justificasen la elección de los compañeros, de lo que resultó lo siguiente:

- 1- ¿Quién te gustaría tener como compañero de clase?
- 2- ¿Por qué?
- 3- ¿Quién no te gustaría como compañero de clase?
- 4- ¿Por qué?

Nos ponemos de acuerdo y decidimos que la transcripción de las respuestas iba ser individual. Nos pusimos de acuerdo, la profesora e yo, y dividimos la clase, una parte ella hacía las preguntas y otra yo.

De esta manera todos los alumnos mostraron interés en participar, contestando sin dudas las preguntas y explicando el porqué de dicha respuesta. A continuación presentamos una tabla resumen del estudio que aplicamos:

SOCIOGRAMAS	
Objetivos: - Averiguar los motivos que hacen que un niño sea aceptado o rechazado.	Contexto en que se dirige los sociogramas: - Aplicación a informantes claves: 67 alumnas/os de primer y segundo curso del ciclo inicial (CEIP de Sant Adrià de Besós) con edades comprendidas del 6 y 7 años.
Recurso utilizado: - Fichas coloridas con las preguntas pertinentes a nuestro estudio.	Tiempo de duración de la aplicación de los sociogramas por alumno/ a: - De 5 a 10 minutos.

D. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado, hacemos la lectura de los sociogramas. Inicialmente hacemos un mapa de las relaciones interpersonales, buscamos averiguar la integración del alumnado y los motivos de las elecciones positivas, así como de las elecciones negativas. Describimos los resultados por sexo, orden de elección y curso.

Las respuestas fueron analizadas cualitativamente con la técnica de análisis categorial. En el primer momento realizamos una reducción de datos a través de una segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías. Ha sido un trabajo muy laborioso, visto que muchas veces teníamos que redefinir algunas categorías en función de nuevas unidades que iban apareciendo. Por todo ello, consideramos el proceso de construcción de categorías bastante satisfactoria, cuyo trabajo realizamos desde una perspectiva inductiva, un proceso abierto y generativo.

En la tabla siguiente tenemos las definiciones pertinentes a las categorías recogidas en una primera lectura:

<p style="text-align: center;"><u>DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS</u></p> <p>Todas las categorías fueron categorizadas de forma inductiva a partir de las respuestas de los entrevistados, las cuales agrupamos de la siguiente manera:</p>
<p>Aspecto físico- Todas las respuestas fueron agrupadas a todas aquellas características físicas de una persona, imagen corporal que se puede ser valorada de manera positiva o negativa.</p>
<p>Personalidad sociable- Definida por todas aquellas respuestas que hacen referencia a una disposición más abierta a los procesos de interacción social, tienen un talante optimista y confiado, que tienden a ver las cosas en su aspecto más favorable, se adaptan mejor a los cambios que aquellas personas propensas a juzgar las cosas por el lado desfavorable.</p>

<p>Valores morales- Desde las respuestas de los entrevistados, entendemos esta categoría como juicios sobre lo bueno o lo malo. Se entiende como los fundamentos para dar sentido a la persona o la vida humana, e incluso a las cosas cotidianas, costumbres y etc...</p>
<p>Relación Interpersonal- A través de las respuestas podemos definir por interacciones superficiales o profundas que existen entre los individuos durante a la realización de cualquier actividad. Puede los individuos valorar las interacciones de manera positiva o negativa.</p>
<p>Personalidad antisocial- A partir de las respuestas el trastorno antisocial de la personalidad se entiende como un patrón general de desprecio y violación de los derechos de los demás.</p>
<p>Habilidades académicas- Se refiere a las habilidades cognitivas y las habilidades que exigen aprendizajes escolares.</p>

A partir de una segunda lectura hemos establecido una serie de categorías y subcategorías.

<u>CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍAS</u>
<p>Aspecto físico- Valoraciones positivas se refiere a subcategorías como guapa, hermosa. Las valoraciones emitidas negativamente sobre el aspecto físico no fue mencionado.</p>
<p>Personalidad sociable- Tiene como subcategoría, extrovertido, simpático, divertido y alegre.</p>

<p>Valores morales positivos o negativos- Desde las respuestas de los entrevistados, extraímos las siguientes subcategorías: Prosociabilidad y Civismo; Desde una perspectiva negativa se refiere a las conductas de molestia/hace o dice tonterías, dificulta el trabajo de los compañeros, enfada al profesor. Falta de valores se refiere a subcategorías como miente, chivato, tramposo, habla mal de los demás.</p>
<p>Relación Interpersonal- Desde esta categoría surgió las subcategorías: Vínculo de amistad: Se identifica como amigo, es mi mejor amigo, comparte confidencias, comparte actividades fuera del colegio, juegos y Compañerismo: Manifiesta apoyo, sumiso, ausencia de rechazo o agresiones. Desde una perspectiva negativa surgió subcategorías como: Conflictos: Agrede, molesta, castigan por su culpa y vinculación negativa: no me gusta, me rechaza, no colabora.</p>
<p>Personalidad antisocial- A partir de las respuestas def.las subcategoría: Agrede/es malo.</p>
<p>Habilidades académicas- Tanto extraímos valoraciones positivas tipo: trabajar bien, como valoraciones negativas: no trabaja bien, es lento.</p>
<p>Otros- Hace referencia a las respuestas en general.</p>

En referencia a los resultados de las tablas de excel, sintetizamos los resultados y a continuación los presentamos de manera más pormenorizada con los porcentajes:

Código	Categoría	Subcategoría	Frecuencia
1. AF	Aspecto físico positivo	Subcategorías: -Guapa, hermosa...	3,5%
2. PS	Personalidad sociable	Subcategorías: -Extroversión: simpático, divertido y alegre. -Afectuoso.	14,8%
3. VMP	Valores morales positivo	Subcategorías: -Prosociabilidad -Civismo.	14,1%
4. RI	Relación Interpersona	Subcategoría: -Vínculo de amistad: Se identifica como amigo, es mi mejor amigo, comparte confidencias, comparte actividades fuera del colegio y juegos. -Compañerismo: Manifiesta apoyo, sumiso, ausencia de rechazo o agresiones.	80,3%
5. HA	Habilidades académicas	Subcategoría: -Inteligente -Trabajador o trabajar bien	6,3%
6. OH	Otras habilidades	Subcategoría: -Admiración	2,1%
7. PAS	Personalidad antisocial	Subcategoría: -Agrede -Es malo	27,5%
8.VMN	Valores morales negativos	Subcategoría: -Civismo: molesta/hace o dice tonterías, dificulta el trabajo de los compañeros, enfada al profesor. -Falta de valores: miente, chivato, tramposo, habla mal de los demás.	32,6%
9. RIN	Relación interpersonal negativa	Subcategoría: -Conflictos: Agrede, molesta, castigan por su culpa. -Vinculación negativa: no me gusta, me rechaza, no colabora.	48,6%
10. HAN	Habilidades académ. Neg.	Subcategoría: -Trabaja mal.	3,6%
11. OR	Otras resp.	Subcategoría: -Diferente / Siempre llora	2,9%

Elecciones positivas:

- La mayor parte de las respuestas el 80,3% aludieron a las *relaciones interpersonales*. Concretamente al *vínculo de amistad* 67,6% y al *compañerismo* 19,7%. Dentro del *vínculo de amistad* hacen referencia a: *identificación como amigo, compañeros de juego, actividad fuera de la escuela y confidencias*. Dentro del *compañerismo* aluden a *manifestación de apoyo*.

CATEGORÍAS	Porcentaje
RELACIÓN INTERPERSONAL	80,3
VINCULO DE AMISTAD	67,6
identifica como amigo	40,1
es mejor amigo	9,2
confidencias	1,4
actividades fuera de la escuela	3,5
compañeros de juegos	32,4
COMPAÑERISMO	19,7
manifiestan apoyo	12,7
submiso	2,8
ausencia de rechazo	2,1
ausencia de agresiones	4,2

- A partir de las respuestas, la categoría *personalidad sociable* representa el 14,8%, teniendo como subcategorías la *extroversión* con 13,4% y la *afectuosidad* 2,8%. En este sentido la *extroversión* es aludida a través de las dimensiones: *simpático, divertido y alegre*.

CATEGORÍAS	Porcentaje
PERSONALIDAD SOCIABLE	14,8
EXTROVERSIÓN	13,4
simpático, divertido, alegre	13,4
AFECTUOSO/ A	2,8

- Por otra parte el 14,1% de las respuestas fueron atribuidas a los *valores morales*, desprendiendo las subcategorías de *pro sociabilidad y civismo*.

CATEGORÍAS	Porcentaje
VALORES MORALES	14,1
prosocialidad	9,2
civismo	5,6

- Las *habilidades académicas* representan el 6,3% de las respuestas, contemplando las subcategorías *inteligente y trabajador*.
- Con respecto al *aspecto físico* fue mencionado en el 3,5% de las respuestas, en este caso las niñas decían que “*es guapa*”.

CATEGORÍAS	Porcentaje
HABILIDADES ACADÉMICAS	6,3
INTELIGENTE	1,4
TRABAJADOR/ TRABAJA BIEN	6,3
OTRAS HABILIDADES	2,1
ADMIRACIÓN	2,1
OTROS	2,8
NO SABE	0,7

- Por último, *otras habilidades* que despiertan *admiración* representa el 2,1% de las respuestas, *otros* 2,8% y *no sabe* el 0,7%.

Elecciones negativas:

- Con referencia a los motivos de los rechazos, el 48,6% de las respuestas emitidas contemplan la categoría *relaciones interpersonales*. Concretamente a los *conflictos* 37,7% y *vinculación* 10,9%. Dentro de los *conflictos* si consideró las subcategorías: *me agrede, me molesta y me castigan por su culpa*. La *vinculación* hace mención a las subcategorías: *no me gusta, me rechaza y no colabora.*, ya las *habilidades académicas* representan el 3,6% de las respuestas, *otros* 2,9 % y *no sabe* el 2,9%.

CATEGORÍAS	Porcentaje
RELACIÓN PERSONAL	48,6
CONFLICTOS	37,7
me agrede	20,3
me molesta	17,4
me castigan por su culpa	1,4
VINCULACIÓN	10,9
no me gusta	5,1
me rechaza	4,3
no colabora	2,2
HABILIDADES ACADÉMICAS	3,6
OTROS	2,9
diferente	1,4
siempre llora	0,7
NO SABE	2,9

- Unos 27,5 % del alumnado contestó a las preguntas *rechazando a los compañeros que presentan una personalidad antisocial, atribuyéndoles una conducta agresiva o que es malo*. Aludieron a los *valores morales* el 32,6% de las respuestas. Concretamente a la *falta de civismo (molestias, tonterías, dificulta el trabajo de los compañeros, etc.)* 27,5% ; La *falta de valores (miente, chivato, tramposo y habla de los demás)* 5,1%.
- Aludieron a los *valores morales* el 32,6% de las respuestas. Concretamente a la *falta de civismo (molestias, tonterías, dificulta el trabajo de los compañeros, etc.)* 27,5% y a la *falta de valores (miente, chivato, tramposo y habla de los demás)* 5,1%.

CATEGORÍAS	Porcentaje
PERSONALIDAD ANTISOCIAL	27,5
AGREDE	22,5
ES MALO	8,0
VALORES MORALES	32,6
CIVISMO	27,5
molesta/tonterías	21,0
dificulta el trabajo de los compañeros	5,8
hace enfadar al professor	0,7
Aspecto físico	0,0
FALTA VALORES	5,1
miente	2,9
chivato	0,7
tramposo	0,7
habla de los demás	0,7

- Ninguna respuesta se refirió al aspecto físico.

Comparación global entre chicos y chicas

Elecciones positivas:

Al comparar las elecciones positivas entre los chicos y las chicas, observamos que las diferencias más relevantes fueron:

- Las chicas valoran más: La *personalidad sociable* (21,4% vs 8,3%). Dentro de esta categoría la subcategoría *afectuoso* sólo fue nombrada por las chicas. Los *valores morales* (18,6% vs 9,7%), y en especial la *prosociabilidad* (12,9% vs 5,6%). Por su lado los chicos hacen más alusión a la *relación interpersonal* que las chicas (86,1% vs 74,1%). Dentro de esta categoría observamos que las diferencias más relevantes se concretan en que los chicos valoran más el ser *compañeros de juegos* que las chicas (40,3% y 24,3% respectivamente).

CATEGORÍAS	CHICOS	CHICAS
PERSONALIDAD SOCIABLE	8,3	21,4
EXTROVERSIÓN	8,3	18,6
simpatico, divertido, alegre	8,3	18,6
AFECTUOSO-A	0,0	5,7
VALORES MORALES	9,7	18,6
prosocialidad	5,6	12,9
civismo	4,2	7,1
RELACIÓN INTERPERSONAL	86,1	74,1
VINCULO DE AMISTAD	73,6	61,4
Compañeros de juego	40,3	24,3
identifica como amigo	43,1	37,1
<i>es mejor amigo</i>	6,9	11,4
ASPECTO FÍSICO	0,0	7,1
es guapa	0,0	7,1

La categoría *aspecto físico* solo fue aludida por las chicas, siendo “*es guapa*” la responsable de tal elección.

Elecciones negativas:

- Para argumentar el motivo de sus rechazos las chicas aludieron más:

La *personalidad antisocial* (38,8% vs 16,9%). Los valores morales (38,8% vs 26,8%).

Dentro de la categoría las chicas valoran más la falta de civismo (37,3% vs 18,3%) a la hora de rechazar y los chicos la falta de valores (8,5% vs 1,5%).

- Por su parte los rechazos de los chicos fueron motivados más por:

La *relación interpersonal* (54,9% vs 41,8%). Por otra parte las *habilidades académicas* fueron aludidas por los chicos el 14%, teniendo como subcategoría *trabaja mal* el 7,0%. Las chicas no hicieron ninguna mención a esta categoría.

CATEGORÍAS	CHICOS	CHICAS
PERSONALIDAD ANTISOCIAL	16,9	38,8
AGREDE	12,7	32,8
ES MALO	5,6	10,4
VALORES MORALES	26,8	38,8
CIVISMO	18,3	37,3
molesta/tonterías	14,1	28,4
dificulta el trabajo de los compañeros	4,2	7,5
hace enfadar al professor	0,0	1,5
FALTA VALORES	8,5	1,5
miente	4,2	1,5
chivato	1,4	0,0
tramposo	1,4	0,0
habla de los demás	1,4	0,0
RELACIÓN PERSONAL	54,9	41,8
CONFLICTOS	39,4	35,8
me agrede	25,4	14,9
me molesta	15,5	19,4
me castigan por su culpa	0,0	3,0
VINCULACIÓN	15,5	6,0
no me gusta	5,6	4,5
me rechaza	7,0	1,5
no colabora	4,2	0,0
HABILIDADES ACADÉMICAS	14,0	0,0

Comparación entre chicos y chicas por curso:

Al comparar las **elecciones positivas** entre los chicos y las chicas por cursos, observamos que las diferencias más relevantes fueron:

Primer curso:

- El primer curso no presentó diferencias significativas en las elecciones positivas entre sexo.

Segundo curso:

- Las chicas hacen más alusión:
los *valores morales* (31,6% contra 14,3%).
la categoría aspecto físico (7,9% contra 0%).
- Los chicos hacen más alusión:
la *relación interpersonal* (85,7% contra 63,2%).

CATEGORÍAS	2o CURSO	CHICOS	CHICAS
ASPECTO FÍSICO	3,8	0,0	7,9
es guapa	3,8	0,0	7,9
PERSONALIDAD SOCIABLE	20,0	9,5	31,6
EXTROVERSIÓN	20,0	9,5	31,6
simpático, divertido, alegre	20,0	9,5	31,6
APECTUOSO-A	5,0	0,0	10,5
VALORES MORALES	22,5	14,3	31,6
prosocialidad	13,8	9,5	18,4
civismo	8,8	4,8	13,2
RELACIÓN INTER..	75,0	85,7	63,2

Al comparar las **elecciones negativas** entre los chicos y las chicas por cursos, observamos que las diferencias más relevantes fueron:

Primer curso:

- Las chicas hacen más alusión:
La *personalidad anti social* (43,8% contra 13,8%). Dentro de esta categoría la subcategoría *agrede* (40,6% contra 13,8%).
- Por otro lado los chicos valoraron más:
Relación interpersonal (65,5% contra 40,6%). Dentro de esta categoría la subcategoría *conflictos* (51,7% contra 34,4%).

CATEGORÍAS	CHICOS	CHICAS
ASPECTO FÍSICO	0,0	0,0
PERSONALIDAD ANTISOCIAL	13,8	43,8
AGREDE	13,8	40,6
ES MALO	0,0	6,3
VALORES MORALES	10,3	12,5
CIVISMO	6,9	12,5
molesta/tonterías	0,0	6,3
dificulta el trabajo de los compañeros	6,9	6,3
hace enfadar al professor	0,0	0,0
FALTA VALORES	3,4	0,0
miente	0,0	0,0
chivato	0,0	0,0
tramposo	0,0	0,0
habla de los demás	3,4	0,0
RELACIÓN PERSONAL	65,5	40,6

Segundo curso:

- Las chicas hacen más alusión:

los *valores morales* (60,0% contra 26,2%), y en especial la subcategoría falta de civismo (60,9% contra 26,2%). Por otro lado los chicos valoraron las habilidades académicas mientras las chicas no la mencionaron, (11,9% contra 0%). Dentro de esta categoría la subcategoría *trabaja mal* (11,9% contra 0%).

CATEGORÍAS	CHICOS	CHICAS
ASPECTO FÍSICO	0,0	0,0
PERSONALIDAD ANTISOCIAL	19,0	34,3
AGREDE	11,9	25,7
ES MALO	9,5	14,3
VALORES MORALES	26,2	60,9
CIVISMO	26,2	60,9
molesta/tonterías	23,8	48,6
dificulta el trabajo de los compañeros	2,4	8,6
hace enfadar al professor	0,0	2,9
HABILIDADES ACADEMICAS	11,0	0

FALTA VALORES	11,9	2,9
miente	7,1	2,9
chivato	2,4	0,0
tramposo	2,4	0,0
habla de los demás	0,0	0,0
RELACIÓN PERSONAL	47,6	42,9

Comparación entre orden de elecciones:

- Al comparar las elecciones positivas y negativas, en el 1º orden y en el 2º orden, observamos que las diferencias no son relevantes.

Comparación entre cursos:

Elecciones positivas:

Hay una diferencia considerable en la dimensión personalidad sociable y valores morales entre 1º y 2º curso. Así destacamos:

- Primer curso (en la categoría personalidad sociable) enfatizamos la extroversión el 4,8% y alegre el 4,8%) mientras que en el 2º curso un 20% .
- Por su lado la categoría valores morales representa (3,2% en el primer curso) contra (22,5% en el segundo curso).

CATEGORÍAS	1er CURSO	2o CURSO
ASPECTO FÍSICO	3,2	3,8
es guapa	3,2	3,8
PERSONALIDAD SOCIABLE	4,8	20,0
EXTROVERSIÓN	4,8	20,0
simpatico, divertido, alegre	4,8	20,0
AFECTUOSO/A	0,0	5,0
VALORES MORALES	3,2	22,5
prosocialidad	3,2	13,8
civismo	1,6	8,8
RELACIÓN INTERPERSONAL	87,1	75,0
VINCULO DE AMISTAD	77,4	60,0
identifica como amigo	50,0	32,5

<i>es mejor amigo</i>	8,1	10,0
confidencias	0,0	2,5
actividades fuera de la escuela	1,6	5,0
compañeros de juegos	32,3	32,5
COMPAÑERISMO	12,9	25,0
manifiestan apoyo	6,5	17,5
submiso	1,6	3,8
ausencia de rechazo	3,2	1,3
ausencia de agresiones	1,6	6,3

Elecciones negativas:

Por su lado cuando comparamos las elecciones negativas de primer y segundo curso, tenemos como destaque los valores morales, en el 1º curso el (9,8%) contra (41,6% en el 2º curso):

CATEGORÍAS	1er CURSO	2o CURSO
ASPECTO FÍSICO	0,0	0,0
PERSONALIDAD ANTISOCIAL	29,5	26,0
AGREDE	27,9	18,2
ES MALO	3,3	11,7
VALORES MORALES	11,5	49,4
CIVISMO	9,8	41,6
molesta/tonterías	3,3	35,1
dificulta el trabajo de los compañeros	6,6	5,2
hace enfadar al professor	0,0	1,3
FALTA VALORES	1,6	7,8
miente	0,0	5,2
chivato	0,0	1,3
tramposo	0,0	1,3
habla de los demás	1,6	0,0

CONCLUSIÓN DE LOS MOTIVOS DE RECHAZO / ACEPTACIÓN

En la mayoría de las respuestas positivas, los alumnos aluden a la categoría *relaciones interpersonales* (80,3%) . Siendo que el *vínculo de amistad juega un papel muy importante, teniendo como destaque las siguientes dimensiones: identificación como amigos, compañeros de juegos, actividad fuera de la escuela y confidencias*. En la categoría *compañerismo*, la *manifestación de apoyo* representa como algo fundamental. La personalidad sociable (14,8%) y los valores morales (14,1%) también fueron bastante valorados.

Frente a los motivos de rechazo, gran parte de las respuestas de los alumnos contemplan a los *conflictos (físicos y verbales)*, destacamos: *agresión verbal o física, molestia y culpabilización*. Unos 27,5 % del alumnado contestó a las preguntas *rechazando a los compañeros que presentan una personalidad antisocial, atribuyéndoles una conducta agresiva o que son malos*. Los valores morales negativos representan el 27,5% de las respuestas, concretamente se refieren a la *falta de civismo*.

Análisis de la integración de los grupos

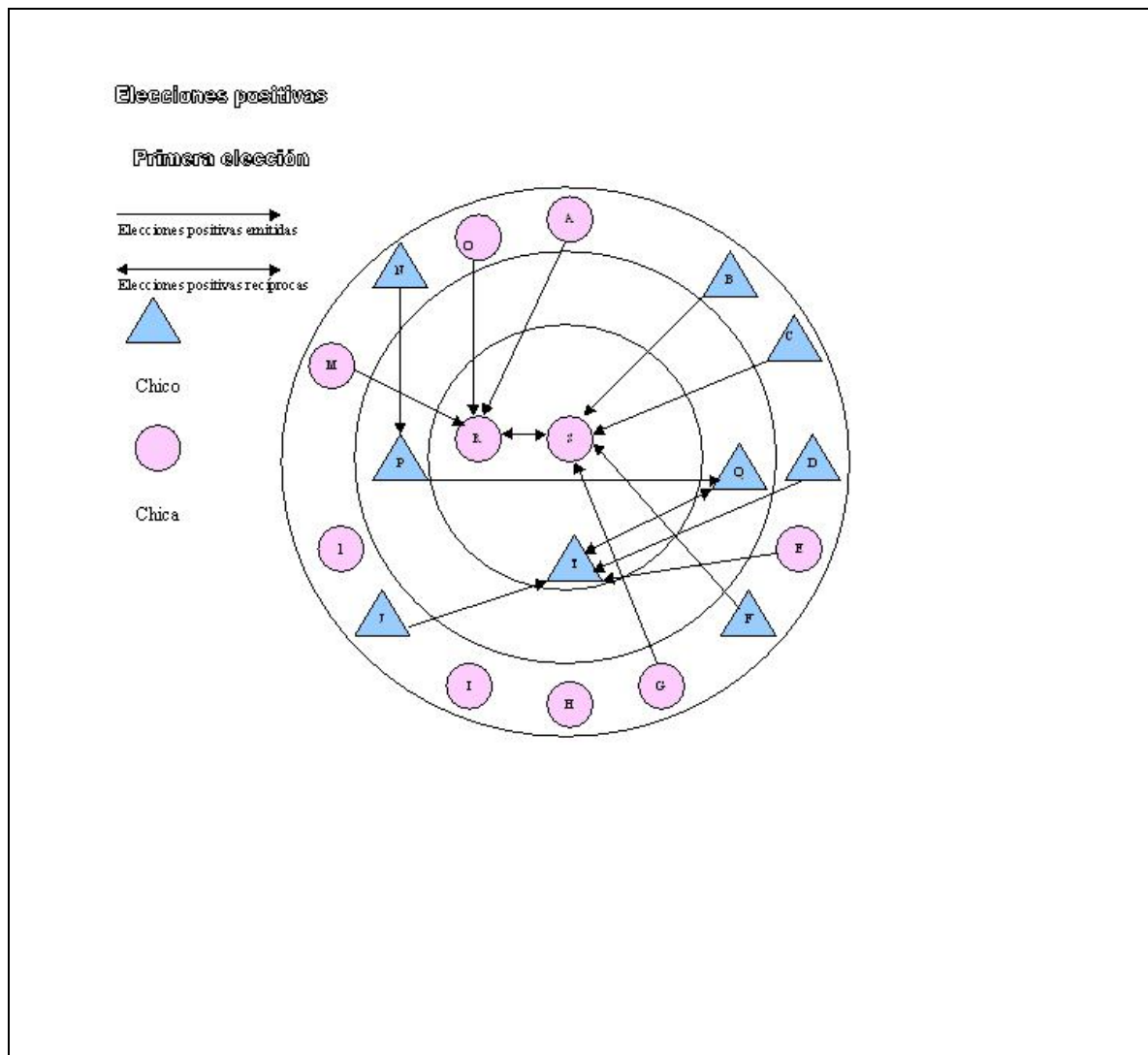
Conforme verificamos en los sociogramas, hemos tenido como resultado el índice de cohesión del grupo (El índice de cohesión del grupo se refiere al número de elecciones recíprocas dividido por las elecciones posibles. El resultado oscila entre 0 y 1) y el índice de disociación del grupo (la discrepancia en el grupo se calcula las elecciones recíprocas existentes dividido por las efectuadas, oscila entre 0 y 1), además hemos buscado conocer la integración de los sujetos en el grupo por sexo.

Referente a los datos, presentaremos tan solo los sociogramas del grupo 1 (a título de ilustración). La finalidad es visualizar la estructura interna de las relaciones establecidas entre los alumnos del grupo 1. Los demás sociogramas adjuntamos al final de la tesis.

Grupo 1

Primera elección positiva:

- Apuntamos que es *bajo el índice de cohesión* del grupo, oscilando en 0,133.
- Con relación a elección entre sexo distinto no hubo ninguna elección positiva.



Segunda elección positiva:

- La *cohesión del grupo ha sido baja 0,133*. Con relación a las *elecciones entre ambos sexos*, constatamos la elección de tres chicas hacia los chicos. Así percibimos una tendencia de que las chicas elijan a los chicos. Lo que difiere de los resultados anteriores.

Primera elección negativa:

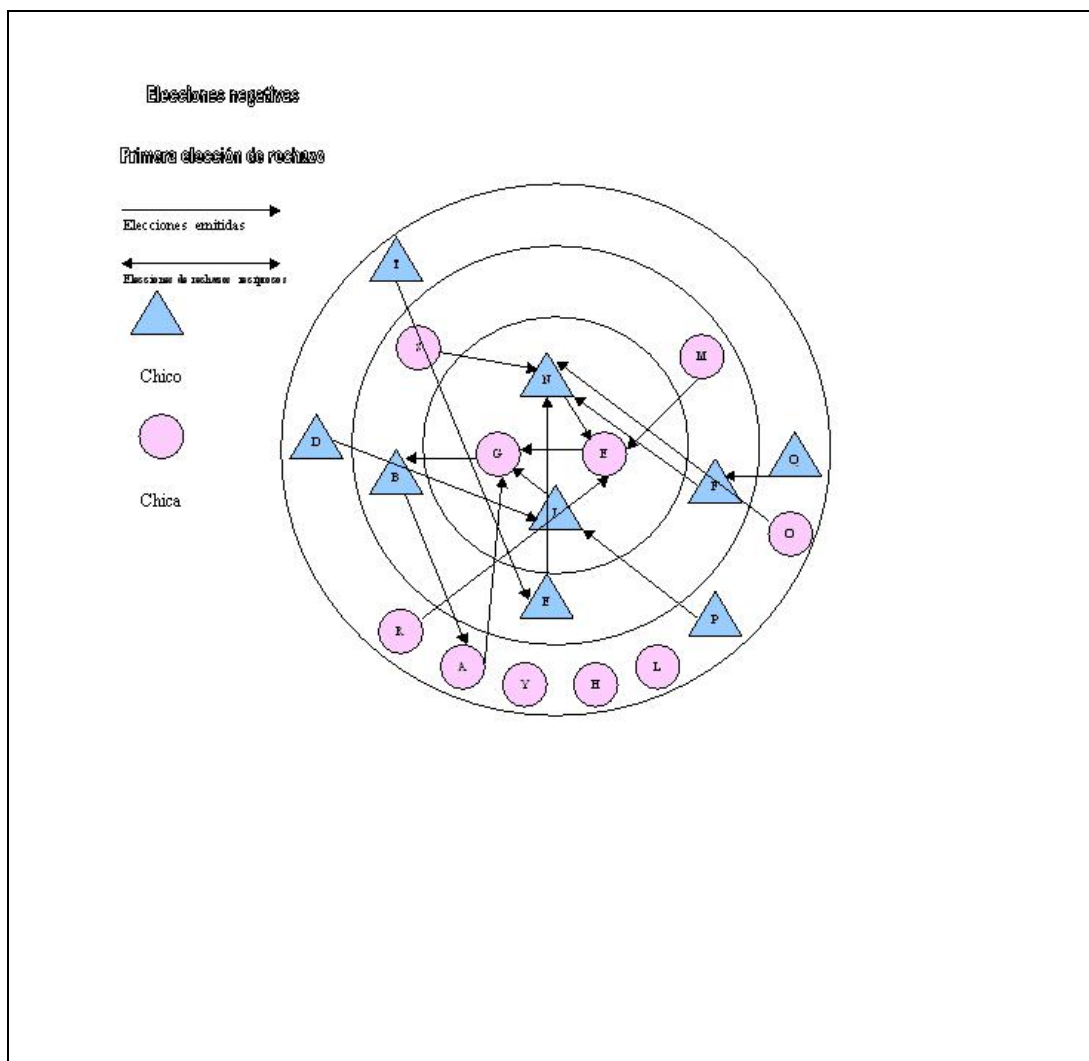
- En cuanto a los rechazos recíprocos no hubo ninguno. Lo que muestra un *bajo índice de disociación* del grupo (0).
- A su vez las elecciones recíprocas coincidieron en lo que dice respecto a que chicas eligen a los mismos chicos y los chicos eligen a las mismas chicas. Sin embargo, hay un rechazo mayor de las chicas hacia a los chicos, que los chicos hacia las chicas.

Segunda elección negativa:

- Consideramos que *el índice de disociación del grupo es bajo (0.142)*.
- Los rechazos emitidos por los sexos opuestos fueron en cantidad lo mismo. Lo que muestra un cierto equilibrio de rechazos emitidos por el sexo opuesto.

Conclusión del grupo 1:

De acuerdo a estas elecciones positivas y negativas de este grupo, consideramos que presenta una estructura interna bastante discrepante, en vista que ha sido posible analizar y concluir que:



- Tanto la *coherencia del grupo, como la disociación es baja*.
- La elección entre alumnos y alumnas se puede considerar como un nivel de interacción discrepante, mientras los chicos solo eligieron a los chicos, tres de las chicas llegaron a elegir positivamente como compañero de segunda opción individuos del sexo masculino.

- El grupo clase se caracteriza por un alto nivel de rechazo emitido a un grupo bien puntual, compuesto de seis alumnos.

Grupo 2

Primera elección positiva:

- La distinción entre los seis elegidos positivamente y los trece olvidados, de un aula que consta de diecinueve alumnos, muestra una falta de interacción positiva del grupo.
- Con relación a elección recíproca, hubieron dos: Lo que muestra un *bajo índice de cohesión del grupo 0,25*.
- La *elección entre ambos los sexos* ha sido en mayor proporción de los chicos eligiendo a las chicas, además de conferir que los tres chicos eligieron a la misma chica.

Segunda elección Positiva:

- El índice de *cohesión del grupo es relativamente bajo 0,25*. Con relación a *elecciones entre sexos* distintos, hubo tres elecciones, muestra una leve tendencia hacia que los chicos elijan positivamente más a las chicas, que las chicas a los chicos.

Primera elección negativa:

- Con relación a elección de rechazos recíprocos no hubo ningún. Lo que prueba un *bajo índice de disociación* del grupo =0.
- Por otro lado la elección de rechazos entre los sexos presentó tres rechazos de las chicas hacia los chicos, mientras tres rechazos de los chicos hacia la chicas.
- Los rechazos en este caso, presentan un cierto equilibrio entre la cantidad de rechazos emitidos entre hombres y mujeres al sexo opuesto.

Segunda elección negativa:

- El grupo presenta un *bajo índice de disociación (0)* no hubo rechazo recíproco. Se refiriendo a los rechazos entre sexos distintos, conferimos que cuatro chicos eligieron a las chicas, mientras tres chicas eligieron a los chicos. Lo que significa que hay un cierto equilibrio entre los rechazos emitidos entre sexo distintos.

Conclusión del grupo 2:

El grupo presenta un ***bajo índice de cohesión y de disociación***. Hay una cierta tendencia de los chicos eligieren a las chicas positivamente. Por otro lado hay un cierto equilibrio entre los rechazos emitidos entre los sexos opuestos.

Grupo 3

Primera elección positiva:

- Este grupo presenta un ***bajo índice de cohesión del grupo (0.05)***. Teniendo como resultado una elección mutua.
- A su vez no hubo elecciones recíprocas entre chicos y chicas.

Segunda elección positiva:

- ***Bajo índice de cohesión del grupo***. Resultando en una elección recíproca. Las elecciones entre ambos los sexos, muestra una tendencia de que los chicos elijan positivamente a las chicas.

Primeras elecciones negativas:

- Con relación al ***índice de disociación del grupo es bajo (0.14)***.
- Elección entre ambos los sexos, muestra un fuerte rechazo de las chicas hacia los chicos.

Segundas elecciones negativas:

- No hubo elecciones de rechazo recíproco, lo que significa ***un bajo índice de disociación***.
- Elecciones entre ambos los sexos, muestra una fuerte tendencia de las chicas rechacen a los chicos

Conclusión del grupo 3:

De acuerdo al grupo, presenta una estructura interna discrepante, en vista que ha sido posible analizar y concluir que:

- La distinción entre los once elegidos positivamente y los ocho elegidos negativamente, de un aula que consta de veintidós alumnos, muestra una interacción razonablemente positiva del grupo.
- La elección entre alumnos y alumnas se puede considerar como un nivel de interacción buena entre ambos los sexos, pero sin embargo con una cierta tendencia de elegir positivamente miembros del mismo sexo.
- El grupo clase se caracteriza por un alto nivel de rechazo emitido a ocho individuos, siendo seis del sexo masculino y dos del sexo femenino.

Cabe señalar la existencia de diversas figuras olvidadas.

Grupo 4

Primera elección positiva:

- El grupo presenta ***un bajo nivel de cohesión***, con tres elecciones recíprocas.
- Con relación a las elecciones entre individuos de ambos los sexos, muestra una tendencia de que los chicos elijan a las chicas positivamente.

Segunda elección positiva:

- Bajo ***índice de cohesión del grupo (0.04)***. Con una elección recíproca.
- La elección entre ambos sexos muestra una fuerte tendencia de que los chicos elijan a las chicas positivamente.

Primera elección negativa:

- Con relación a las elecciones de rechazo recíproco solo hubo una, lo que significa un ***bajo índice de disociación del grupo (0.04)***:
- Por otro lado, los ***rechazos emitidos entre ambos los sexos*** tienen un número muy elevado de las chicas hacia los chicos.

Segunda elección negativa:

- No hubo elecciones recíprocas de rechazo. Lo que significa un ***bajo índice de disociación del grupo (0)***.
- Con relación a las elecciones de rechazos entre ambos los sexos, estos presentan un fuerte rechazo de las chicas hacia los chicos.

Conclusión del grupo 4:

El grupo presenta un bajo nivel de cohesión social. Los chicos eligen más positivamente a las chicas, que ellas a ellos. Por otro lado, las chicas presentan un fuerte rechazo hacia los chicos. Con relación al nivel de disociación se puede considerar bajo.

CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS SOCIOGRAMAS

Los grupos presentaron una estructura interna con un nivel bajo de cohesión. A su vez constatamos que existen interrelaciones diferenciadas, interaccionando chicos y chicas de forma desigual. En cuanto al índice de coherencia del grupo, fue relativamente bajo, lo que significó pocos casos de rechazo mutuo. La elección entre alumnos y alumnas se consideró

como una interacción discrepante, mientras los chicos tienden a elegir positivamente a las chicas, estas a su vez rechazan a los chicos, lo que denota un cierto sexismo por parte de las chicas. Con todo ello, los grupos se caracterizan por un alto nivel de rechazo emitido a un grupo bien puntual. Además siempre eligen a un grupo muy reducido positivamente.

E. CONCLUSIÓN SOBRE LOS MOTIVOS DE RECHAZO, ACEPTACIÓN EN EL AULA Y LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO

Concluimos que la mayor parte de las respuestas positivas del alumnado aluden a las *relaciones interpersonales*. Con relación a los aspectos positivos para establecer una buena relación, los alumnos apuntaron el *vínculo de amistad: identificación como amigos, compañeros de juego, actividad fuera de la escuela y confidencias*. Dentro del *compañerismo* aluden a *manifestación de apoyo*. La personalidad sociable y los valores morales también fueron bastante valorados. No obstante las habilidades académicas así como el aspecto físico son valorados en un menor grado

En cuanto a la relación de los motivos de los rechazos, gran parte de las respuestas contemplan a los *conflictos tanto físicos como verbales, los cuales fueron: agresión verbal o física, molestia y culpabilización*. Unos 27,5 % del alumnado contestó a las preguntas *rechazando a los compañeros que presentan una personalidad antisocial, atribuyéndoles una conducta agresiva o que son malos*. Los valores morales negativos representan el 27,5% de las respuestas. Concretamente se refieren a la *falta de civismo (molestias, tonterías, dificulta el trabajo de los compañeros, etc.)*

En relación a las elecciones positivas entre los chicos y las chicas, averiguamos que las chicas valoran más la *personalidad sociable, resaltando los valores morales, mientras los chicos hacen más alusión a la relación interpersonal, valorando sobretudo el compañerismo en los juegos*. Un dato interesante es verificar que las chicas resaltan el *afecto como algo importante en las relaciones interpersonales. Entre los motivos del rechazo las chicas aludieron a la personalidad anti-social (38,8% contra 16,9%), mientras que los chicos a los valores morales (37,3% contra 18,3%)*. Incluso sólo los chicos aludieron a las *habilidades académicas* en el 14,1% de las respuestas.

La comparación por cursos, averiguamos que la dimensión personalidad sociable en el primer curso el 4,8% (dentro de esta categoría enfatizamos la introversión el 4,8% y alegre el 4,8%) mientras que en el 2º curso un 20%, teniendo dentro de esta categoría la extroversión el 20% y alegre el 20%. Por otra parte, los valores morales representan un 3,2% en el primer curso contra un 22,5% en el segundo. Cuando comparamos las elecciones negativas, los valores morales representan en el primer curso el 9,8% contra el 41,6% en el segundo.

La elección entre alumnos y alumnas se puede considerar como una interacción discrepante, mientras los chicos tienden a elegir positivamente a las chicas, a su vez estas rechazan fuertemente a los chicos. Los grupos se caracterizan por un *alto nivel de rechazo* emitido a un grupo bien puntual. Además tienden a elegir siempre *positivamente* a un grupo muy reducido. Señalamos un número bastante expresivo de olvidados en las elecciones positivas. Para finalizar, averiguamos que los niños más rechazados son aquellos a quienes sus compañeros les atribuyen la mayor parte de los conflictos interpersonales generados en el aula.

F. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Los resultados obtenidos nos hacen pensar que una buena parte de los conflictos interpersonales generados en clase, tienen como aspecto principal la dimensión emocional, no obstante el estudio se limitó a averiguar los motivos de rechazos / aceptación, por lo tanto busca conocer la percepción de los entrevistados acerca de los compañeros, no hemos utilizado instrumentos estandarizados para analizar la emocionalidad de los mismos. Muchos de los motivos de rechazo son motivados por la falta de buenas competencias emocionales (conclusión que hemos llegado a partir de las respuestas de los individuos investigados) y a la vez resulta en diversos problemas de interacción. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la fase evolutiva de los sujetos participantes en nuestro estudio es comprendida de 6 y 7 años, lo que resulta que es una fase del desarrollo emocional muy importante, en que no se tiene un completo manejo de las emociones, que les falta potencializar y desarrollar sus competencias emocionales. Entendemos que esta fase de la infancia, es un momento oportuno para educarlos emocionalmente para que en un futuro estos niños puedan interactuar con su medio de manera sana, respetando los parámetros de la buena convivencia escolar.

ESTUDIO 2

LA RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES, LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y LOS ROLES DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR

A. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Conforme a nuestro objetivo, utilizamos la entrevista semi-estructurada como un instrumento de diagnóstico, en que se busca analizar las competencias emocionales y las estrategias de prevención y resolución de los conflictos interpersonales, lo que sirve de base para las posteriores fases de la investigación.

Objetivos del estudio:

De acuerdo con todo lo expuesto, el objetivo de la elaboración de este instrumento reside:

1. Analizar las competencias emocionales que el profesor desarrolla en el alumno en el momento del conflicto.
2. Analizar las estrategias para la prevención y resolución de los conflictos interpersonales del alumnado usadas por los profesores.
3. Averiguar las competencias emocionales del profesor

La hipótesis que conforma el estudio es:

A menudo vemos en los medios de comunicación, casos de situaciones conflictivas en el aula entre alumnos. No obstante los conflictos en clase son una oportunidad para intervenir y desarrollar en el alumnado buenas competencias emocionales, pero para que esto se concrete se necesitan profesores con buenas competencias emocionales. En base a esta afirmación formulamos la siguiente hipótesis:

1. Si las competencias emocionales son determinantes en la intervención de conflictos interpersonales, entonces los profesores que sí utilizan los conflictos para desarrollar las competencias emocionales de sus alumnos son profesores con buenas competencias emocionales.

B. MUESTRA

La muestra ha sido elegida aleatoriamente. Para este estudio ha sido elegido 62 profesores de primer, segundo y tercer de centros educativos de Barcelona, los cuales fueron seleccionados

en función del nivel socioeconómico del centro. A continuación presentamos los centros públicos y privados visitados con las clases sociales pertinentes (bajo, medio y alto).

Centros	Público	Privado	Línea	Ref. Social	Entrevistas
1. Tomás Moro	√		1º,3º,6º	Clase baja	3
2. Prosperitat	√		1º,3º,6º	Clase baja	3
3. Bernat de Boil	√		1º,3º,6º	Clase media	3
4. Francesc Macià	√		3º	Clase alta	1
5. Auro	√		1º,3º,6º	Clase alta	3
6. Carles I	√		1º,3º,6º	Clase baja	3
7. Ramon y Cajal	√		1º y 3º	Clase media	3
8. Ramon Llull	√		1º,3º,6º	Clase alta	3
9. Orlandai	√		1º,3º,6º	Clase alta	3
10. Mas Casanovas	√		1ºA y B 3ºA y B 6ºA y B	Clase media	5
11. Sagrada Familia		√	1º y 3º	Clase baja	2
12. Alfagema		√	1º,3º,6º	Clase alta	3
13. Sant Vicenç de Paul		√	1º,3º,6º	Clase baja	3
14. Piaget		√	1º,3º,6º	Clase media	3
15. Grey		√	1º,3º,6º	Clase baja	3
16. Calassançans		√	1ºA 3ºA y B 6ºA y B	Clase media	4
17. Casp-		√	1º, 3ª, 6º	Clase alta	3
18. Claret		√	1º, 3º, 6º	Clase media	3
19. Monasterio Santa Isabel		√	1ºA y B 3ºA y B 6ºA y B	Clase alta	6
TOTAL / 19 centros	10	9			60 entrev.

C. METODOLOGÍA

Conforme a todo lo expuesto, utilizamos la entrevista semi-estructurada como un instrumento de diagnóstico y orientación, en que se buscará analizar el contexto, lo que servirá para orientar las posteriores fases de la investigación.

Según Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) los fines y usos de la entrevista son numerosos. Puede orientarse fundamentalmente al diagnóstico, al tratamiento terapéutico, a la orientación o bien a la investigación.

Desde nuestro punto de vista, hemos elegido la entrevista semi-estructurada, sabido que proporciona la profundización de un determinado conocimiento a través de un guión de preguntas elaboradas a priori, con la intencionalidad de obtener respuestas satisfactorias a través de informantes claves. Desde esta perspectiva, elegimos que fuera individual porque planteamos conocer las necesidades del contexto (el aula), desde la expectativa de cada profesor.

Con relación a nuestro contexto, planteamos la elaboración de este tipo de entrevista, teniendo en consideración que nuestro interés es conocer y diagnosticar un fenómeno muy específico. Y para ello se necesitaba un instrumento que plasmara nuestras inquietudes, el cual proporcionara pistas aclaratorias, pero que al mismo tiempo posibilitara al sujeto entrevistado la flexibilidad de contestación. Lo que significa que durante las entrevistas la secuencia de las preguntas va de acuerdo con el desarrollo de la situación que se presente, pudiendo en determinadas circunstancias cambiar su orden.

A través de la entrevista semi-estructurada se obtiene la profundización de un determinado conocimiento, facilitado por un guión de preguntas elaboradas a priori, con la intencionalidad de obtener respuestas satisfactorias a través de informantes claves. Desde esta perspectiva, elegimos que fuera individual porque planteamos conocer la vivencia emocional de cada profesor. <<El diseño de las entrevistas cualitativas es iterativo. Esto significa que cada vez que uno repite el mismo proceso de recopilar la información, analizarla, tamizarla y ponerla a prueba, se aproxima a un modelo claro y convincente del fenómeno que se estudia...>> (Rubin y Rubin, 1995: 46- 47).

Utilizamos este método como un instrumento de diagnóstico y de orientación, en que se busca conocer, lo cual servirá para orientar las propuestas de acción socioeducativa. Además nos decidimos por esta modalidad de entrevista, visto que estamos de acuerdo con Ruiz e Ispizua (1989: 128):

“La entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador que, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que estos puedan expresarlo en su propio términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado”.

Por tanto, trabajamos en la elaboración de las preguntas teniendo como marco de referencia la parte teórica (trabajada en la primera fase de nuestro estudio) que nos sirvió de base para la definición y conceptualización de las variables a ser averiguadas.

Teniendo en cuenta el análisis de los datos, sabemos que es una fase crucial para todo investigador, en vista a la complejidad de las infinitas técnicas que se puede elegir para este momento del trabajo de investigación. Para ello, hemos utilizado el análisis de contenido que nos ayudó de manera sistemática a la organización de los datos.

Para Fox (1981) el análisis de contenido puede ser definido como un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación. Es un proceso complejo, seguramente el que más esfuerzo intelectual requiere de entre todas las técnicas de análisis de datos, y son uno de los pocos campos en ser comprendidos en las etapas finales del proceso de investigación en que el investigador desempeña un papel individual importante y creativo.

Tal como lo entendemos, el análisis de contenido no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido, pero para esto requiere un ritual de procedimientos. De esta manera presentamos a continuación los pasos seguidos en esta fase.

Las categorías pueden ser establecidas por el investigador a partir de diferentes vías, entre las que cuales podemos citar: la revisión teórica y conceptual de su objeto de estudio, otros sistemas categoriales previos formulados por otros autores y el éxito obtenido con su

construcción, opiniones de expertos y especialistas en el objeto de estudio, y un acercamiento a los textos de análisis (Cabero y Loscertales, 1995).

Para L'Écuyer (1987) y Landry (1998) la categorización puede ser abordada según tres modelos:

- Modelo abierto: no hay categorías preestablecidas, las categorías son entonces inducidas de los textos analizados.
- Modelo cerrado: las categorías están determinadas por un investigador desde el comienzo, por una teoría de la cual se quiere testar las predicciones (o las hipótesis).
- Modelo mixto: una parte de las categorías preexistente desde el comienzo y el investigador deja lugar a la posibilidad que cierto número de hipótesis sean inducidas en el curso del análisis.

Basándonos en la revisión bibliográfica nos centramos para la formulación de categorías en tres competencias emocionales básicas: la comprensión emocional, la expresión emocional y la regulación emocional. Por otra parte, analizamos las estrategias aplicadas para la prevención y la resolución de los conflictos interpersonales. Tal como hemos comentado estas categorías han orientado la entrevista. No obstante, la lectura detallada de las respuestas proporcionadas por los entrevistados enriqueció el análisis aportando nuevas categorías emergentes. Para ello, el proceso de categorización fue doble: deductivo e inductivo.

GUIÓN DE PREGUNTAS: OBJETIVOS Y DIMENSIONES ANALIZADAS

OBJETIVOS	PREGUNTAS
1. Analizar el uso de la empatía por parte del profesor en los conflictos en el aula.	<p>1. A veces en el aula el profesor tiene un alumno que continuamente genera disfunciones en el funcionamiento normal en el aula:</p> <p>Interrumpe continuamente las explicaciones del profesor para decir algo él,</p> <p style="padding-left: 40px;">Cuando trabajan los alumnos individualmente continuamente molestan al de al lado, mirando que hace</p> <p style="padding-left: 40px;">Critican frecuentemente el trabajo del compañero</p>

	<p>Contradicen las instrucciones del profesor</p> <p>¿Por qué piensas que hacen esto?</p>
DIMENSIÓN ANALIZADA: <i>Empatía/Toma de perspectiva del profesorado.</i>	
2. Analizar la Consciencia y comprensión de las propias emociones del profesorado ante un conflicto.	2. Cuando presencias una fuerte discusión entre niños y acaban muy enfadados... ¿Como te sientes?
DIMENSION ANALIZADA: <i>Consciencia y comprensión emocional del profesorado.</i>	
3. Analizar el uso que realiza el profesorado de las estrategias de Regulación Emocional.	3. Cuando el día ha ido mal, las clases han salido fatal... ¿Como te sientes? ¿Qué haces cuando sales?
DIMENSION ANALIZADA: <i>Comprensión emocional y regulación del profesorado.</i>	
4. Analizar las competencias de regulación y expresión emocional del profesorado.	4. Cuando un niño te hace enfadar muchísimo en el aula ¿Cómo reaccionas?
DIMENSION ANALIZADA: <i>Regulación emocional/ expresión emocional del profesorado</i>	
5. Analizar si el profesor trabaja las competencias socio emocionales de los alumnos cuando gestiona los conflictos en el aula.	5. Varios niños están esperando para beber de la fuente, y un niño acaba empujando al que tiene delante porque se toma demasiado tiempo haciéndole caer al suelo, a lo que el que se ha caído responde insultándole. Cuando entran en el aula continúan discutiéndose por lo que ha pasado... ¿Qué haces en estas situaciones?
DIMENSION ANALIZADA: <i>Estrategias aplicadas por el profesor para la resolución de conflictos físicos y verbales y las CE desarrolladas en el alumnado.</i>	
6. Analizar si el profesor trabaja las competencias emocionales de los alumnos cuando gestiona los conflictos en el aula.	6. En un aula hay una niña y sus compañeros la rechazan no permitiendo que entre a participar en sus juegos en el patio, y cuando tienen que trabajar en el aula no quieren hacerlo con ella y la dejan sola. ¿Qué haces en este tipo de

	situaciones?
DIMENSION ANALIZADA: <i>Estrategias aplicadas por el profesorado para la resolución de conflictos de rechazo y las CE desarrolladas en el alumnado.</i>	
7. Analizar si el profesor trabaja las competencias socio emocionales de los alumnos cuando gestiona los conflictos en el aula.	7. Un niño acusa a otro de haberle robado un juguete que trajo el día anterior a clase. ¿Qué haces en este tipo de situaciones?
DIMENSION ANALIZADA: <i>Estrategias aplicadas por el profesorado para la resolución de conflictos de robo y las CE desarrolladas en el alumnado.</i>	
8. Analizar si el profesor trabaja las competencias socio emocionales de los alumnos cuando gestiona los conflictos en el aula.	8. Una niña en el aula te informa de que un niño de la clase está siendo objeto de acoso por parte de dos chicos del aula (le insultan, pegan, etc.) ¿Qué haces en estas situaciones?
DIMENSION ANALIZADA: <i>Estrategias aplicadas por el profesorado para la resolución de conflictos de acoso y las CE desarrolladas en el alumnado.</i>	
9. Analizar si el profesor trabaja las competencias socio emocionales de los alumnos cuando gestiona los conflictos en el aula.	9. Dos alumnos empiezan a discutir en clase porque uno ha cogido la regla del otro y la ha roto. ¿Qué haces en estas situaciones?
DIMENSION ANALIZADA: <i>Estrategias aplicadas por el profesorado para la resolución de conflictos de deterioro del material escolar y las CE desarrolladas en el alumnado.</i>	
10. Analizar que tipo de prevención de los conflictos desarrolla el profesorado en el aula.	10. Finalmente... ¿Haces alguna cosa (como profesor o el centro) para prevenir los conflictos entre el alumnado?
DIMENSION ANALIZADA: <i>Estrategias de prevención / Resolución de los conflictos que desarrolla los profesores en el aula.</i>	

Aquí presentamos las definiciones de las categorías estudiadas en este apartado de la investigación:

DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS
<p>- <i>Empatía/Toma de perspectiva:</i> Capacidad para comprender las experiencias emocionales de los demás.</p>
<p>- <i>Consciencia emocional:</i> Capacidad para percibir los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos.</p>
<p>- <i>Comprensión emocional:</i> Capacidad de identificar los motivos de las emociones.</p> <p><i>Regulación emocional:</i> Capacidad para gestionar las emociones negativas, autorregularlas.</p>
<p>- <i>Expresión emocional:</i> Capacidad para expresar los sentimientos y pensamientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal.</p>
<p>- <i>Estrategias aplicadas para la resolución de conflictos físicos y verbales:</i> Estrategias aplicadas para la resolución de los conflictos.</p>
<p>- <i>Estrategias de prevención de los conflictos interpersonales:</i> Contempla el desarrollo de competencias emocionales de forma estructurada (a través de Programas de Intervención) o de forma informal (a través de situaciones diarias). Desarrolla competencias emocionales para la mediación de forma estructurada (programas) o de forma informal (a través de situaciones conflictivas diarias).</p>

D. PROCEDIMIENTO

De acuerdo con nuestros objetivos, elaboramos una entrevista semi-estructurada. Para ello, hemos buscado formular preguntas claras y precisas, con una cantidad que no provoque la dispersión del entrevistado.

Según Morin (1995: 211) la experiencia ha demostrado que la formulación de preguntas desempeña siempre un papel de orientación de la respuesta. Una palabra aparentemente anodina puede modificar las respuestas. Sabemos también que el orden de las cuestiones y su número influyen sobre las respuestas.

De acuerdo a la coherencia de lo que buscábamos conocer, tuvimos en consideración los dos constructos que conforman la investigación: las competencias emocionales y los conflictos interpersonales.

Para la validación de instrumento, en nuestro caso para la entrevista hemos recurrido a dos expertos en validación de construcción de instrumento, un profesor del departamento (director de la tesis) y el otro profesor experto del Departamento de Metodología de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona, a los cuales presentamos el guión de preguntas y recibimos las sugerencias pertinentes.

La entrada en el escenario se dio de manera progresiva, inicialmente contactamos con los directores de los centros educativos, en que buscamos mantener la primera cita para enseñar nuestro proyecto. Una vez aclarado la finalidad de nuestro estudio, los directores lo comentaban al claustro de profesores. De acuerdo con la puesta en común, aprovechamos la ocasión para definir con los profesores/as las fechas y horarios para la aplicación de las entrevistas. Tal como refieren Taylor y Bogdan (1996: 36):

“El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos”.

La aplicación de las entrevistas fueron a informantes claves, desde una perspectiva transversal: Profesores/as (primer, tercer y sexto curso de primaria) de los centros educativos de Barcelona.

Se realizaron un total de 60 entrevistas a profesores de primer, tercer y sexto curso, de escuelas públicas y privadas ubicadas en zonas con un nivel socioeconómico alto, medio y bajo. Corresponde a 19 centros, siendo la muestra constituida por 11 profesores y 51 profesoras.

Sucesivamente las entrevistas se ejecutaron teniendo en cuenta los horarios que nos fueran disponibles, de esta manera las entrevistas se realizaron en las aulas siempre a la salida de los alumnos una vez acabada la clase. Estas transcurrieron en un clima agradable y tranquilo. En general los entrevistados fueron muy participativos y simpáticos. El clima de complicidad entre los entrevistados y la entrevistadora facilitó el curso de las preguntas.

El tiempo de duración de las entrevistas osciló de veinticinco a cuarenta minutos, en que utilizamos como recurso una grabadora para facilitar la recogida de los datos. En este sentido Namakforoosh (2000: 143) afirma que el método tradicional consistía en escribir las respuestas, pero actualmente hay otros medios tales como la grabación, donde se requiere seguir algunas recomendaciones:

- a- Es importante grabar las respuestas en el lugar de la entrevista.
- b- En caso de presión de tiempo, es recomendable usar una grabadora de bolsillo para conservar lo esencial de las respuestas.
- c- Es conveniente repetir la respuesta, mientras graba, parafraseando o mientras escribe, según el caso.

Por todo ello, lo intentamos tener siempre a mano la grabadora, lo que nos posibilitó gestionar la entrevista de manera dinámica y flexible.

La entrevista como estrategia de recogida de información	
Entrevista semi-estructurada	
Objetivos de la entrevista: <ul style="list-style-type: none"> - Analizar las competencias emocionales del profesor en el momento de gestionar los conflictos del alumnado. - Analizar si el profesor trabaja las competencias emocionales de los alumnos cuando gestiona los conflictos interpersonales de esos en el aula. 	Contexto en que se dirige la entrevista: <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación a informantes claves: profesores (primero, tercero y sexto curso de primaria- de los centros públicos y privados de Barcelona).

- Analizar las estrategias del profesorado para intervenir y prevenir los conflictos en el aula.	
Recurso utilizado: - Una grabadora - Guía de entrevista	Tiempo de duración de las entrevistas: - Las entrevistas oscilan de 25 a 40 minutos.

E. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como hemos comentado anteriormente, nuestro estudio está compuesto de 60 profesores, siendo 11 hombres que representa (18,3%) y 49 mujeres (81,7%), unos 28,3% de los participantes son de centros públicos, unos 36% de centros medios y 35% de centros altos. Con edades comprendidas de 24 años a 63 años. Teniendo mayoritariamente formación en magisterio, representando unos 78% y por segundo lugar el curso de lenguas unos 5%.

En relación a la entrevista constaba de dos partes. En la primera se realizaban cuatro preguntas orientadas a valorar las competencias emocionales del profesor: el nivel de comprensión emocional de los otros (empatía) y toma de perspectiva (pregunta 1), comprensión emocional de las propias emociones (pregunta 2 y 3), regulación emocional (pregunta 3 y 4), y expresión emocional (pregunta 4). En la segunda parte se exponían 5 situaciones conflictivas hipotéticas que pueden presentarse habitualmente en clase y se les preguntaba como actúan ante estos conflictos. Con ello pretendíamos analizar hasta que punto el profesor utiliza los conflictos del alumnado para trabajar la competencia emocional de los alumnos y las estrategias de prevención y resolución.

Pregunta 1

Como ya hemos comentado en la primera pregunta, se exponía el caso de un niño con frecuentes conductas que generan situaciones conflictivas y se le preguntaba acerca de su interpretación de porqué el niño se comportaba de esa forma. A partir de las respuestas de los profesores se pretendía valorar la comprensión emocional y la toma de perspectiva más centrada en el niño.

1. A veces en el aula el profesor tiene un alumno que continuamente genera disfunciones en el funcionamiento normal en el aula:

- Interrumpe continuamente las explicaciones del profesor para decir algo él,
- Cuando trabajan los alumnos individualmente continuamente molestan al de al lado, mirando que hace
- Critican frecuentemente el trabajo del compañero
- Contradicen las instrucciones del profesor

¿Por qué piensas que hacen esto?

A partir de las respuestas de los profesores se crearon las categorías de forma inductiva. No obstante, subrayamos que las categorías no son auto-excluyentes, están relacionadas, por lo tanto están intrínsecamente vinculadas:

TABLA 1: Atribuciones sobre el origen de las conductas disruptivas que realiza el profesor

%	Origen de las conductas disruptivas en el aula
62	ATRIBUYE A LLAMAR LA ATENCIÓN INTENCIONALMENTE.
55	PROBLEMAS EMOCIONALES
42	•A causa de la familia;
3	•A causa de los compañeros.
18	ATRIBUYE A LA PERSONALIDAD O AL CARÁCTER
13	ATRIBUYE A POSIBLES TRASTORNOS DEL NIÑO
13	FALTA DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS
8	NO ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE AUTO CONTROL
7	FALTA DE MOTIVACION
4	VINCULADO AL DESARROLLO EVOLUTIVO
2	NO DICE NADA
2	NO LO SÉ

La mayor parte de las respuestas (62%) de los profesores/as apuntan las conductas conflictivas en el aula, como *intencionales*. Los alumnos esperarían conseguir llamar la atención del profesor o compañeros. Las causas a este intento de llamar la atención son variadas: desde problemas familiares, a problemas con los compañeros del aula, con la dificultad de las tareas, etc. A estos aspectos nos referimos en otras categorías.

<<...**para llamar la atención** de los demás compañeros (...)>> (Entrev. 4, prof. de 3º primaria- Sagrada Familia).

<<*Muchas veces hacen para llamar la atención, ellos necesitan **llamar la atención** de alguna manera y eso es una salida que ellos tienen*>> (Entrev. 12, prof. de 3º- Sant Vicenç de Paul).

<< **Para llamar la atención** (...)>> (Entrev. 8, prof. de 1º de prim.- Alfagema).

Otra de las principales relaciones que establecen los profesores es que la causa principal de este tipo de conductas conflictivas es algún **problema emocional** (55%). En este sentido, los profesores se refieren problemas emocionales relacionados con la familia (42%), como pueden ser familias desestructuradas, en las que hay algún problema grave en su seno, o que esta no les hace caso; o con los amigos (3%) como serían problemas de discriminación dentro del grupo, que no se sienten integrados, problemas de autoestima...

<< (...) Es muy difícil, sobretodo actúa así porque no tiene motivación, porque no le interesa en nada lo que esta trabajando o está estudiando, **por conflicto** fuera del colegio por **desestructuración familiar**, por todo esto, quizá habría que hablar con la familia, a ver cuales los problemas que tiene fuera de la escuela>>(Entrev. 2, prof. de 1º prim.- Grey).

<<**Porque está nervioso por alguna situación familiar**, bien porque no ha dormido bien, o porque necesita ser atendido por la familia, creo que esas son las principales causas>> (Entrev. 42, prof. de 1º prim.- Tomás Moro).

<<*Puede ser por muchos motivos que actúen así, normalmente **es porque en casa tienen alguna problemática** o bien porque tienen algún nerviosismo por algún momento que están pasando en casa (...)*>>. (Entrev. 13, prof. de 6º prim.- Sant Vicenç de Paul).

El 18% de las respuestas de los profesores, apuntan como tercer posible origen la propia **personalidad o carácter** del niño. Consideran por tanto que está vinculado a la estructura psicológica del niño, en consecuencia difícilmente cambiabile, lo que supone que el profesor no puede hacer mucho en este tipo de problemas. En algunos casos consideran que se trata de niños inadaptados.

<< (...) yo pienso que es cuestión de caracteres, cada niño es un mundo, depende de su educación en casa, depende de su situación o entorno, actúa de una manera o de otra...aquí en el centro pocas veces tenemos este tipo de problema>> (Entrev.15, profe 1º prim.- Piaget).

<<Tal vez sean niños inadaptados, nunca me encontré con niños así con estas características>> (Entrev. 16, profe 6º prim. - Piaget).

<< (...) básicamente por varios factores: la edad, su personalidad es muy dinámica y quieren experimentar (se enmarca dentro de la personalidad infantil, hasta donde se puede llegar, experimentar cosa nueva)>> (Entrev. 58. Prof. 3º Ramón Llull).

Por otra parte, en el 13% de las respuestas los profesores atribuían estas conductas a la existencia de trastornos, generalmente psicológicos, y en especial los profesores lo atribuían al trastorno de **hiperactividad, aunque también algún profesor aludía a otros problemas como los trastornos de aprendizaje.**

<<Pues, quizás varias causas, yo en mi clase tengo a un niño que mas o menos cumple estas características y su problema es que **sufre hiperactividad**, entonces por una parte que nunca esta atendiendo en clase, girando, molestando... cuando se explica, creo que es debido a esto...(Entrev. 3, Profª. de 6º de prim.- Grey)>>.

<< (...) a lo mejor tienen algún **problema de hiperactividad** o cosa así (...)>> (Entrev. 44, Prof. de 3º prim.- Claret)>>.

A su vez, la falta de **competencias académicas** ha sido aludida en el 13% de las respuestas de los profesores como motivo de las conductas conflictivas en el aula, Los niños se sentirían inseguros, percibirían que no llegan al nivel de otros niños, y expresan ese malestar a partir de conductas conflictivas, o bien estarían aburridos porque no se introducen en el trabajo que se realiza en clase puesto que no tienen el nivel, o utiliza su mal comportamiento para distraer la atención de la profesora de su mal nivel:

<<Muchas veces **porque no entienden lo que está explicando**, otras veces para llamar la atención y también falta de atención>> (Entrev. 59, prof. de 6º de prim.- Ramon Llull).

<<Para llamar la atención, tengo uno concretamente que me esta boicoteando para llamar la atención, ya hemos hablado con los padres y la cosa va mejor, ahora hay otros que critican los trabajos de los compañeros porque a lo mejor los suyos son peores y se sienten inseguros,

y esa es su forma de decir que *“me gustaría hacerlo bien pero no puedo”*>> (Entrev. 60, prof. de 3º prim.- Francesc Macià).

Por otra parte, la **no adquisición de auto-control** es percibida por los profesores como una variable de menor importancia como causa de las conductas conflictivas en el aula, concretamente representa el 8% de las respuestas de los entrevistados. Los profesores aluden a que el niño no ha adquirido competencias de auto-control, lo que ellos suelen llamar “falta de hábitos”, para permanecer sentado, escuchando, etc. En la mayoría de los casos esta percepción supone una visión evolutiva y consiguientemente sujeta a aprendizaje. Es decir, el maestro considera que el niño no tiene estas competencias, pero puede enseñárselas.

<<Depende del caso. Yo tengo uno y lo hace porque tiene un problema, fue escolarizado muy tarde. Entonces tiene problemas, está en un cuerpo de primero, pero es un niño de P4. Entonces no sabe en qué momento levantarse, y tal... y hay otros a los que veo igual, que les cuesta mucho estar sentados y entonces quieren expresar todo lo que dicen en todo momento. No saben levantar la mano y esperar turno. Esto les cuesta mucho>> (Entrev. 6; prof de 1º - Mas Casanova).

<<Muchas veces para llamar la atención del profesor y de esta manera tú estás por ellos aunque sea advirtiéndoles y riñéndoles y ellos se sienten recompensados afectivamente, aunque sean reñidores. Además vienen de sus casas y muchas veces no tienen pautas de conductas y a veces lo mismo que hacen en casa hacen en el colegio>> (Entrev.33, prof de 1º -Auró).

Solo un 7% de las respuestas aludieron a la **falta de motivaciones** como motivo de las disrupciones en el aula. Esta falta de motivación estaría relacionada con problemas anteriormente ya aludidos: desestructuración familiar, falta de competencias académicas, etc.

*<<Porque el niño no está motivado, no le interesa lo que esta estudiando, es cuestión de ir motivándole, de ir hablando mucho con él y ver las motivaciones que tiene, (...) hacerle pensar porque actúa así, y pensar cómo tiene que actuar. Es muy difícil. Sobre todo **actúa así porque no tiene motivación**, porque no le interesa en nada lo que esta trabajando o está estudiando (...)>>* (Entrev. 2, profesora de 1º prim.- Grey).

Por otra parte, hay profesores que atribuyen la conflictividad en el aula a causas relacionadas con el **desarrollo evolutivo, un 7%**. En este sentido se refiere al desarrollo del niño, a que

está en una edad muy temprana y aún no habría adquirido competencias de auto-control (como anteriormente decíamos) o bien su desarrollo es un poco más tardío. Veamos:

*<<Es para llamar la atención de sus compañeros y de la profesora, pero las razones son diversas (...) que **su maduración no acompaña su evolución global**. Puede haber muchas causas para decir una determinada>>* (Entrev. 20, prof. de 6º A prim.- Calassanç).

Por último cabe señalar que una mínima parte de las respuestas de los profesores **no dice** que sabe mencionar los problemas de las conductas conflictivas en el aula, un 2%. Y en esta dirección otro 2% de las respuestas de los entrevistados **no dicen nada** o dan respuestas evasivas.

En conjunto, con las respuestas a esta pregunta observamos que los profesores al contestar buscan causas pero raramente aluden a los sentimientos del niño. Solo en algún caso se refiere a que puede que se sienta inseguro por no tener el nivel académico. Esto nos lleva a plantearnos si estos resultados conllevan que el nivel de empatía del profesorado hacia sus alumnos es escaso. También podría suceder que los profesores tuvieran menos empatía hacia los alumnos por el elevado número de estudiantes que acogen (sería un efecto de despersonalización ante la masificación), o por la distancia generacional.

En este sentido resulta interesante que hayan tantos profesores que consideren que un niño hace cosas para llamar la atención. Podrían haber referido que era una expresión de su malestar –como algún profesor hacía–, pero lo que se hace es una atribución de intencionalidad en todos los cursos, desde primero a sexto. Considerando la evolución de la teoría de la mente resulta difícil de pensar que un niño en las primeras etapas tenga una intencionalidad clara de obtener alguna cosa realizando estas acciones. La hipótesis más plausible es que son reflejo de la falta de competencias de auto-control. No obstante, este aspecto sólo se ha mencionado en un 8% de los casos. Consecuentemente muchos profesores consideran que las causas de las conductas conflictivas son externas y no vinculadas a los aprendizajes que puedan desarrollarse en el aula.

Pregunta 2

Con relación a la pregunta 2, preguntábamos a los profesores: ***Cuándo presencias una fuerte discusión entre niños y acaban muy enfadados. ¿Cómo te sientes?*** En este sentido, pretendíamos medir la Consciencia y comprensión emocional del profesorado. Basándose en las respuestas se elaboraron las categorías de forma inductiva y deductiva considerando los conocimientos teóricos sobre las emociones:

TABLA 2: Consciencia emocional del profesorado en el momento del conflicto

%	Consciencia Emocional del Profesorado
80	COMPREENSIÓN EMOCIONAL
77	• <i>Consciencia de las propias emociones</i>
47	• <i>Identificación de las emociones.</i>
20	• <i>Comprensión de las causas de las emociones</i>
10	• <i>Comprensión de la evolución de cómo será el curso temporal de ese sentimiento.</i>
8	• <i>Comprensión de las emociones ambivalentes</i>
67	ACTUACIÓN/ RESOLUCIÓN PARA CON LOS NIÑOS
10	NO LE GENERA EMOCIÓN (Ausencia de emocionalidad).
7	NO CONTESTA LA PREGUNTA (La pregunta no ha sido contestada).

De acuerdo con las respuestas de los entrevistados, el 80% de las respuestas alude a la ***comprensión emocional***, o sea la Consciencia de nuestros propios estados internos. En este sentido la subcategoría que ha tenido mayor énfasis -el 77%- ha sido la ***Consciencia de las propias emociones***. Es decir, los profesores reconocen experimentar emociones, tienen Consciencia que experimentan una emoción pero no la acaban de definir. Dicen estar nerviosos o cansados. Miremos los ejemplos:

<<Me ***enfado un poco***, también me ***quedo nerviosa*** (...)>> (Entrev. 59, prof^a de 6º prim.- Ramón Llull).

<<A ver, aquí en esta escuela no he detectado tal cuestión, pero he trabajado en un centro que he vivido muchos momentos de estos, y después que solucionaba el conflicto y ver todo eso me ***encontraba muy cansada*** (...)>> (Entrev. 60, prof^a de 3º prim.- Francesc Macià).

En segundo lugar, la **identificación de las propias emociones** con un 47% de las respuestas, el profesorado identifica las emociones y sentimientos que se experimentan y les pueden poner un nombre o etiqueta:

<< (...) Yo **me siento molesta**, a veces **nerviosa**>> (Entrev.11, profª de 3º B, Mas Casanova).

<<Muchas cosas: **me siento mal**, a veces **me enfado**, a veces esas peleas que pasan hablamos y no sé solucionar, aún **me enfado más**, **me genera malestar**>> (Entrev.13, profª. de 6º-, Sant Vicenç de Paul).

Con relación a la **comprensión de las causas de las emociones** el 20% de las respuestas del profesorado aluden al discernimiento de las causas que generan las emociones tanto positivas como negativas, lo que significa que los profesores identifican el origen de lo que generan las emociones y sentimientos negativos:

<< (...) **se hacen daño, preocupada porque luego vendrán los padres y van a decir que ellos se han hecho daño, que yo no he intervenido; algo...**>> (Entrev.11, profª de 3º B, Mas Casanova).

De acuerdo a la subcategoría **comprensión de la evolución de cómo será el curso temporal de ese sentimiento** (lo que supone un nivel mayor en la comprensión emocional), ha sido aludido por el 10% de las respuestas del profesorado:

<< Me duele que se **enfaden**, pero como están en **edades pequeñas**, pues que se enfaden y a los dos minutos ya son amigos. A veces hacemos más caso los adultos que los niños>> (Entrev.5, profª de 1º de prim. Sagrada Familia).

<<A ver, aquí en esta escuela no he detectado tal cuestión, pero he trabajado en un centro que he vivido muchos momentos de estos, y después que solucionaba el conflicto y ver todo eso me encontraba muy cansada. Pero después te das cuenta que al cabo de un rato ellos vuelven a ser amigos>> (Entrev.60, profª de 3º de prim. Francesc Macia).

No obstante, la comprensión de las **emociones ambivalentes** ocupa el cuarto lugar dentro de la categoría **comprensión emocional**. Tal como entendemos, **las emociones ambivalentes** se caracterizan por las emociones contradictorias generadas en el profesorado en los momentos de resolución de los conflictos interpersonales del alumnado. Comprender que se pueden

experimentar dos emociones contradictorias es el nivel más sofisticado en la comprensión de las propias emociones.

*<<Ante todo intento resolver aunque depende si son dos niños ó dos niñas. Si son dos niños la cosa se olvida con mucha más facilidad. Puede llegar a más, luego los golpes y tal, pero no llega a más, luego siguen jugando, el conflicto no llega a más. Cuando son dos niños intento resolver, aunque hay otro sentimiento. Ellas guardan más, tienen más rencor. **Me afecta...**depende del conflicto; además los conflictos que hay no son demasiado graves. Son cosas de niños, **no me afecta demasiado...**>>* (Entrev. 28, prof. de 3º, Casp).

A pesar de que en la entrevista se preguntaba claramente por los sentimientos que generaban la situación, el 67% de las respuestas indicaron como actuaban. Contemplan la resolución a través del dialogo y la reflexión. El profesor habla con los implicados por separado o juntos, en el intento de solucionar el conflicto:

*<< Pues entonces no me agrada, pues intento que comprendan que aquí todos necesitamos a todos, empezando por el más simple trabajo, el barrendero, hasta el más importante, porque la sociedad no funcionaria. Me siento en la clase, explico un poco de ética y hablar por qué se ha llegado a este problema porque a mi me desagrada ver a un niño en clase como enemigo. No me gusta. Me gusta que haya compañerismo, **empezamos a ver la solución, les pido que se den la mano**, porque para mi es incómodo. Veo que los niños se enfadan entre ellos, me siento como hubiera fracasado. Entonces digo no he fracasado, ... ¡vamos! Entonces hay que coger y solucionar este problema cogiéndolo fuerte, **intentándolo solucionar con el dialogo**, o a través del estudio saco un tema sobre ética, leerlo o escribirlo, llegando a conclusiones, preguntándoles qué les parece el tema de estudio y la pelea que han tenido. Más o menos esto....>>* (Entrev. 1, profª de 3º de prim.- Grey).

*<<Hablo con los dos. Trato de hablar, trato de escuchar a uno y a otro. Una vez escuchados, hacerles reflexionar, porque siempre cada uno cree que tiene la razón. Entonces lo mejor **es hablar con uno y con otro a solas, hacerles reflexionar a solas** y después hablar>>* (Entrev. 4, profª de 3º de prim.- Sagrada Familia).

Frente a la cuestión de como se sienten los profesores cuando presencian una discusión entre niños y estos acaban enfadados surgieron respuestas variadas. Sin embargo, buena parte de las respuestas contemplan a la comprensión emocional del profesorado. Vemos que el profesorado reacciona con enfado, nerviosismo, malestar, etc. Así un 80% del profesorado muestra su competencia de comprensión emocional. De este 80% una parte importante de las

respuestas señalan que el profesorado tiene Consciencia de las emociones, aunque sólo la mitad identifica las emociones y una parte muy inferior verificó las causas de esas emociones, si bien propiamente no habríamos preguntado por las causas. Las repuestas sólo nos permiten deducir que las competencias de comprensión emocional están presentes en la mitad de los entrevistados.

Pregunta 3

De acuerdo con la pregunta 3, preguntábamos a los profesores: *Cuando el día ha ido mal, las clase han salido fatal... ¿Cómo te sientes? ¿Qué haces cuando sales?* En este sentido, pretendíamos evaluar la regulación emocional del profesorado. Basándose en las respuestas se elaboraron las categorías de forma inductiva y deductiva considerando los conocimientos teóricos sobre las emociones.

TABLA 3: Regulación emocional del profesorado

%	Regulación Emocional del profesorado
85	ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN
66	• <i>Conductuales</i>
42	<i>Tiempo fuera</i>
32	<i>Practica deporte/ejercicios</i>
29	• <i>Cognitivas</i>
14	<i>Reflexiona/y o Analizando causas</i>
14	<i>Reformulando objetivos</i>
5	• <i>Buscar apoyo</i>
12	NO REGULA
2	NO LE AFECTA Y NO NECESITA REGULAR

Así pues, analizamos en este ítem la regulación emocional del profesorado a través de la macrocategoría “Acción”, la cual se define como la forma con la que el profesorado afronta los conflictos. Está subdividida en tres categorías:

1. Estrategias de regulación (*Estrategias utilizadas para regular las emociones negativas. La hemos categorizado en: Conductuales; Cognitivas o Buscar apoyo*);
2. No regula (No tiene estrategia de regulación emocional);
3. No le pasa y no necesita regular (Dicen ser inmunes emocionalmente a los hechos desagradables).

Tal y como averiguamos, el 85% de las repuestas contemplan la **regulación emocional**, teniendo como principal la **estrategia conductual**, que entendemos como conducta manifiesta con la finalidad de desconectar de las emociones negativas y representa el 66% de las respuestas. Las estrategias conductuales son todas aquellas en las que para afrontar el estrés se recurre a cambios de comportamiento o actividades. Así se puede realizar una actividad deportiva, concentrarse en un programa de televisión, etc. Son estrategias especialmente útiles cuando quien experimente el estrés maneje herramientas para mantener el control sobre los estresores. Se recurre a lo que se llama “tiempo fuera” para alejar la mente de lo que está generando emociones negativas.

Dentro de esta perspectiva la práctica de actividades de tiempo fuera del horario laboral contempla hacer faenas hogareñas, por ejemplo cocinar, limpiar, etc., así como tareas familiares como pueden ser llevar a los hijos de paseo. Representa el 42% de las respuestas. Son actividades esporádicas realizadas con la finalidad de desconectar:

<<No hago nada. Lo que hago es ir a casa y me pongo a limpiar con mucha prisa para quitar toda la adrenalina que llevo encima>> (Entrev. 32, prof.^a de 1º de prim.- Carles I).

<<Normalmente llego a casa para hacer mis faenas. Tengo hijos y a lo mejor tengo que llevarles a algún sitio. Intento olvidarme un poco del colegio>> (Entrev. 46, prof.^a de 3º de prim. - Prosperitat).

La práctica de deporte o ejercicios queda como la segunda alternativa, la cual representa el 32% de las respuestas. Contempla actividades físicas regulares o esporádicas con el objetivo de desconectar: natación, caminadas, etc.

<< Piscina, un poco (...)>> (Entrev. 44 - Profº de 3º A de primaria- Claret).

<< Voy a caminar para desconectar>> (Entrev. 59- prof^a de 6º de prim. - Ramón Llull).

Las estrategias cognitivas suponen un esfuerzo para superar las fuertes emociones negativas que generan las emociones estresoras, a partir de operaciones mentales tales como el análisis de causas, efectos, la solución de problemas, redefinición de objetivos, etc. *El 29% de las respuestas aludieron a este tipo de estrategia. Entendemos como tales aquellas en que los profesores buscan a través del pensamiento hacer un análisis de los hechos, así como*

encontrar posibles soluciones. *Dentro de esta categoría el 27% reflexiona (y/o analiza las causas utilizando la autocrítica):*

<<No hago nada, intento cambiar de chip, y me voy. Lo que pasa es que pienso, medito, **reflexiono, me voy preocupada y le doy vueltas. Pero a la mañana seguimos y no hago nada especial (...)**>> (Entrev. 37, prof^a 3º de prim. Orlandai).

<<(..). Me siento muy mal, pero muy mal, y a veces te lo replanteas. Yo sólo estoy aquí porque me gusta esta profesión, pero **a veces es motivo de reflexión. Te arrepientes de alguna acción. Puedes pensar que has metido la pata, pero luego pensar que no, que no tanto. No sé... Un poco de autocrítica te hace sentir muy impotente...**>>(Entrev.21, prof. de 6º prim.- Ramon y Cajal).

En esta misma dirección, la categoría “**Reformulando objetivos el profesor busca cambiar los objetivos, piensa en nuevas estrategias**” representa el 14% de las respuestas:

<<La clase cuando no va es culpa mía, aunque si llueve y tal puede reflejar, pero **lo que hago es valorar lo que hecho mal e intentar en el otro día no hacerlo(...)**>>(Entrev.36, prof. de 6º de Prim. Orlandai).

No obstante, **buscar apoyo es una estrategia emocional**, siendo así cuando el nivel percibido de control sobre las circunstancias que generan el estrés es muy bajo o nulo. Una de las estrategias mas usadas es recurrir a que tercera persona que nos regule calmándonos, analizando, buscando soluciones, redefiniendo objetivos. En este sentido el profesor busca auxilio o comenta los hechos a la pareja, amigos, etc. Un 5% de las respuestas de los entrevistados aludieron a esta estrategia:

<<**Le cuento el rollo a la mujer. Voy a casa contar a la mujer. Además, mientras voy a casa, me voy relajando. Intento no llevar problemas del colegio a casa, pero es inevitable contar el rollo a la mujer**>> (Entrev. 50, prof. de 6º de Prim. – Monest. Santa Isabel).

<<**Sobre todo hablar con mis compañeros, comentarles el problema, ver como ellos lo solucionan**, intentar buscar nuevas estrategias, pues a veces con unos niños funciona de una manera y con otros hay que actuar de otra forma. Normalmente no olvido, me cuesta

desconectar. En el centro anterior me costaba mucho, aquí porque soy nueva aún no he tenido eso>> (Entrev. 60, prof. de 3º de prim.- Francesc Macià).

Por otra parte, el 12% de las repuestas de los profesores apuntan a que ellos **no tienen estrategia de regulación emocional**. O sea, afloran emociones negativas en el profesorado que no saben controlar:

*<<Cuando el día va realmente mal, pienso que **realmente no lo estoy haciendo bien** porque no me hacen caso, porque no hacen las cosas que piensas. A veces, incluso en muy malos días piensas que te equivocaste de profesión. Pero depende del día, de lo mal que haya ido el día>> (Entrev. 6, profª. de 1ºA de Prim.- Mas Casanova).*

*<< Ayer por ejemplo fue un día malo. **Triste y decepcionada, a veces pienso que elegí mal,** pero luego pasa y te reanimas y las ganas vuelven. Aunque cuesta a veces>> (Entrev. 27, Profª de 6º de Prim.-Casp).*

Para finalizar, el 2% de las respuestas del profesorado contemplan que **no necesitan regular las emociones**:

*<< No. ¿Sabe que pasa? **Hace muchos años que no salgo de clase pensando que las cosas salieron mal.** Creo que sólo me ha pasado una vez. Creo que no tengo esta sensación. Además, ser maestra de escuela es muy divertido, siempre es distinto. Lo mejor de la escuela son los niños. Lo mejor es que cuando salgo voy a casa, pero no hago nada para desestresarme porque no me siento mal, ni tampoco siento peso y tal...>>(Entrev. 38, profª de 1º de Prim. - Orlandai).*

En cuanto a las estrategias de regulación emocional del profesorado, averiguamos que la mayoría de las respuestas aludieron a la regulación conductual, desde la práctica de deporte a salir con amigos para desconectar. Otra parte del colectivo utiliza estrategias cognitivas: analiza causas, reformula objetivos, busca apoyo. Solo una pequeña parte no tiene estrategias de regulación emocional. Las estrategias conductuales son las más usadas. Como ya hemos señalado son estrategias especialmente útiles cuando no se tiene percepción de control ante los estresores, al igual que con la búsqueda de personas que nos regulen. Sólo el 29% usa estrategias cognitivas en las que hay una mejor percepción de control sobre el estrés. Esto nos llevaría a preguntarnos si estos resultados se traducen también a que menos de una tercera parte del profesorado haría de modelo del uso de estrategias de regulación

cognitiva, y consecuentemente no se estimularía a los niños al uso de estas estrategias. Más preocupante es que un 12% no haga nada para regular estas emociones negativas. Este dato nos plantea la duda acerca de cómo controlar sus emociones en el seno del aula. Indudablemente el aula es un espacio de interacción donde se producen muchas emociones. La capacidad del maestro para gestionar esa emocionalidad se traduce en el nivel de motivación del alumnado. ¿Pero se puede gestionar la dimensión emocional del aula si no se puede regular la propia?

Pregunta 4

Con relación a la pregunta 4, preguntábamos a los profesores: *Cuando un niño te hace enfadar muchísimo en el aula, ¿cómo reaccionas?* Con esta pregunta buscamos analizar la Regulación Emocional y la Expresión Emocional del profesor. A partir de las respuestas de los profesores se crearon las categorías de forma inductiva.

TABLA 4: Regulación emocional/ Expresión emocional del profesorado

%	Regulación y Expresión Emocional del profesorado
75 52 5 3	REACCION EMOCIONAL •Se enfada •No me afecta/ No me afecta mucho •No se enfada
18	REGULACIÓN EMOCIONAL DE UNO MISMO
15 2	EXPRESIÓN DE LAS PROPIAS EMOCIONES •Grita.

El 75% de los comentarios de los entrevistados/as, apunta cómo *reacciona emocionalmente o sea*, el profesorado nos dice cómo se siente. Ejemplo: qué es lo que hace, cómo expresa las emociones frente a los conflictos.

La mayor parte de las respuestas de los profesores –el 52%- reflejan que en esas situaciones *se enfadan*, presentando sentimientos de desagrado o conducta manifiesta de desagrado.

<<... Le pongo cara seria, y le digo que estoy muy enfadada, digo que esto no me gusta, y bueno que pasa, vamos a poner la música, a saber que a mi me gusta la música y les digo: estamos fastidiando uno al otro, no, y sabe por que llegamos a este extremo (...)>> (Entrev. 1, prof. de 3º primaria- Gray).

Solamente una pequeña parte de los profesores parece no sentirse afectada y por lo tanto no reacciona emocionalmente frente a los conflictos. Así pues, representa el 5% de las respuestas **“no me afecta o no me afecta mucho”**:

<< Intento que no me afecte mucho, sobre todo hacerles ver lo que está haciendo mal, que piense, y bueno... yo tengo niños pequeños y tampoco cuesta mucho hacerles que piensen, o que paren de hacer esta conducta mal hecha (...), Yo con la edad que tengo suele ser fácil, bueno, no me afecta mucho; yo soy una persona que tiende a ver los problemas que hay en clase, que siempre se pueden solucionar. No son contra mi, no me afecta lo que hicieron los niños contra mi, pero intento arreglarlo y ya está >> (Entrev. 2, prof. de 1º- Gray).

Por otra parte, el 18% de las respuestas de los profesores fueron atribuidas a la **regulación emocional de uno mismo**, o sea la forma en cómo el profesorado regula las propias emociones. Se procura controlar las emociones negativas y se busca el momento más oportuno para intervenir. El profesor lo que intenta es dar tiempo para bajar la tensión y actuar cuando lo tenga todo más controlado:

<< Depende del niño, (...), a lo mejor no le puedo gritar a ese niño. Entonces a veces es preferible decir “espera y luego hablamos” y hacer después: en el patio, en el intervalo y ver lo que ha pasado(...) >> (Entrev. 16, prof. de 6º de prim.- Piaget).

Tal y como averiguamos, el 15% de las respuestas del profesorado contemplan la **expresión de las propias emociones**. En este sentido, en la subcategoría **“expresa qué siente”**, el profesorado a través de gestos o de forma hablada expresa sus emociones y sentimientos, lo cuál representa el 3% de las respuestas emitidas:

<<Le pongo cara seria, y le digo que estoy muy enfadada. Digo que esto no me gusta, y bueno que pasa, vamos a poner la música, a saber que a mi me gusta la música y les digo estamos fastidiando uno al otro, no, y sabe por que llegamos a este extremo (...) >> (Entrev. 1, prof. de 3º de prim.- Grey).

A su vez, **gritar es un recurso utilizado por una pequeña parte del profesorado** -representa el 2% de las respuestas emitidas- lo que significa que el profesorado en situaciones muy particulares pierde el control y grita:

<<Según como va el día... a lo mejor opto por sentarme y esperar que él se calme y hablar con él. **Hay días que no puedes más y le das un grito al niño para que reaccione, pero ya no hablas más pausadamente (...)>>** (Entrev.3, prof. de 6º de prim.Grey).

Respecto a la reacción del profesorado frente al enfado generado por alumnos en clase, la mayoría de las respuestas se centran en la reacción emocional negativa, la cual hace referencia a la forma en cómo el profesorado tiene sentimientos de desagrado o conducta manifiesta negativa de enfado. Una ínfima parte del profesorado parece no reaccionar negativamente frente a una situación de enfado en el aula. No obstante, el objetivo de la pregunta era averiguar cómo expresaban ese enfado en el aula, pero sólo el 15% de las respuestas se refirieron a la expresión emocional. No obstante, un porcentaje superior (18%) explicaron cómo regularon o controlaron sus emociones, que los profesores no aprovechan el momento para expresar sus emociones y a su vez decir a los alumnos como se sienten. O sea, podría ser un momento oportuno para decir cómo se sienten emocionalmente y trabajar la empatía del alumno.

Pregunta 5

Con relación a la pregunta 5, preguntábamos a los profesores: “Varios niños están esperando para beber de la fuente, y un niño acaba empujando al que tiene delante porque se toma demasiado tiempo, haciéndole caer al suelo, a lo que el que se ha caído responde insultándole. Cuando entran en el aula continúan discutiendo por lo que ha pasado, **¿qué haces en estas situaciones?**” En este sentido, pretendíamos medir las estrategias aplicadas en la resolución de los conflictos, teniendo como enfoque los conflictos que se desarrollan fuera del aula y se trasladan su contexto y la vez analizar las competencias emocionales con las que el profesorado trabaja para solucionar este tipo de problemas. Basándose en las respuestas se elaboraron las categorías de forma inductiva (referente a las estrategias para la resolución de los conflictos) y deductiva (considerando los conocimientos teóricos sobre las emociones).

TABLA 5: Estrategia aplicadas para la resolución de conflictos en el aula/ CE del profesorado

%	Estrategias aplicadas para la resolución de los conflictos y las Competencias Emocionales desarrolladas en el alumnado: Caso hipotético de conflicto verbal y físico
97	ESTRATEGIAS APLICADAS (La forma que el profesorado interviene los conflictos).
62	• <i>Dialogar sobre el problema</i>
21	• <i>Profesor pide a los niños que reflexionen</i>
16	• <i>El profesor decide la solución</i>
16	• <i>Castigo</i>
3	• <i>Mediar para que sean los alumnos quienes resuelve</i>
2	• <i>Implica la familia</i>
2	• <i>Posterga la resolución de conflictos</i>
30	COMPETENCIAS EMOCIONALES (Competencias emocionales utilizadas para regular las emociones negativas):
10	• <i>Comprensión emocional</i>
7	- <i>De los demás</i>
5	- <i>Propia</i>
11	• <i>Expresión emocional</i>
8	• <i>Negociación/ Mediación</i>
0	• <i>Regulación emocional</i>
0	- <i>Propia</i>
0	- <i>De los demás</i>

En este ítem analizamos **las estrategias aplicadas para la resolución de conflictos que el profesorado trabaja en el alumnado**. Así pues, hemos definido las categorías inductivamente. De acuerdo a los resultados, averiguamos que el 97% de las respuestas contemplan las estrategias aplicadas para la resolución de conflictos. Dentro de esta perspectiva, representa como principal estrategia ***dialogar sobre el problema (62%)***:

<<Primero sacar las personas en cuestión y hablar entre ellos los conflictos que hay. Primero que explique una parte el interesado, después la parte contraria, después que hablen los hechos, conversen y me digan después a qué conclusiones llegaron. Las dificultades entre ellos las tienen que solucionar entre ellos >> (Entrev.20 prof.^a de 6º A prim.- Calassanç).

<< Bueno, pregunto por qué pasa. Le pregunto en el momento que surge el conflicto y le pregunto por qué le pegó si él me contesta que no sabe. Le digo que le vaya a preguntar y me explique. Intento que entre ellos sepan el motivo, que se hablen, que sepan ellos por qué para que entren en razón. Si no, es cuando entro a intervenir yo, a separarles, que conversen más tarde y que piensen lo que hicieron bien o mal. Pero todo depende de la magnitud del problema, porque a veces según el conflicto no hace falta. Hay que reconocer y eso es lo que

se tiene que aprender. Y si lo aprendieron ya está aprendido... >> (Entrev.28 prof.^a 3 de de prim. – Casp).

Como segunda estrategia, tenemos el “**profesor pide para reflexionar los niños**” (sobre las consecuencias, implicaciones de su conducta...), lo que representa el 21%. Aquí vemos que el profesor busca que los alumnos reflexionen y les brinda la oportunidad de un cambio de perspectiva y por supuesto de conducta. Con ello el profesor pretende la capacidad de control del niño sobre sus impulsos. Esta es una estrategia recurrente en el ámbito educativo y familiar que supone una actitud moralizante que con mayor o menor resultado pretende desarrollar paralelamente los valores en el niño. Veamos:

<< Cojo a los dos por separado y les hago reflexionar. Después que hablen y reflexionen juntos. (...)>> (Entrev.14, prof^a 1º de prim.- Sant Vicenç de Paul).

Por otra parte, el 16% de las repuestas, apuntan a que **el profesor dicta la solución del problema, o sea el profesor decide qué hacer**, no ofreciendo la oportunidad de que el alumno reflexione y busque una solución, decidiendo la solución dictatorialmente. Este tipo de actitud persigue el control de la conducta por una autoridad externa y no supone ningún desarrollo de la capacidad del propio niño para autorregularse de forma autónoma, asumiendo el profesor el rol de juez:

<<Primeramente hablar cómo se debe estar en fila, muchos hábitos... marcar muchas pautas de comportamiento, como hay que estar en fila, esperar que el compañero acabe de beber. Tú también puedes tomar tu tiempo para beber... muchos hábitos y pautas de comportamiento. Hablo y explico cómo se tiene que comportar en este aspecto y el próximo día que tenga la paciencia para esperar que a su compañero satisfaga su sed y luego venga él y también mate su sed. >>(Entrev. 2, prof. 1º de prim.-Grey).

<< Pues cojo a los dos implicados, les hago salir, les hago que me expliquen cada uno su versión, y si coinciden les digo lo que está mal hecho y lo que debían haber hecho y si no, (...), por qué motivos discutieron y hacerles ver que está mal, que tengan un poco de paciencia, y si alguien está tomando agua a veces necesita más tiempo y se puede decir de otra manera. >> (Entrev.22, prof. 6º B de prim.-Mas Casanova).

En este sentido, el 16% de las repuestas de los profesores, apuntan que utilizan el **castigo** como forma para solucionar el conflicto. De manera punitiva a la actitud del alumno el castigo parece ser la vía de solución, pero desde nuestro punto de vista es una forma de paliar un problema existente. Y por otro lado no supone un desarrollo de las habilidades del niño para dirigir su comportamiento. Continúa siendo el control externo el regulador:

<<...hablamos un poco y pongo una nota a los padres. Que haya un castigo en casa y en el colegio. Buscamos un castigo entre comillas para que no vuelva a pasar...>> (Entrev.27, prof. 6º de prim.-Casp).

Sin embargo, una pequeña parte de las respuestas del profesorado -un 3%- prefiere **mediar para que sean los alumnos quienes resuelvan sus conflictos**. Así pues, aquí el profesor parece otorgar al alumno la oportunidad de ser el protagonista de la resolución del conflicto. La mediación es una de las estrategias que mayor apoyo tiene actualmente en los sectores psicoeducativos. En la mediación el profesor queda en un segundo plano y da la oportunidad a los alumnos para desarrollar habilidades de resolución de problemas, habilidades de comunicación, competencias emocionales para comprender y regular las propias emociones y las del otro, expresar sus sentimientos y otros. Veamos:

<<Primero sacar las personas en cuestión y hablar entre ellos los conflictos que hay. Primero que explique una parte el interesado, después la parte contraria. A continuación que hablen los hechos, conversen y me digan después a que conclusiones llegaron. Las dificultades entre ellos las tienen que solucionar entre ellos. ...>> (Entrev. 20, prof. 6º A de prim.-Calassanç).

Según las respuestas de los profesores solo un 2% de las respuestas hace referencia a que se **implica la familia en la solución de los conflictos**. De esta manera el profesor intenta implicar a la familia con la finalidad de que esta aplique un castigo o advertencia al niño:

<<En principio acostumbramos a hacer notas en la agenda para que cuando haya una situación grave los padres lo sepan. Entonces cojo el niño que ha empujado al otro, le pido la agenda, le hago razonar lo que ha pasado, hablamos un poco y pongo una nota a los padres, que haya un castigo desde de casa y desde el colegio. Buscamos un castigo entre comillas para que no vuelva a pasar>> (Entrev. 27, prof. 6º de prim.-Casp).

No obstante, el 2% de las respuestas de los profesores contempla la categoría “**Posterga la resolución de conflictos**”, lo que significa que el profesor en el momento del conflicto no

interviene y prefiere dejar la solución a posteriori. En este sentido el profesor lo que intenta es que baje la tensión, para que en otro momento se pueda hablar con los implicados. Siendo así, una vez que los implicados estén más tranquilos puede incluso ser más oportuno asimilar elementos pertinentes a la resolución de conflictos como ejemplo la reflexión o negociación y las competencias emocionales, en este caso el auto-control:

<<...En general hablo en privado, a solas. Si esta nervioso, lo dejo para hablar después, cuando esté tranquilo>> (Entrev. 31, prof. 6º de prim.-Carles I).

A su vez, un 30% de las respuestas del profesorado aluden a las **Competencias Emocionales**. Desde esta perspectiva la intervención del profesorado en la resolución de conflictos supone trabajar la expresión emocional, la comprensión emocional del alumnado. En este sentido, el 11% de las respuestas se refieren a la **expresión emocional que el profesorado desarrolla en los alumnos cuando hay un conflicto aunque en este caso ninguno pide expresar los sentimientos que originaron el conflicto, sino solo haciéndoles expresar disculpas y sentimientos al compañero**:

<<...Siempre escucho a la víctima primero, y luego el otro, pero la mayoría del tiempo descubrir la verdad, hablar con ellos y después hacerles decir “lo siento” y que se den la mano el uno al otro>> (Entrev. 49, prof. 1ºB de prim.-Santa Isabel).

Tal y como averiguamos, la **Comprensión emocional** ha sido apuntada por el 10% de las respuestas del profesorado. En esta dirección el 5% hace referencia a la comprensión emocional propia que el profesorado desarrolla en el alumnado. En este caso el profesor busca que el niño reconozca sus emociones hacia sus compañeros :

<<Hablo con ellos, depende de la edad del niño. A lo mejor él no sabe de lo que dice. A veces les digo que vean en el diccionario qué significa cuando dicen palabrotas, y pregunto qué significa su compañero para él>> (Entrev. 16, prof. 6º de prim.-Piaget).

En este sentido la **comprensión emocional** de los demás representa el 7% de las respuestas. Aquí el profesor busca trabajar la empatía del alumno, haciéndole reconocer la emocionalidad de su compañero, poniéndose en su lugar:

<<Parar la clase, pedir a las personas implicadas que me expliquen lo que ha sucedido, preguntar a los que están presentes que me aporten información desde su punto de vista y negociar con ellos sobre todo lo que ha agredido, que lo expliquen y que se pongan en el

lugar del otro, si ven bien lo que ha sucedido y calmar los ánimos>> (Entrev. 40, prof. 6° de prim.-Tomas Moro).

El profesorado utiliza la **negociación** como forma de solucionar el conflicto. Tal recurso ha sido mencionado en un 8 % de las respuestas. Los profesores buscan a través de la negociación hacer que los implicados encuentren a través del dialogo una solución para lo que ha sucedido. Se les brinda la oportunidad de negociar la resolución de un conflicto. En este sentido esta habilidad integra las competencias emocionales anteriormente señaladas.

<< Primero sacar las personas en cuestión y hablar entre ellos los conflictos que hay. Que explique una parte el interesado, después la parte contraria y después que hablen los hechos, conversen y me digan a qué conclusiones llegaron. Las dificultades entre ellos las tienen que solucionar entre ellos>>(Entrev. 20, prof. 6° A de prim.-Calassanç).

<< Primero cojo a los dos niños, les hago reflexionar, intento que se arreglen, hagan las paces, y sé que muchas veces lo hacen y se dan la vuelta y hacen otra vez, y 2° como hay sido el problema los trato en grupo, primero reflexiono con los dos>>(Entrev. 25, prof. 3° B de prim.- Calassanç).

El análisis de la pregunta sobre la intervención del profesor acerca del conflicto entre el alumnado, que tiene su inicio en la fuente y se traslada a la clase, muestra que gran parte del profesorado busca dialogar sobre el problema. Hay un intento por parte del profesorado de que el alumnado explique los motivos del conflicto, que reflexione, asumiendo un papel moralizante o de juez. No obstante, hay una parte del profesorado que no aprovecha el conflicto para intervenir adecuadamente sino que dicta directamente la solución, incluso aplicando un castigo. Ello no supone el desarrollo del control autónomo de la propia conducta. Con respecto a las Competencias Emocionales, una pequeña parte del profesorado usa estrategias que potencian en el alumno a la comprensión emocional propia y la expresión emocional, así como la empatía. Además entendemos que la negociación o la mediación son prácticamente inexistentes. Analizando las respuestas que se refieren a las estrategias usadas en la resolución de este conflicto vemos que el rol autoritario del profesor continua siendo importante. Esta posición preponderante y de poder se observa cuando se usa el castigo o el profesor decide cuál es la solución del conflicto. Este rol puede ser necesario cuando existe un conflicto que esta muy desarrollado y los alumnos no tienen suficientes competencias emocionales para resolverlo con o sin la ayuda del profesor. No obstante, esta estrategia tampoco facilita el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, afortunadamente la mayoría de las estrategias contemplan el dialogo, que supone un no uso de la posición de

autoridad del profesor. Sin embargo, puede fácilmente derivar en actitudes moralistas que tengan un escaso desarrollo en las competencias emocionales de los niños si no se dirigen a un papel mediador. Y en este sentido vemos que en sólo un insignificante 3% de las contestaciones se adopta este rol mediador. Por otro lado, al evaluar si con la estrategia aplicada se puede desarrollar alguna competencia emocional, aunque sea de forma muy colateral, nos encontramos con resultados bastante pobres. Cerca de un 10% de las intervenciones podrían incidir en la expresión, la comprensión emocional y la negociación pero ninguna lo haría en la regulación emocional, que ha sido la causante del conflicto y de su mala gestión.

Pregunta 6

En clase hay una niña y sus compañeros la rechazan no permitiendo que entre a participar en sus juegos en el patio, y cuando tienen que trabajar en el aula no quieren hacerlo con ella y la dejan sola. **¿Qué haces en este tipo de situaciones?** Con esta pregunta pretendíamos medir las estrategias aplicadas en la resolución de los conflictos, cuyo detonante principal es el rechazo de un niño por el grupo/aula. A la vez también queríamos valorar las competencias emocionales que el profesorado trabaja para integrar este individuo al grupo. Basándonos en las respuestas se elaboraron las categorías de forma inductiva (referente a las estrategias para la resolución de los conflictos) y deductiva (considerando los conocimientos teóricos sobre las emociones).

TABLA 6: Estrategia de resolución de conflictos del profesorado/ CE del profesorado

%	Estrategias aplicadas para la resolución de los conflictos y las Competencias Emocionales desarrolladas en el alumnado: Caso hipotético de rechazo
100	ESTRATEGIAS APLICADAS (La forma que el profesorado interviene los conflictos).
63	• <i>Dialogar sobre el problema</i>
20	• <i>El profesor dicta la solución</i>
18	• <i>Reforzar al niño</i>
13	• <i>Profesor pide para reflexionar los niños</i>
8	• <i>Ponerlo en grupo</i>
7	• <i>Implica la familia</i>
3	• <i>Mediar para que sean los alumnos quienes resuelve</i>
3	• <i>Castigo</i>
43	COMPETENCIAS EMOCIONALES (Competencias emocionales utilizadas para regular las emociones negativas):
37	• <i>Comprensión emocional</i>
35	- <i>De los demás</i>
5	- <i>Propia</i>

8	Negociación/ Mediación
3	• Expresión emocional
0	• Regulación emocional
0	- Propia
0	- De los demás

De acuerdo con las respuestas de los entrevistados, el 100% de las respuestas aluden a la categoría **estrategias aplicadas en la resolución de los conflictos**. En este sentido, la subcategoría que ha tenido mayor énfasis -el **63%**- ha sido **dialogar sobre el problema**. *Los profesores buscan conversar con los alumnos sobre los conflictos que tienen como característica los rechazos de un individuo por el grupo. De este modo, los profesores buscan dialogar y trabajan la empatía, el respeto mutuo. No obstante el profesor mantiene un papel protagonista y directivo en la resolución de conflictos.*

<<Dentro de la clase no se da este tipo de problema, porque lo admiten. Bueno, hay que estar por ellos, que son un grupo y tienen que respetarse. Ahora este problema se ha dado el año pasado concretamente con una niña argentina, pero por su carácter. Era una niña que todo le molestaba, si le cogían la manga le molestaban, si le tocaban el pelo chillaba, y sigue gritando. Pues bien, había compañeros que no querían acercarse a ella a consecuencia de esto. Pero hablando con esta niña, dialogando con los demás (...) hemos conseguido que poco a poco se integrara en el grupo y que la admitieran. Pero ha costado muchísimo, incluso este año continúa dando sus grititos. Ella quiere jugar, pero no quiere pillar, no quiere buscar... ser la primera sin tener que esforzarse. Pero bueno, poco a poco se está consiguiendo esto>> (Entrev.1 prof. 3ºB de prim. Grey).

<<A ver, creo, no sé... Intento hacer reflexionar a los niños, a ver si a ellos les gustaría que les pasara, si hablando no lo entienden, pues coger uno de los niños, más o menos hacer grupos y hacerles pasar. Para que ellos vivan en la piel, para vivir en la piel de cada uno >> (Entrev.5 prof. 1º de prim. Sagrada Familia).

No obstante, hay una parte del profesorado que **decide la solución del conflicto**, lo que representa unos 20% de las respuestas. Así, el profesor ofrece la solución desde una perspectiva dictatorial. Como ya comentamos en el caso anterior el profesor adopta un rol autoritario que devalúa el potencial de aprendizaje emocional del alumno, no creando espacios donde estas competencias emocionales puedan verse cultivadas.

<<Intento buscar al niño que veo que sea más amable y con ese niño intento acercar a la niña para ponerla en el grupo. O entonces en **plan dictatorial**: "tu vas con este", "tu con este", o "si no quieres ir, pues no participas y ya está"...>> (Entrev. 6 prof. 1º A de prim. Mas Casanovas).

Un 18% de las respuestas hacen referencia a que los profesores intentan **reforzar al niño** positivamente a través de situaciones en las que el grupo/aula reconozca el valor del niño en cuestión. O sea, el niño/a rechazado/a recibe una atención especial por parte de los profesores con la finalidad de que los demás (el grupo aula) reconozca en el individuo rechazado valores positivos y con eso el grupo pase a aceptarlo. Con ello el profesor intenta romper las creencias y prejuicios que han causado la actitud discriminatoria, ser un modelo de comportamiento y mejorar la autoestima del niño.

<<Pues intentas que la acepte, pero no lo puedes hacer de una manera directa, porque si lo haces, la rechazan más. Poco a poco, tienes que ir valorándola en hora de clase, que hacen bien cosas, no sé, para que ellos se acerquen. Pero directamente nunca decirles que la acepten porque es una imposición y aún la rechazan más. Hay que encontrar o utilizar varias estrategias, valorarlas a nivel de clase, y así las van aceptando>> (Entrev.11, prof. 3º B de prim.- Mas Casanovas).

El 13% alude que el **profesor pide reflexionar a los niños (sobre las consecuencias, implicaciones de la conducta del alumno/a en el conflicto)**. En este sentido el profesor intenta trabajar la empatía del alumnado a través de situaciones hipotéticas. En el ejemplo que sigue abajo, vemos al profesor trabajar la empatía de los alumnos que rechazan a unos niños extranjeros.

<< Es que no tengo niños rechazados en el aula. Si tuviera, tendría que hablar mucho con ellos. Además siempre intento hacerles poner en la piel del otro. Ahora por ejemplo tenemos tres niños que son de Colombia y Argentina, y siempre les digo pues imaginad vosotros que os fuerais ahí, y que estuvierais solos y no tuvierais a vuestros primos, abuelos... e intentar siempre que se pongan en la piel del otro... pero bueno, es eso....hablando funciona bastante...>> (Entrev.8, prof. 1º de prim. Alfagema).

Por otra parte, un 8% de las respuestas se refieren a que el profesor busca integrar al niño **poniéndole en el grupo**. O sea, el profesor hace la elección de la formación de los compañeros en el grupo. Comprendemos que en esta situación el profesor al no tener ciertas habilidades de

manejo de grupo directamente impone su decisión no ofreciendo a los niños la posibilidad de despertar sentimientos empáticos hacia el niño rechazado:

<<Intento buscar al niño que veo que sea más amable y con ese niño intento acercar a la niña para ponerla en el grupo. O entonces en **plan dictatorial**: "tu vas con este", "tu con este", o "si no quieres ir, pues no participas y ya está"...>> (Entrev. 6 prof. 1º A de prim. Mas Casanovas).

Vemos que el 7% de las respuestas de los profesores aluden que se **implica a la familia en la resolución de los conflictos de los alumnos**. Los profesores a veces buscan el apoyo de la familia porque creen que necesita implicarla para solucionar el problema. En este caso, vemos que una niña es rechazada por no ducharse. Por consiguiente el profesor necesita el apoyo de los padres para que la niña adquiriera esta costumbre en casa:

<<Este tipo de situaciones (...) a veces se dan cuando un niño viene de otro país y los grupos ya están formados y tal. (...) lo que intentamos es que en la dinámica de la propia clase vayan haciendo amistades, que expliquen cosas, o que en el patio este niño pida que los compañeros le enseñen cosas, o a veces el idioma. Aunque no suele pasar. Una vez pasó que un niño no se duchaba y había un rechazo general, claro. Y entonces tenía que arreglarse la situación por varias partes. Una que la niña venga limpia, hablar con ella, con los padres. Ahora, si es un rechazo sin sentido, pues hablar directamente con las personas que la rechazan y decirles lo que hay, que ellos no son la 8ª maravilla y que todos somos iguales, que nadie es más que nadie. Y decirles con contundencia que el profesor está convencido. Y se lo muestra, ellos también se quedan convencidos>> (Entrev.26, prof. 3º de prim. Ramon y Cajal).

El 3% de las respuestas de los profesores buscan **mediar para que sean los alumnos quienes resuelvan**. Entendemos que el profesor ofrece la oportunidad a los alumnos para protagonizar la solución del conflicto, lo que desde nuestro punto de vista es positivo porque ofrece a los niños herramientas para el diálogo y por consiguiente les muestra el camino para que sean ellos los responsables de la resolución del conflicto:

<< Normalmente en el grupo que le niega la entrada, generalmente hay una que puede hablar con ella, explicar lo que pasa e intentar que ella meta a su compañera y la introduzca en el grupo>> (Entrev.16, prof. 6º de prim.- Piaget).

El **3%** de las respuestas de los profesores menciona que utilizan el **castigo como forma de intervenir en el conflicto, o sea el profesor define quien va con quien, en plan dictatorial:**

<<Intento buscar al niño que veo que sea más amable y con ese niño intento acercar a la niña para ponerla en el grupo. O entonces en **plan dictatorial:**” tu vas con este”, ”tu con este”, o “si no quieres ir, pues no participas y ya está”...>> (Entrev. 6 prof. 1º A de prim. Mas Casanovas).

<<Eso me pasa. Lo que hago es intentar varias cosas, pero no hay manera. Incluso hablé con los padres, pero como son del barrio y se conocen, e incluso ellos se ponen de acuerdo para no reunirse con ellas, actúo muy poquito. No sé que hacer, incluso ese problema ha crecido hacia esas dos niñas. Lo que hago es castigar a los que hacen algo en contra de las niñas porque no tengo otro recurso>> (Entrev.56, prof. 3º de prim.- Bernat i Boil).

Con relación a las **competencias emocionales** desarrolladas en el alumnado, el 43% de las respuestas de los profesores suponen este trabajo. Por su parte, el 37% de las respuestas contemplan la **comprensión emocional**. Mayoritariamente los profesores intentan desarrollar la empatía del alumno, hipotéticamente crean situaciones para que el niño se ponga en el lugar de los compañeros. El 35% de las respuestas, contemplan que los profesores trabajan en el alumnado la comprensión emocional de los demás. O sea, el profesor se esfuerza para hacer que el alumno/a reconozca y comprenda la situación emocional del compañero que está en conflicto (en este caso que el grupo vea como se siente la persona que esta sufriendo el rechazo):

<<Pues utilizo las tutorías, que son las horas que tenemos de hablar cosas, intento ponerlos en el lugar de la persona a ver cómo se siente, y cojo a los niños más antiguos para que ayuden en la clase o en el patio para integrar a la niña>> (Entrev.27, prof. 6º de prim.- Casp).

Por otra parte, ha sido mencionada en un **5%** de las respuestas que los profesores buscan **desarrollar la comprensión emocional propia del niño en el momento del conflicto**, o sea que el niño/ a que sufre el rechazo explique cómo se siente. Es una estrategia que busca que el niño al expresar lo que siente comprenda sus emociones a partir del diálogo con el profesor:

<<Lo mismo hago que la persona rechazada explique todos los sus problemas en voz alta, que exprese lo que siente, y a partir de aquí empiezo con el diálogo de las personas para que

aporten el por qué no quieren hacer algo y a partir de aquí resolver el problema>>
(Entrev.34, prof. 6º de prim.- Auró).

En el momento del conflicto tan sólo el **8 %** de las respuestas de los profesores contemplan la **negociación/ mediación**, brindando a los alumnos la posibilidad de hablar y explicar sus motivos. Así pues, el profesor ofrece a los alumnos la responsabilidad de que ellos solucionen el problema. Desde nuestro punto de vista es positivo que sean los alumnos los autores de la mediación y negociación.

La **expresión emocional representa el 3%** de las respuestas de los conflictos que tienen como causa el rechazo en clase. El profesor busca hablar con todo el grupo con la finalidad que expresen su punto de vista:

<<Intentas hablar con toda la clase, con el niño o los niños, que ella pueda decir cómo se siente y también sin ella en el aula, para poder hablar mejor con los demás >> (Entrev.59, prof. 6º de prim.- Ramon Llull).

Este es un caso típico de rechazo en clase, un individuo que no es aceptado por el grupo aula. De acuerdo con las repuestas de los profesores, vemos una parte importante que busca dialogar sobre el problema con el alumnado, haciéndoles reflexionar y a la vez buscan trabajar las competencias emocionales de los alumnos haciéndoles ver si acaso les gustaría que les trataran con desprecio. Es decir, el profesor intenta trabajar la comprensión emocional y también la empatía. Por otra parte es inapreciable la mención de la mediación/negociación, como dimensión emocional trabajada por los profesores para el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. Vemos que los profesores utilizan de manera ínfima el desarrollo de la expresión emocional. En ningún caso la estrategia usada parece intentar desarrollar directamente las estrategias de regulación emocional. Desde nuestro punto de vista sería un momento oportuno para desarrollar esta competencia, puesto que nos parece una situación con características propicias para que los individuos expresen sus sentimientos y emociones. A nuestro entender una parte significativa de los profesores dialogan sobre el conflicto de rechazo en el grupo aula, incluso trabajan el desarrollo de la comprensión emocional. Sin embargo podría ser potenciada la mediación como estrategia de resolución de conflictos para que fueran los niños quienes lo resolvieran. Además, la expresión emocional y la regulación emocional como competencias emocionales podrían ser desarrolladas por los profesores ya que este tipo de conflictos se presenta como una oportunidad para trabajar estas competencias.

Pregunta 7

7. Un niño acusa a otro de haberle robado un juguete que trajo el día anterior a clase. ¿Qué haces en este tipo de situaciones? Con esta pregunta, pretendíamos medir las **estrategias aplicadas en la resolución del conflicto** mencionado. Basándose en las respuestas se elaboraron las categorías de forma inductiva (referente a las estrategias para la resolución de los conflictos) y deductiva (considerando los conocimientos teóricos sobre las emociones).

TABLA 7: Estrategia de resolución de conflictos del profesorado/ CE del profesorado

%	Estrategias aplicadas para la resolución de los conflictos y las Competencias Emocionales desarrolladas en el alumnado: Caso hipotético de robo
98	ESTRATEGIAS APLICADAS
70	• <i>Dialogar sobre el problema</i>
37	• <i>El profesor dicta la solución</i>
20	• <i>Implica la familia</i>
3	• <i>Castigo</i>
2	• <i>Profesor pide para reflexionar los niños</i>
2	<i>Posterga la resolución de conflictos</i>
5	COMPETENCIAS EMOCIONALES (Competencias emocionales utilizadas para regular las emociones negativas):
3	• <i>Comprensión emocional</i>
3	- <i>De los demás</i>
0	- <i>Propia</i>
0	• <i>Regulación emocional</i>
0	- <i>Propia</i>
0	- <i>De los demás</i>
0	• <i>Expresión emocional</i>
0	• <i>Negociación/ Mediación</i>

De acuerdo **al caso hipotético analizado**, tenemos un caso de denuncia de robo por parte de un compañero en clase. Se verifica que el 98% de las contestaciones de los profesores en el momento del conflicto aplican algún tipo de **estrategias** para la resolución del problema. Por otra parte el 70% de las entrevistas apuntan que los profesores buscan **dialogar sobre el problema**. A continuación se puede tener una comprensión de las respuestas del ítem1:

<< *Pues a ver, hago lo de siempre. Hablo con ellos. Si me viene un niño diciéndome que fulanito me ha quitado esto hablo con este niño. Si el niño dice que sí, surge la charla de lo que se debe y no se debe hacer, y que no se debe quitar las cosas de las otras personas. Si me dice que no ha quitado nada y el otro niño está seguro que sí intento hablar con los padres,*

no diciéndoles lo que ha quitado. Pero por favor, mirar en casa si por equivocación han cogido esto. Pero por encima de la mentira, en este caso sería peor todavía>> (Entrev.3, prof. de 6º primaria - Grey).

<< La palabra “robo” la quito del vocabulario y digo que eso no se dice y entonces le das la vuelta, no... que a lo mejor seguro si ha sido ese niño o no...que a veces se acusa y no ha sido él, y hablar. Siempre hay que hablar las cosas. Pues a ver, si sé seguro que ha sido ese niño, ¿porque lo ha hecho? ¿qué le pasa? ¿qué le falta? En nuestro caso no dejamos que traiga juguetes de casa, por lo tanto si se lo han quitado tiene la misma culpa que el otro, porque en el colegio no se traen juguetes. De todas maneras le diría que las cosas no se quitan. Si lo quiere pedir de préstamo, que lo pida, y si no pues se tiene que aguantar y no tenerlo; en caso de juguetes no se puede traer>> (Entrev. 8 prof. de 1º primaria- Alfagema).

Así pues, vemos que un 37% de las respuestas de los profesores/as aluden que **dictan la solución del conflicto en el aula**. En este caso si un niño ha quitado un juguete al compañero el profesor decide la solución, no ofreciendo al alumno la oportunidad de participar de la solución, lo que significa que el profesor autoritariamente decide lo que se debe hacer.

<< Aquí está prohibido traer juguetes. El que trae el juguete es responsable que se lo hayan quitado. Para eso hay unas normas del colegio que establecen que no se puede traer nada. Pero buscaría hablar en grupo e individualmente para que me lo explicaran. Pero si estos tipos de situaciones sucedieran serían muy difíciles de resolver si realmente uno le ha quitado una cosa al otro y ese lo sigue negando. (...) cada caso es distinto, para mí el culpable es quien trajo la cosa al colegio. Hay que tener claro no traer nada al colegio y se soluciona el problema. No lo alargo. Atribuyo el problema a quien lo trajo y el otro que tenga cuidado>> (Entrev.10 , prof. de 6º primaria- Mas Casanovas).

<<Primero dicen: “¡me han robado!”. Intento quitarles importancia, y observar lo que ha pasado, si uno de ellos se lo dejó en casa, o el otro se lo llevó por descuido. No me gusta la palabra robo. Digo que no, que se lo llevó porque le gustaba y tal. Depende del vocabulario. Hablo y pido que se lo devuelva, para que nadie se entere y esta persona no tenga que violentarse delante de los demás>> (Entrev.14, prof. de 1º primaria- Sant Vicenç de Paul).

En esta dirección, el **20% de las respuestas** de los entrevistados busca **implicar a la familia para solucionar el problema**. O sea que el profesor busca comunicar a la familia para que estos averigüen la veracidad de los hechos:

<<(…) Después de averiguar y tener certeza, pues coger esa persona, hablar, llamar a sus padres, y que se preocupe y mire en casa>> (Entrev. 19, prof. de 6º prim.- Calassanç).

<<Esto es difícil de resolver. Si fue ayer, hoy no tiene sentido hablar. Suelo escuchar primero lo que dicen, y actuar, pero puedo hacer muy poco, a no ser que alguien lo viera robando (...) pero una acusación así es algo muy fuerte, que no me gusta si no hay pruebas. Normalmente implico en seguida a la familia >> (Entrev.21, prof. de 6º prim.- Ramon y Cajal).

El **3%** de las repuestas aluden utilizar el **castigo al niño que le ha quitado el juguete al compañero**. En este sentido el niño tiene un castigo proporcionado a su infracción:

<<(…) se coge a esa persona aparte del grupo y se le habla tranquilamente. Que el alumno esté tranquilo, porque si el alumno ve que estás enfadado o lo que sea, él puede cohibirse e incluso no hablar. Le pides que te lo explique, que sea sincero, y a lo mejor tendrá el castigo pertinente y traerá el juguete. Y una vez que lo traiga que se lo dé al otro (eso fuera de la clase), pero que explique al otro por qué lo ha hecho. Pero todo muy discretamente >> (Entrev. 39, prof. de 6º prim.- Claret).

El **2%** de las respuestas apuntan a que el **profesor pide reflexionar a los niños sobre las consecuencias e implicaciones de su conducta**. Así pues, vemos que una pequeñísima parte de los profesores aprecian la reflexión de los niños, lo que desde nuestro entender podría ser una oportunidad incluso para evitar situaciones similares futuras:

<<Primero hablar con los dos por separado, y que me expliquen, si el que ha cogido lo confiesa que lo devuelva, y no se repita esta situación y reflexione>> (Entrev. 13, prof. de 6º prim.- Sant Vicenç de Paul).

Con el **2%** de las respuestas, los profesores **postergan la resolución de conflictos**. En este caso, cuando hay un robo el profesor intenta dialogar y decir a los alumnos que la persona responsable deje el objeto en el momento que le parezca más oportuno:

<<Este tipo de situación... primero cuando me dicen han robado, pido para que no empleen la palabra robado, digo que repitan que han cogido... o a lo mejor olvidaron de devolverlo... y se el problema ha surgido en la clase, ha buscar en carteras, en cajones... revisar bolsillos, hasta que aparezca... entonces decir lo bueno, quien tenga el objeto, cuando sea conveniente, dejarlo encima de la mesa y damos por finalizado el asunto. No suele suceder esto: sino romper, dejar caer, esconder... incluso no me gusta que utilicen la palabra robar. Les digo cogió algo, pero no robar>> (Entrev. 1, prof. de 3º prim.- Grey).

Las Competencias Emocionales trabajadas por los profesores en el momento que hay un robo han sido aludidas en un 5% de las contestaciones. La **comprensión emocional hacia los demás** representa el 3% de las respuestas de los profesores. Siendo así, se desglosa de esta categoría la “**Comprensión Emocional hacia los demás**”, los profesores aprovechan muy poco los conflictos con estas características para trabajar la empatía del alumnado.

<< A ver, robar nunca utilizamos esa palabra, la palabra coger, pedir prestado, o pedir permiso...de hecho se pasa, haría que pidiera perdón y volver hacerles ver se les gustaría que le hiciera eso...además quitamos la importancia del hecho...y debemos respetar a los demás y tal...>> (Entrev.15 , prof. de 1º de prim.-Piaget).

<<... pues explicarle que se ponga en el lugar del otro, se le gustaría que le quitara las cosas, le diría para traer lo que quitó, si no lo trae, lo comentaría a los padres para que pudiera también intervenir (...) >> (Entrev. 45, prof. de 1º prim.- Prosperitat).

Las respuestas de cómo interviene el profesor cuando hay un posible robo en clase, revelan que en general el profesor dialoga sobre lo sucedido con el alumnado (en este caso analizamos un caso hipotético de denuncia de robo por parte de un compañero). Aunque la manera de solucionar el conflicto no parece ser la más adecuada, ya que una parte significativa de los profesores dicta la solución y sorprendentemente no aprovechan la situación para negociar o mediar. Además las Competencias Emocionales son mencionadas en un 5% de las respuestas, lo que nos da entender que tampoco los profesores sacan partido de un conflicto de esta magnitud para desarrollar las Competencias Emocionales de los alumnos, como por ejemplo la comprensión emocional, la expresión emocional, y la regulación emocional. De esta forma, llegamos a la conclusión que por un lado el profesorado dialoga sobre el conflicto, pero a la vez no lo soluciona de manera pertinente, puesto que no brinda al alumno la oportunidad de solucionar el problema por él mismo. Al profesor le resulta difícil encontrar métodos de trabajo que no sean los discursos moralizantes.

Pregunta 8

Una niña en el aula te informa de que un niño de la clase está siendo objeto de acoso por parte de dos chicos de la clase (le insultan, le pegan, etc.) **¿Qué haces en estas situaciones?** Con esta pregunta, pretendíamos medir las estrategias aplicadas en la resolución de los conflictos, cuyo detonante principal del conflicto es un niño acosado por dos compañeros del aula. A la vez buscamos valorar las Competencias emocionales con las que el profesorado trabaja para solucionar esta situación. Basándose en las respuestas se elaboraron las categorías de forma inductiva (referente a las estrategias para la resolución de los conflictos) y deductiva (considerando los conocimientos teóricos sobre las emociones).

TABLA 8: Estrategia de resolución de conflictos del profesorado/ CE del profesorado

%	Estrategias aplicadas para la resolución de los conflictos y las Competencias Emocionales desarrolladas en el alumnado: Caso hipotético de acoso
98	ESTRATEGIAS APLICADAS (La forma que el profesorado interviene los conflictos).
72	• <i>Dialogar sobre el problema</i>
30	• <i>Implica la familia</i>
17	• <i>El profesor decide la solución</i>
10	• <i>Profesor pide para reflexionar los niños (sobre las consecuencias, implicaciones...)</i>
8	• <i>Mediar para que sean los alumnos quienes resuelve</i>
7	• <i>Castigo</i>
3	• <i>Reforzar al niño (Significa reforzar positivamente</i>
27	COMPETENCIAS EMOCIONALES (Competencias emocionales utilizadas para regular las emociones negativas):
20	• <i>Comprensión emocional</i>
20	- <i>De los demás</i>
0	- <i>Propia</i>
3	• <i>Expresión emocional</i>
2	• <i>Negociación/ Mediación</i>
0	• <i>Regulación emocional</i>
0	- <i>Propia</i>
0	- <i>De los demás</i>

De acuerdo con las respuestas de los entrevistados, el **98%** de las respuestas aluden a la categoría *estrategias aplicadas en la resolución de los conflictos*, lo que significa que el profesorado al enterarse del acoso en el aula intenta resolver el problema. En este sentido el **72%** de las respuestas de los profesores han sido *dialogar sobre el problema*. Como vemos

en los ejemplos a continuación, los profesores buscan conversar con los implicados, intentando a través del dialogo solucionar el conflicto:

<<Pues coge primero el inicio que esta siendo maltratado psicológicamente, o verbalmente... intento ganarme la confianza, que me cuente realmente lo que esta pasando, una vez que me entero del problema que esta sucediendo a este niño, escoger las personas que le están molestando, hablar con ellos también a parte, y una vez he hablado tanto por una parte como por el otro, reunirnos las personas y poner el tema común e intentar zanjarlo, finalizando por acabar>>(Entrev. 1, prof. de 3º de primaria - Grey).

No obstante el **30%** de las respuestas de los profesores aluden a que ***se implica la familia en la resolución del conflicto en cuestión***, dado que el profesor no se siente con competencias suficientes para solucionar el problema:

<<...buscaría saber el porque con todos los implicados... pero es necesaria la ayuda del colegio y los maestros, porque a lo mejor va a la calle. Hay que averiguar y quizá hablar con los padres si el colegio no puede solucionar>> (Entrev. 18, prof. de 1º de primaria-Ramon y Cajal).

Por otra parte el **17%** de las respuestas de los profesores aluden a que ***se dicta la solución para el caso en conflicto***. Es decir, que de manera enérgica el profesor decide qué hacer sin la opinión o reflexión del alumno implicado en dicho conflicto:

<<Lo de siempre, averiguar, enterarte, a ver... llamar a la niña, a los chicos, los compañeros cercanos y a ver lo que se puede sacar de eso... y tener vigilancia en el patio y pasillo, donde más o menos comentaron o denunciaron eso, pues una vigilancia unos cuantos días, pero hay un reglamento de centro y hay que seguirlo si faltan ya se la aplica>> (Entrev. 26, prof. de 3º de primaria- Ramon y Cajal).

<<Esto me ha pasado hace 2 semanas... cogí al niño que insulta y se ha caso seguirá actuando así lo llevaría a la dirección, y hablaría con las familias del insultador... y del insultado... y él ya sabe próximo paso es la dirección... conversé con el insultado (el maltratado) intentando aclarar la situación>> (Entrev. 27, prof. de 6º de primaria- Casp).

En el **10%** de las repuestas se contempla que los ***profesores piden que los niños reflexionen***, lo que significa que los profesores solicitan que los alumnos analicen sus consecuencias e implicaciones respecto al acoso al compañero de clase. Desde nuestro punto de vista la

reflexión es un buen recurso en situaciones conflictivas como esta si supone un trabajo de competencias emocionales. Sin embargo parece que al profesorado le cuesta utilizar esta vía :

<<Nunca me pasó... pero vamos por partes...Primero vería la versión de la que es maltratada, e individualmente hablaría con los maltratadores, dependiendo de lo que me dicen, actuaría de una manera o de otra...y también intentando reflexionar si alguien que maltrata alguien, si él fuera el maltratado como se sentiría>> (Entrev. 12, prof. de 3º de primaria- Sant Vicenç de Paul).

En este sentido hay una parte de los profesores que prefieren utilizar **el castigo** como manera de zanjar el conflicto en cuestión, representada por el 7% de las respuestas.

<<Si realmente estuviera sucediendo hablaría con los chicos que hacen eso, y ponerle ejemplo como se sentiría si eso les pasara a ellos y quizá eso realmente hubiera sido una cosa no de una vez, pero acoso de hace tiempo, pues un castigo seguro que pondría>> (Entrev. 9, prof. de 3º de primaria - Alfagema).

Por otra parte, **el 3% refuerza al niño maltratado positivamente**. O sea, el niño que sufre el acoso pasa a tener una atención especial por parte del profesor, el cual intenta potenciar todo lo bueno del acosado. Así, el profesor busca inflar la autoestima del niño maltratado e intenta que el valor de este niño sirva de ejemplo a los demás.

<<Imagino que hablaría con los niños que están acosando al otro, y por otra parte cogería al niño que se sintiera maltratado por así decirlo, y a parte de hablar con él, intentaría potenciar todo de “lo” bueno que tiene. Si por un lado los niños están degradando, pues intentaría sacar todo de positivo que él tiene para que se lo crea. Con los niños acosadores intentaría exponer que viera lo que a ellos les pasaría si alguien lo hiciera, para que se sintieran en la piel del otro. Y me imagino hasta que punto llegara, hablaría con los padres también, para que ellos hablasen también>> (Entrev. 3, prof. de 6º de primaria- Grey).

Con relación a las **competencias emocionales**, el **27%** de las respuestas del profesorado contemplan esta categoría.

En este sentido, el 20% de las repuestas aluden a la **comprensión emocional**, enfocando un **20%** de las respuestas a la **comprensión emocional de los demás**. De esta manera, el profesor busca trabajar la empatía del maltratador para que este pase a ponerse en el lugar de su compañero que está siendo maltratado y consecuentemente pase a tener una conducta distinta.

<<Hablo con los niños maltratadores...se refiere sobre un tema en una asignatura y decirles recordar cuando hablamos en el aula sobre eso... pido que piense: ¿qué sentirías tu si fueras este chico? Trabajo la empatía. >> (Entrev. 49, prof. de 1ºB de primaria- Santa Isabel).

Por otra parte, una pequeña parcela de las respuestas del profesorado -tan sólo un 3%- alude a la *expresión emocional*.

<<...hay que trabajar en grupo para trabajar la confianza de decir a los profesores lo que pasa (...) >> (Entrev. 52, prof. de 3º de primaria- Santa Isabel).

No obstante, la *negociación o mediación* es mencionada en un 2% de las respuestas del profesorado, lo que desde nuestro punto de vista parece ser muy baja, ya que consideramos muy importante que el alumnado desarrolle esta competencia y pueda solucionar sus propios problemas.

<<Coger a los dos para ver lo que ha pasado, hablaría con cada uno por separado... y luego les reuniría y ver cual es la situación, y que ellos mismos se pongan de acuerdo, que encuentren la solución... las edades de los niños permiten que tu les des las armas para que ellos mismos, que solucionen y que reconozcan lo que hizo malo. .. >> (Entrev. 19, prof. de 6ºB de primaria- Calassanç).

Actualmente el tema del caso hipotético de acoso de un niño por sus compañeros en clase sobre el cual realizamos la encuesta al profesorado tiene gran resonancia y frecuencia en el ámbito escolar. Si consideramos las respuestas parece ser que los profesores buscan dialogar con el alumnado. Sin embargo, dialogar sobre el problema no significa que necesariamente lo sepan resolver. Una parte considerable de profesores directamente dicta una solución por no tener herramientas para mediar en el conflicto. El uso del dialogo tan mencionado por los profesores en muchos casos se limita a discursos de contenido moral y quien acaba teniendo un papel directivo es el profesor. El alumno queda relegado a un papel pasivo, escuchando, no necesariamente reflexionando. Por otra parte a medida que aumenta la gravedad del problema, los profesores tienden a que sea la familia quien se responsabilice de la solución del problema. No hay duda de la necesidad de esta comunicación, pero no debe caerse en una huida de la responsabilidad educativa. No obstante sólo una pequeña parte trabaja la mediación o negociación, lo que desde nuestro punto de vista podría ser una oportunidad muy favorable dadas las circunstancias del conflicto y la riqueza que les brinda a los sujetos implicados en el conflicto, que ellos mismos sean responsables a llevar a cabo la resolución del problema. No obstante, creemos que la referencia de las respuestas que contempla las competencias

emocionales es irrelevante y podría haber una implicación mucho mayor por parte de los profesores para trabajar la emocionalidad del alumnado y eso incluye la mediación o negociación. En este caso es en el que mayor número de profesores han aludido al desarrollo de la empatía, pero el resto de las competencias no reciben ninguna atención.

Pregunta 9

Con relación a la pregunta 9, planteábamos esta cuestión a los profesores: dos alumnos empiezan a discutir en clase porque uno ha cogido la regla del otro y la ha roto. **¿Qué haces en estas situaciones? A través de esta pregunta**, pretendíamos medir las Estrategias aplicadas en la resolución de los conflictos, cuyo detonante principal es un niño que rompe el material de un compañero de clase. A la vez buscamos valorar las Competencias emocionales que el profesorado trabaja para solucionar esta situación. Basándose en las respuestas se elaboraron las categorías de forma inductiva (referente a las estrategias para la resolución de los conflictos) y deductiva (considerando los conocimientos teóricos sobre las emociones).

TABLA 9: Estrategia de resolución de conflictos del profesorado/ CE del profesorado

%	Estrategias aplicadas para la resolución de los conflictos y las Competencias Emocionales desarrolladas en el alumnado: Caso hipotético de romper material del compañero
98	ESTRATEGIAS APLICADAS (La forma que el profesorado interviene los conflictos).
77	• <i>El profesor dicta la solución</i>
65	• <i>Restituir material roto</i>
30	• <i>Dialogar sobre el problema</i>
20	• <i>Implica la familia</i>
20	• <i>Castigo</i>
9	• <i>Mediar para que sean los alumnos quienes resuelve</i>
7	• <i>Profesor pide para reflexionar los niños (sobre a las consecuencias, implicaciones...)</i>
2	• <i>La clase decide que hacer</i>
17	COMPETENCIAS EMOCIONALES (Competencias emocionales utilizadas para regular las emociones negativas):
10	• <i>Regulación emocional</i>
10	- <i>De los demás</i>
0	- <i>Propia</i>
7	• <i>Expresión emocional</i>
5	• <i>Comprensión emocional</i>
5	- <i>De los demás</i>
0	- <i>Propia</i>
0	<i>Negociación/ Mediación</i>

El 98% de las respuestas del profesorado aluden a las **estrategias aplicadas en el momento del conflicto**. En un 77%, el profesor **dicta la solución** para resolver el conflicto cuando un niño coge el material del compañero y lo rompe. Con ello pierde la oportunidad de que el alumno desarrolle competencias para la mediación en particular y las competencias emocionales en general. Veamos:

<<Si se puede arreglar en el momento con un esparadrapo, se interrumpe algo intencional hay que comprar. Me pondría en contacto con los padres, preguntaría si tiene una paga que él lo comprara para que él se responsabilizara...>> (Entrev. 58, prof. de 3º de primaria- Ramon Llull).

<< Hay que restituir el material y abonar, si lo he visto hago eso... a lo mejor hablaría con los padres>> (Entrev. 60, prof. de 3º de primaria- Francesc Macia).

El 65% de las respuestas muestran que los profesores **buscan que el alumnado restituya el material roto, o sea el profesor decide la solución de manera enérgica, sin la participación o valoración del alumno sobre la solución del conflicto**:

<< A veces he llegado a conclusión de quién rompe paga. He visto que has roto la regla, pues te quedas con esta regla y vas a traer una regla nueva al que se la has roto. Y así evitas que otro vuelva hacer lo mismo. >> (Entrev. 1, prof. de 3º de primaria- Grey).

<<Si es sin querer, a veces pasa, ya ves. Ahora se la rompe por enfado, le haría traer otra. Si es sin motivo, sin querer ya estar, pero por enfado hay que traer otra. Hay que saber respetar el material del compañero, y saber de la responsabilidad de su acto, pues si ha hecho mal al material del compañero hay que compensarlo>>(Entrev. 4, prof. de 3º de primaria- Sagrada Familia)

.

Por otra parte, el **30%** de las respuestas del profesorado **intentan dialogar sobre el problema, en el intento de analizar lo que sucedió. Aquí el profesor busca razonar con los implicados de manera pacífica**:

<<Bueno, tratar de analizar la situación de la manera más pacífica y tranquila posible... ver realmente si hay razones y cuáles... ver un poco como ha ido el asunto y tratar de solucionar lo más tranquilo posible>> (Entrev. 24, prof. de 3ºA de primaria - Calassanç).

El 20% de las respuestas del profesorado hacen mención a que *se implica la familia*, siendo así se busca apoyo o una solución por parte de la familia para restituir el material roto. De esta manera vemos que el profesor considera a la familia como una parte importante en la toma de una decisión o solución de conflicto con las características mencionadas :

<<...Primero hablamos con los dos niños y después con los dos padres para que ellos entren en un acuerdo>> (Entrev. 42, prof. 1º de primaria - Tomás Moro).

No obstante, el 20% de las repuestas hace mención al *castigo* como forma de solucionar el conflicto en el aula generado por el material que ha sido roto, o sea este momento no es aprovechado para trabajar positivamente la emocionalidad del alumnado.

<<...Decir lo que ha hecho está mal y diría que le daría unos días sin trabajar con la regla>> (Entrev. 54, prof. 1º de primaria - Bernat Boil).

Tan sólo un 7% de las respuestas del profesorado hace referencia a que *piden que el alumnado reflexione*, buscando comprender las causas y consecuencias de su conducta.

<<...Discutir entre todos, ver lo que ha pasado y hacerle razonar... >> (Entrev. 57, prof. 1º de primaria - Ramon Llull).

Vemos que una pequeña parte, un **9 %** de las respuestas de los profesores, menciona que busca *mediar para que sean los alumnos los que solucionen el conflicto*, o sea, los profesores dejan a los alumnos que busquen una solución para el problema. Por otra parte, el 2% de las respuestas aluden que la clase decide la solución del conflicto.

Con relación a las *Competencias Emocionales* el **17%** de las repuestas del profesorado la hacen mención. De este modo, la *regulación emocional* aparece en unos 10% de las respuestas del profesorado, teniendo la *regulación emocional propia* un **0%** y la *regulación emocional de los demás* **10%**. Aunque la realidad solo se trata de pedir disculpas y no surge espontáneamente del alumno, sino que es iniciativa del profesor.

<< Me enfado con ellos. No se puede estropear las cosas de los compañeros y las tuyas, y les digo que está muy mal y no se puede estropear las cosas de los demás y les pido que pidan perdón. A lo mejor pagar con algún otro objeto o a lo mejor que deje la nueva para el compañero y se quede con la rota>> (Entrev.14, prof. de primaria - Sant Vicenç de Paul).

<<Primero de todo preguntar ¿Por qué motivo hace esto? ¿Tienes algo en contra a tu compañero? Que él dé sus razones, aunque no tenga motivos...y luego pida perdón y traiga una nueva. Primero de todo pedir explicaciones de por qué actuó de esta manera, lo que le ha llevado a tener esta acción>> (Entrev.46, prof. 3º de primaria-Prosperitat).

El 5% de las respuestas contempla la **comprensión emocional**. Sin embargo, la **comprensión emocional propia** no ha sido mencionada, a no ser la **comprensión emocional de los demás** por un 5% de las respuestas. En este caso ejemplificamos a través de la **empatía que el profesor trabaja en el alumnado**:

<<Eso pasa bastante normalmente digo: que él debe da su material a la víctima y que hablamos que no es justo...trabajo la empatía...>> (Entrev.49, prof. 1ºB de primaria-Santa Isabel).

Entendemos **la expresión emocional** como la manera de manifestar emociones, a través de la conducta verbal o física. Así consideramos pedir disculpas, gestos, toques, etc. En este sentido ha sido aludida en un 7% de las respuestas:

<<Pregunto lo que ha ocurrido; creo que cualquier conflicto, hay que preguntar que ha pasado por un lado y por lo otro; como depende de las circunstancias, pedir perdón si ha sido sin querer, si ha sido queriendo el otro niño tiene que traer otra regla>> (Entrev.5, prof.1º de primaria- Sagrada Familia).

<< (...) pido para que pidan perdón, a lo mejor pagar con algún otro objeto o a lo mejor que deje la nueva para el compañero y se quede con la rota. >> (Entrev.14, prof.1º de Sant Vicenç de Paúl).

<<Que intente arreglar lo que ha roto y le pida perdón>> (Entrev.20, prof. 6ºA de Calassanç).

Con respecto a las respuestas del caso hipotético sobre romper el material del compañero, vemos que gran parte de los profesores dicta la solución del problema y sólo un pequeño porcentaje del mismo busca dialogar sobre el problema con el alumnado. Además, el castigo es utilizado por una buena parte del profesorado como recurso para solucionar el conflicto, lo que desde nuestro punto de vista puede ser un indicio que el profesor al no tener ciertas competencias socio emocionales para solucionar el problema hace uso del castigo. O simplemente, dictar las soluciones requiere de un menor esfuerzo por parte del profesor o una

menor inversión de la cantidad de tiempo. De esta manera el caso hipotético expuesto tiene elementos básicos para trabajar la negociación / mediación y la emocionalidad del alumnado, pero sin embargo no es aprovechada la oportunidad. Lo mismo ocurre con las competencias emocionales, que apenas están presentes en la resolución del conflicto y en la mayoría de casos solo se basa en una forzada petición de disculpas.

Pregunta 10

Con relación a la pregunta 10, planteábamos a los profesores la cuestión siguiente: **¿Haces alguna cosa (como profesor o el centro) para prevenir los conflictos entre el alumnado?**

A través de esta pregunta, pretendíamos medir las Estrategias aplicadas en la prevención y resolución de los conflictos en el aula. En base a las respuestas se elaboraron las categorías de forma inductiva (referente a las estrategias para la prevención y resolución de los conflictos).

TABLA 10: Estrategia de prevención y resolución de los conflictos en el aula

TABLA 10: Estrategia de prevención y resolución de los conflictos en el aula

%	Estrategias aplicadas para la prevención y resolución de los conflictos
76	SE HABLA DE CÓMO SE INTERVIENE CUANDO HAY EL CONFLICTO PERO NO PARA PREVENIR
25	DESARROLLA COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES
17	•De forma estructurada (Programas))
8,5	•De forma informal
3,4	DESARROLLA COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA
1,7	MEDIACIÓN
1,6	•De forma estructurada (Programas)
	•De forma informal
3,4	MARCANDO PAUTAS DESDE PEQUEÑOS
1,7	NO HACE NADA

De acuerdo *con las respuestas de los profesores*, se verifica que el **76% habla de cómo se interviene cuando hay un conflicto pero no para prevenirlo**. Lo que significa que los profesores comentan sobre el hecho, de forma libre y no sistemática.

<< No tengo del horario una hora de tutoría, pero hablo mucho con ellos y que cada vez que sale la oportunidad de cualquier cosa se habla, yo confío en el diálogo. Dentro del aula hablo en grupo; no tengo horario para hablar individualmente, en el patio si acaso sé que alguien tiene algún problema, pues lo coges a él individualmente... como hacemos en el comedor, todo... tenemos momentos para hablar con ellos...>> (Entrev.8, prof. de 1er curso de primaria - Alfagema).

Por otra parte el 25% de las entrevistas apuntan que los profesores buscan **desarrollar las competencias emocionales del alumnado**. En este sentido el 17 % de las respuestas de los profesores dicen hacerlo con programas estructurados:

<< (...) con los niños actúo continuamente. Hay una hora de tutoría, comentas: el compañerismo, respetar a los demás, buscar solución de los problemas... o a través de un cuento, intentas sacar de ellos, regular 1 hora el lunes, ya consta en el programa del centro. Tengo en mente hacer cursos porque los hijos traen conflictos de casa, porque falla la base, hay que trabajar. Me interesa la agresividad, hay muchos brotes, incluso falta practicar el manejo de las emociones, cómo manifestarlas... >> (Entrev.29, prof. 1º de primaria - Casp).

Otra pequeña parte de los profesores, contestaron que desarrollan las competencias emocionales de forma informal, lo cual representa el 8,5% de las respuestas:

<< (...) aquí en el colegio no hay nada (...) He cogido un libro sobre “escuela para convivencia”, recorto figuras o actividades y trabajo con los niños, trabajamos la empatía, auto-control, resolución de conflictos (...) Pero todo es esporádico; no hay una hora o día definido. ... >> (Entrev.18, prof.de 1º primaria - Ramón y Cajal).

Solo el 3,4% de las respuestas de los profesores contemplan **que desarrollan capacidades específicas para la mediación**.

Concretamente el 1,7% de las respuestas aluden a que **los profesores desarrollan capacidades para la mediación con programas predefinidos para ello**:

<< (...) Ahora con los niños actúo continuamente, hay una hora de tutoría, comentas: el compañerismo, respetar a los demás, buscar solución de los problemas... o a través de un cuento, intentas sacar de ellos...regular 1 hora el lunes, ya consta en el programa del centro. Tengo en mente hacer cursos porque los hijos traen conflictos de casa, porque falla la base, hay que trabajar... me interesa la agresividad, hay muchos brotes, incluso falta practicar manejo de las emociones, como manifestarlas...>> (Entrev.29, prof.de 1 ° primaria - Casp).

El 1,6% de las respuestas hacen referencia al desarrollo de capacidades específicas para la mediación, pero sin ningún programa educativo específico para ello, sino que se realiza de **forma informal**:

<<No, particularmente hice cursillos sobre prevención a la drogadicción, resolución de conflictos...aunque antes trabajaba con mayores...ahora estoy con los menores...pero aquí en el colegio no hay nada...he cogido un libro sobre “escuela para convivencia”, recorto figuras o actividades y trabajo con los niños, trabajamos la empatía, auto-control, resolución de conflictos... pero todo es esporádico no hay una hora o día definido. ... >> (Entrev.18, prof.de 1 ° primaria - Ramon y Cajal).

Para finalizar, el 3,4% de las respuestas considera que la forma de prevenir es **marcando pautas desde pequeños**, lo que significa que el profesorado busca hacer uso de las normas y las buenas maneras desde el contacto inicial que tiene con el alumnado en el curso inicial de primaria.

<<Piensa que como profesor de niños pequeños nosotros hacemos tutoría continuamente, no es como los grandes. Siempre explicamos cómo deben hacer las cosas, eso es continuamente lo que explicamos y hablamos. Decimos: siéntate bien, compórtate, no molestes. Ellos tampoco mienten. Inculcamos eso. Siempre damos tutoría, aunque no lo llamamos así y tampoco ellos se enteran. Creo que no es lo mismo ser profesor de 1ª que de 4º (...) >> (Entrev.15, prof.de 1 ° primaria - Piaget).

Por otro lado, el 1,7% de las respuestas alude a que el profesorado **no hace nada para prevenir y solucionar los conflictos**.

<<Bueno, aquí no he hecho ningún curso, además entré en este curso, lo que veo es que hay en el despacho de los profesores material tipo “Educació per la pau”, y otro día estaba viendo para niños que no hacen religión que hacen alternativa (...) Ahora creo que desde la universidad debería haber alguna asignatura, curso y tal (...)Porque terminas tu curso, sales

y te encuentras con situaciones que no esperabas, son situaciones violentas en el aspecto que los niños interrumpen, te ponen nerviosa y aunque seas maestra te crea una tensión y arrastras tensión durante toda la clase, y en este aspecto me falta conocimiento para manejar estas situaciones. Tienes todos los conocimientos técnicos, pero no es todo como imaginabas. Los niños no están sentados, saltan, se mueven (...) >> (Entrev. 6, prof. 1º de primaria - Mas Casanovas).

Con respecto a las respuestas sobre la prevención y resolución de los conflictos, vemos que el 76% de los profesores habla de cómo interviene en el conflicto para solucionarlo, pero no comenta cómo lo previene. A pesar de que se les ha preguntado específicamente por la prevención responden como si no distinguieran entre prevenir antes de que se produzca el problema e intervenir cuando sucede. Ello nos lleva a pensar que en la mentalidad de muchos profesores el niño se debe portar bien y no aprende a ello. Desde esta visión fácilmente puede entenderse que las conductas conflictivas son un problema importante en la escuela. Sin embargo, una pequeña parte del profesorado desarrolla las competencias emocionales del alumnado de forma estructurada, lo que desde nuestro punto de vista significa aprovechar la oportunidad para prevenir el conflicto. La mediación es utilizada sólo por una pequeña parte del profesorado como recurso para evitar que se produzca. Desde los resultados de las respuestas de este ítem lo que averiguamos es que los profesores no previenen de manera adecuada los conflictos. Pocos son los que emplean de forma estructurada el desarrollo de las competencias emocionales que aparecen en muchos conflictos y aún menos los que trabajan la mediación.

F. CONCLUSIÓN

Del análisis de las respuestas del profesorado podemos concluir que:

1. El primer ítem de la entrevista hace referencia a las competencias emocionales del profesor, la manera en cómo piensa y se siente frente a las conductas conflictivas del alumnado. De acuerdo con las respuestas relacionadas con las conductas conflictivas de los niños, una buena parte de los profesores buscan causas pero raramente aluden a la emocionalidad o el sentimiento del niño. De esta forma, nos llevan a plantear si estos resultados suponen que el nivel de empatía del profesorado hacia sus alumnos es escaso. Consecuentemente muchos profesores consideran que las causas de las conductas

conflictivas son externas y no vinculadas a los aprendizajes que puedan desarrollarse en el aula.

2. En este sentido estaría la manera en cómo los profesores se sienten cuando presencian una discusión entre niños y estos acaban enfadados. Buena parte de las respuestas se refieren a la Comprensión Emocional del profesorado. Vemos que el profesorado tiene Consciencia de las emociones, aunque una parte parece no saberlas identificar.
3. En cuanto a las estrategias de regulación emocional del profesorado la mayoría de las respuestas aludieron a la regulación conductual, lo que desde nuestro punto de vista no es la más indicada puesto que la regulación cognitiva sería la más conveniente, ya que en el espacio del aula el profesor necesita dominar esta estrategia y a la vez desarrollarla en el alumnado.
4. Con referencia a la reacción del profesorado frente al enfado generado por los alumnos en el aula, más de la mitad de los docentes tienen dificultad para regular las emociones. A su vez éstos no aprovechan el momento para expresar sus emociones y consecuentemente decir a los alumnos cómo se sienten, lo que podría ser una situación propicia para desarrollar la empatía del alumno.
5. En el caso hipotético de conflicto físico y verbal entre el alumnado, averiguamos que gran parte del profesorado interviene. Estos buscan dialogar, incluso piden que el alumno reflexione. Por otro lado, una parte dicta la solución del problema, por consiguiente no ofrece herramientas para que los alumnos resuelvan, dado que la mediación es ínfimamente mencionada. A su vez, el castigo es utilizado por una parte del profesorado como recurso para solucionar el conflicto. Respecto a las competencias emocionales que son trabajadas por una parte del profesorado se contempla poco la comprensión emocional y la expresión emocional.
6. En el caso hipotético de rechazo averiguamos que una parte significativa de los profesores busca dialogar sobre el problema, incluso busca integrar al niño rechazado valorándolo positivamente. No obstante hace poco uso de la mediación. En relación a las competencias emocionales el profesorado intenta trabajar la comprensión emocional.
7. En el caso hipotético de denuncia de robo por parte de un compañero de clase, comprobamos que una gran parte del profesorado dialoga sobre lo sucedido con el alumnado. Sin embargo una parte importante de los profesores dicta la solución y

sorprendentemente no aprovecha la situación para negociar o mediar. Las competencias emocionales fueron poco mencionadas, lo que significa que el profesor no aprovecha este tipo de conflictos para trabajar las competencias emocionales pertinentes.

8. En el caso hipotético de acoso, las respuestas del profesorado parecen contemplar que buscan dialogar con el alumnado. Sin embargo el hecho de dialogar sobre el problema no significa que necesariamente lo sepan resolver, ya que muchas veces el contenido del discurso del profesorado es moralizante y el alumno queda en un papel pasivo, escuchando y no necesariamente reflexionando. En este sentido, una buena parte de los profesores, directamente dicta una solución por no tener herramientas para mediar en el conflicto. Las competencias emocionales podrían haber sido más explotadas o trabajadas en un caso con características similares.
9. En el caso hipotético de romper el material del compañero, gran parte del profesorado dicta la solución del problema y sólo una minoría de este colectivo busca dialogar con el alumnado. Además el castigo es utilizado por una buena parte del profesorado como recurso para solucionar el conflicto, lo que desde nuestro punto de vista puede ser un indicio de que el profesor al no tener ciertas competencias emocionales hace uso del castigo para acabar con el problema.
10. En relación a las respuestas sobre la prevención y resolución de los conflictos, vemos que el profesorado en gran parte ha contestado cómo interviene en el conflicto para solucionarlo, pero no comenta cómo lo previene. De manera general, los profesores no previenen de manera adecuada los conflictos interpersonales del alumnado. Concluimos que no se emplea de forma estructurada el desarrollo de las competencias emocionales ni tampoco la mediación.

♦ Teniendo en cuenta los resultados obtenidos cabe concluir que lamentablemente los profesores no aprovechan los momentos de los conflictos interpersonales para desarrollar las competencias emocionales del alumnado. Además, las estrategias utilizadas para solucionar o prevenir los conflictos raramente contemplan la mediación. Los resultados corroboran la falta de competencias emocionales del propio profesor, lo que nos hace concluir que al no tenerlas tampoco puede desarrollarlas en el alumnado.

**5. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL PROFESORADO,
EL ESTILO EDUCTIVO Y ROL DE ACTUACIÓN DEL
PROFESOR**

5.1. INTRODUCCIÓN

El estudio presentado a continuación, busca medir el nivel de las competencias emocionales del profesorado, así como averiguar los estilos educativos y a su vez correlacionar estas dos variables con el rol de actuación en la resolución de los conflictos interpersonales del alumnado.

5.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo que conforma este estudio es:

1. Conocer la relación de las competencias emocionales, los estilos educativos y el rol de actuación del profesor ante la prevención y resolución de los conflictos del alumnado.

La hipótesis que tenemos como base es:

1. Si tal como observa Sala (2002) en estudiantes de educación existe una relación entre las competencias emocionales y el estilo educativo, entonces el rol de profesor ante la prevención y resolución de los conflictos se relacionará con las competencias emocionales y los estilos educativos.

5.3. METODOLOGÍA

Dada pues la posible relación que tiene los constructos de las competencias emocionales, los estilos educativos y rol de actuación del profesor ante la prevención y resolución de los conflictos del alumnado, realizamos un estudio mediante la técnica estadística del análisis descriptivo y correlacional, para averiguar la relación de las variables mencionadas.

Para ello, utilizamos el paquete estadístico SSPS- versión 13. Por lo tanto el análisis de la información se dio de manera cuantitativa. Cabe señalar, que hemos utilizado instrumentos adaptados, el test de competencias emocionales (Bar-On) y los estilos educativos del profesorado (Magaz y García Pérez, 1998).

5.4. INSTRUMENTOS

5.4.1. TEST DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

El test EQI es un test que intenta medir las competencias emocionales. El test tiene un cociente general a partir de 5 componentes con sub-escalas. Se han baremado los resultados de acuerdo con los resultados obtenidos en un estudio que ha realizado Sala (2004) sobre las competencias emocionales con una muestra de 800 profesores. La media es 100 con el test de inteligencia. Por otra parte, el índice de inconsistencia superior a 12 indica que los resultados del test no son fiables.

El instrumento adaptado de Bar-On, ha sido validado inicialmente en el contexto norteamericano y posteriormente a otros países: Bar-On, R. (1997) The Emotional Quotient Inventory. Technical Manual. North Tonawanda: Multi-Health Systems Inc. Las competencias emocionales analizadas en este estudio contemplan cinco dimensiones de la inteligencia emocional.



DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

INTRAPERSONALES

-Conciencia de las propias emociones: habilidad para reconocer los propios sentimientos. No sólo es la habilidad para ser consciente de las propias emociones sino también para diferenciarlas entre ellas, de conocer los sentimientos y el porqué, y saber qué es lo que causa estos sentimientos.

-Asertividad: habilidad para expresar los sentimientos, creencias y pensamientos y defender los propios derechos en una manera no destructiva. Esta se compone de 1) habilidad para expresar los sentimientos, 2) habilidad para expresar creencias y pensamientos abiertamente, 3) habilidad para hacer prevalecer los derechos personales

-Consideración hacia uno mismo: habilidad para respetar y aceptarse a sí mismo como básicamente bueno. La aceptación de uno mismo implica aceptar los aspectos positivos y negativos percibidos como posibilidades y limitaciones. Este componente es asociado al sentimiento de seguridad y confianza, auto concepto y autoestima y el sentido de la identidad.

-Auto actualización: habilidad para darse cuenta del potencial de las propias capacidades. Este componente de la inteligencia emocional se manifiesta implicándose en proyectos para tener una vida llena, rica y significativa. Está implicada con la capacidad para desarrollar actividades con ilusión y supone el esfuerzo por la consecución de los objetivos a largo término. Este factor se refiere a un proceso dinámico que se asocia con la persecución persistente de hacer lo mejor e intentar progresar uno mismo y los sentimientos de autosatisfacción.

-Independencia: habilidad por auto dirigir y auto-controlar los propios pensamientos y acciones y para estar libre de dependencias emocionales. Esto no significa que no se pueda consultar a los otros.

INTERPERSONALES

-Empatía: habilidad para ser consciente o entender y apreciar los sentimientos de los otros.

-Relaciones interpersonales: habilidad para establecer y mantener de forma mutuamente satisfactoria relaciones que se caracterizan por la intimidad y para dar y recibir afecto. Requiere de la sensibilidad por los otros, el deseo de establecer relaciones y el sentimiento de satisfacción con estas relaciones.

-Responsabilidad social: habilidad para cooperar, contribuyendo como miembro constructivo en un grupo social. Se relaciona con la habilidad para hacer cosas por y para los otros, aceptar a los demás, actuar de acuerdo con la propia Conciencia y saber desarrollar el propio rol social.

ADAPTABILIDAD

-Solución de problemas: habilidad para identificar y definir problemas así como para generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Se asocia con ser Concienciado, disciplinado, metódico y sistemático en la perseverancia y en la aproximación a los problemas. Se relaciona con el deseo de lograr lo mejor por uno mismo y con la confrontación de problemas más que evitar provocarlos.

-Evaluar la realidad: habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta y la objetividad existente. Implica la búsqueda por evidencias objetivas que confirmen, justifiquen y soporten nuestros sentimientos, percepciones y pensamientos sin fantasías o dramas sobre estos.

-Flexibilidad: habilidad para ajustar las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes. Se relaciona con el cambio de pensamiento cuando las evidencias sugieren que estos están equivocados y la tolerancia a ideas, orientaciones y prácticas diferentes.

GESTIÓN DEL ESTRÉS

-Tolerancia al estrés: habilidad para soportar situaciones adversas y estresantes sin hundirse o sentirse desbordado mediante el afrontamiento activo y positivo del estrés. Se relaciona con la capacidad para escoger vías de acción para afrontarlo, la disposición optimista a las nuevas experiencias y habilidad para resolver exitosamente los problemas específicos y también con el sentimiento de que uno puede controlar o influenciar las situaciones estresantes.

-Control de impulsos: habilidad para resistir o retrasar el impulso o la tentación de actuar. Se relaciona con la capacidad para aceptar los propios impulsos agresivos, control de la agresión, la hostilidad y las conductas irreflexivas.

ESTADO GENERAL AFECTIVO

-Felicidad: habilidad para sentirse satisfecho con la propia vida, para disfrutar de uno mismo y con los otros y tener diversión. La felicidad combina la propia satisfacción, el contento general y la habilidad para disfrutar de la vida.

-Optimismo: habilidad para buscar y para mirar el lado positivo de la vida y para mantener la actitud positiva incluso en situaciones adversas.

Basado en: Bar-On, R. (1997)

5.4.2. TEST DE ESTILOS EDUCATIVOS

Se entiende por “estilos educativos” *el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos* (Magaz y García Pérez, 1998: 11).

Estos estilos, pues, vendrían a ser un tipo de filosofía que lleva a la persona a actuar de una manera o de otra. Hay diferentes clasificaciones de estilos educativos pero no hay ninguna que sea particularmente interesante desde el punto de vista de la educación emocional dado que divide los perfiles en función de los elementos emocionales que se producen durante la interacción y que es la planteada por Toro (1981) que se ha plasmado en un test de estilos educativos creado y validado por Magaz y García Pérez (1998).

Así pues, con tal de poder ponerlos a prueba y siguiendo las recomendaciones de los autores del test de Estilos Educativos, consideraremos 4 estilos educativos diferenciados, que pasaremos a exponer a continuación. Esto no quiere decir que estos estilos se presenten en los individuos de una forma pura. Más bien creemos que se manifestará una tendencia más o menos marcada a presentar un tipo de estilo u otro.

El test busca medir los diferentes estilos educativos, teniendo como base la puntuación obtenida en 48 ítems que se subdividen en 4 escalas de 0 a 12 puntos. Los cuatro estilos educativos de referencia son:

Estilo sobreprotector:

El maestro o la maestra se sienten totalmente responsables del alumnado, al que percibe como “ignorante” e indefenso. Estos sentimientos le llevan a adoptar una actitud protectora que impide que el niño o la niña manifiesten de forma natural iniciativas propias. En este sentido, la persona sobreprotectora proporciona constantemente consejos de cómo se tienen que hacer las cosas y esto crea en los menores sentimientos de dependencia e inseguridad porque siempre esperarán instrucciones y en consecuencia no desarrollarán iniciativas.

Es importante ser consciente de las consecuencias que sobre el alumnado puede tener este tipo de estilo educativo porque, entre otras cosas que ya hemos enunciado, se encuentra un deficiente concepto de sí mismo puesto al no poder llegar a poner a prueba sus competencias.

Estilo inhibicionista:

Quién presenta este tipo de estilo es del parecer que los alumnos tienen que resolver sus problemas por ellos mismos para que aprendan. Así pues, la conducta que es “apropiada” no es muy tenida en cuenta y, en general, elogia y anima muy poco al alumno. Tan sólo en algunos casos excepcionales.

La creencia de que los jóvenes se desarrollan por sí mismos y que ellos sólo tienen que posibilitarlo sin poner impedimentos fundamenta su conducta. Pero esta conducta tiene unas consecuencias:

- El alumno a menudo presenta niveles de ansiedad por inseguridad personal;
- El alumno a menudo presenta errores e insuficiencias en el aprendizaje;
- El alumno muestra conductas de búsqueda de apoyo, figuras de autoridad;

Estilo punitivo:

En este caso la educadora cree que el alumnado ha de aprender a comportarse correctamente y a obedecer. De esta manera, el adulto se fija más en las imperfecciones y errores del niño o niña y castiga y amenaza cualquier desviación. Esto hace que el alumno desarrolle un negativo concepto de sí mismo -dado que recibe a menudo críticas-, y que su toma de decisiones se guíe más por la evitación del castigo o fracaso que no por la orientación hacia el éxito. Todo esto puede llevar al alumno a sentir rencor hacia la educadora y a presentar una reducida iniciativa, por miedo a fracasar o a ser castigado.

Estilo asertivo:

El maestro o la maestra piensan que el niño o la niña necesitan aprender siguiendo un proceso que requiere tiempo, adquiriendo hábitos y destrezas. Por lo tanto, se fija en el progreso del alumno elogiando tanto los esfuerzos como las consecuciones, y castigando sólo con regularidad las conductas inaceptables.

Además, el o la docente reconoce que al alumno le supone un esfuerzo hacer lo que le dicen, bien porque puede ser nuevo para él porque no le es habitual o bien porque prefiere hacer otra cosa. Si bien esto no excluye que le quite la responsabilidad que le es propia al niño o la niña.

Todo esto tiene unas repercusiones muy favorables en el alumnado, que va desarrollando un autoconcepto muy bueno al serle reconocidos los éxitos y una autoestima muy positiva al sentirse aceptado por los demás. Estos niños y niñas, además, irán tomando sus decisiones en función de las consecuencias que esperan y progresarán en competencia bajo su propia iniciativa.

Estos modelos que acabamos de revisar, no son únicos ni puros (combinamos diferentes elementos) y también tenemos que ser muy conscientes de que no hay un único modelo de buen profesor. Todos tenemos elementos de los diferentes estilos, y el más importante es fijarse en las propias aptitudes como educadores, porque son las que darán calidad a nuestra actuación, así como revisar los puntos menos fuertes como aspectos a trabajar.

5.4.3. ROL DEL PROFESSOR

Para el análisis del rol del profesor ante la gestión de los conflictos, hemos elegido la entrevista semi-estructurada, a través de un guión de preguntas elaboradas a priori; teniendo la finalidad de profundizar acerca del tema mencionado. Desde esta perspectiva, extraímos las categorías de forma deductiva, en relación a las definidas por un estudio llevado a cabo por Abarca, Marzo y Sala (2002):

- Rol sumiso: El profesor tiene dificultades para controlar las conductas y cede ante los niños.
- Rol pasivo: El profesor reacciona frente al conflicto ignorándolo.
- Rol autoritario: El profesor marca al niño y lo dice que hacer.
- Rol juez: Los niños exponen sus problemas y el profesor determina quien tiene razón.
- Rol moralizante: El profesor centra su discurso en lo que está bien o mal. El niño es pasivo.
- Rol mediador: El profesor adopta un papel neutral, sin embargo busca suavizar las emociones negativas potencializando las competencias emocionales.

5.5. PROCEDIMIENTO

Como ya habíamos comentado anteriormente, para la realización de la investigación de campo, utilizamos la aplicación de siguientes tests:

- Test de estilos educativos creado y validado por Magaz y García Pérez , 1998 y el test de competencias emocionales de Bar-On, ya traducido a la lengua castellana y validado inicialmente en el contexto norteamericano y posteriormente a otros países: Bar-On, R. (1997) The Emotional Quotient Inventory. Technical Manual. North Tonawanda: Multi-Health Systems In.

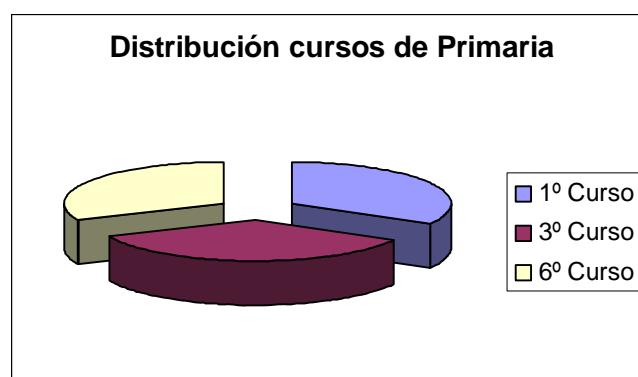
La aplicación de los tests, se daban antes o después de las entrevistas en profundidad. Muchas veces el tiempo era escaso y se recogían los tests en un otro momento.

Participaron en nuestra investigación un total de 60 profesores de primaria, de los centros públicos, concertados y privados de Barcelona, distribuidos en clases baja, media y alta.

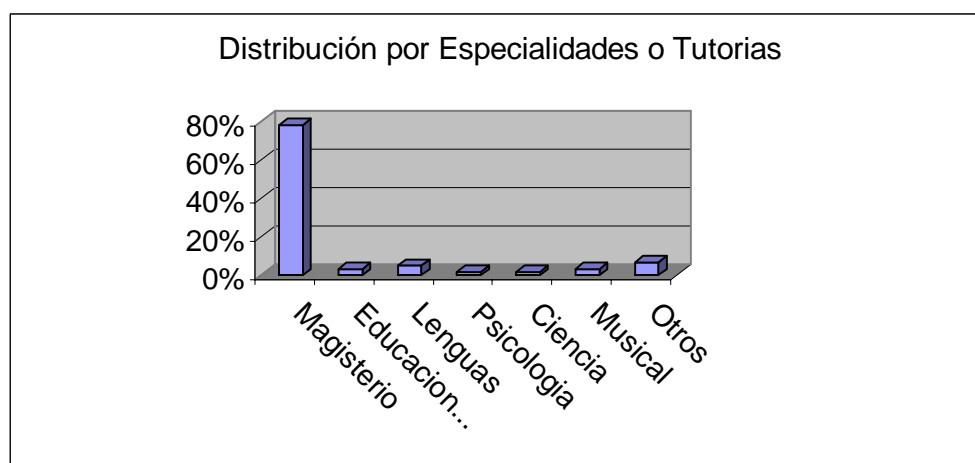
Para el análisis de los datos utilizamos el programa SPSS (Statistical Product and Service Solutions), que es un conjunto de potentes herramientas de tratamientos de datos y análisis estadístico. Al igual que el resto de aplicaciones que utilizan como soporte el sistema operativo Windows, el SPSS funciona mediante menús desplegables y cuadros de diálogos.

5.6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En las tablas que se presentan a continuación, verificamos que un 18,30% de los participantes de nuestra muestra son hombres, mientras el 81,70% son mujeres. Los participantes forman parte de los cursos de primaria, que se distribuyen de la siguiente forma: Curso de 1º representa el 33,3% de la muestra, de 3º curso el 35% y 6º curso el 31,7%. Con esto vemos que intentamos tener una muestra representativa y similar en todos los cursos que participaron del estudio.



En el bloque de las especialidades presentadas por el profesorado entrevistado, el magisterio representa un 78,3% de la formación de los participantes de la muestra. Unos 5% del profesorado entrevistados tiene como especialidad lenguas, las demás especialidades están porcentualmente representadas ínfimamente, ver cuadro abajo.



En relación a las variables del contexto, participaron de nuestra muestra un 48,3% de centros educativos públicos y un 51,7% de centros privados. Del total de centros se extrae que en zonas de clase baja hay un 28,3%, los de clase media representarían un 36,7% y los de zonas de clase alta serían el 35% restante. No obstante hay centros que no son del todo representativos de una clase social concreta puesto que están más bien mezcladas.

Tercil renta per capita del barrio	Porcentaje válido
Bajo	28,3%
Medio	36,7%
Alto	35,0%

A. COMPETENCIAS EMOCIONALES

En este apartado, averiguamos las competencias emocionales del profesorado, las diferencias en función del sexo, diferencias en función del curso, diferencias en función de si son públicas o privadas, diferencias en función del nivel económico, la relación entre la edad del profesor, si tienen hijos y las competencias emocionales.

Estadísticos descriptivos CE	Media
Conciencia de las propias emociones	101,03
Asertividad	103,66
Consideración inverso de un mismo	102,82
Autoactualización	102,79
Independencia	101,29
Empatía	102,27
Relaciones interpersonales	101,85
Responsabilidad social	101,37
Solución de problemas	101,84
Avaluación de la realidad	101,73
Flexibilidad	98,52
Tolerancia estrés	102,21
Control de los impulsos	101,88
Felicidad	100,93
Inteligencia emocional	101,67
Componentes intrapersonales	103,78
Componentes interpersonales	101,89
Componentes de adaptabilidad	101,42
Componentes generales del estado afectivo	101,65
Componentes de la gestión del estrés	102,49
Optimismo	102,35

Nivel de las competencias emocionales

De acuerdo con nuestro análisis de datos, averiguamos que todos los porcentajes están dentro de la normalidad.

Diferencias en función del sexo

En relación a las diferencias en función del sexo, las mujeres ($X=103.67$) puntúan más alto en evaluación de la realidad que los hombres ($X=92$) ($P=0.05$). Además, las mujeres ($x=103.99$)

también obtienen mayor puntuación en empatía que los hombres ($x=94.81$) de forma casi estadísticamente significativa ($P=0.08$).

Diferencias en función del curso

Los profesores de sexto curso tienen mejores resultados en Consciencia de las propias emociones ($x=106.39$) y flexibilidad ($x=106.13$) que los profesores de primer curso ($x=97.15$ y $x=92.37$) ($P<0.05$ y $p<0.01$).

De forma similar los profesores de sexto curso también puntúan más alto en flexibilidad ($x=92.37$) que los de tercer curso ($x=98.04$) ($P<0.05$). También se observó una mayor puntuación en los componentes de adaptabilidad ($x=108.84$ vs $x=98.28$) de forma cercana a la significación estadística ($P=0.09$). Por el contrario los profesores de tercero puntuaron mejor en el control de impulsos ($x=104.33$ vs $x=97.31$) de forma casi estadísticamente significativa ($P=.08$).

Diferencias en función de si son públicas o privadas

No existen diferencias especialmente relevantes, pero si algunas relaciones próximas a la significación estadística: Los profesores de la pública puntúan más alto en empatía ($x=105.98$ contra $x=98.70$; $P=0.08$), responsabilidad social ($x=105.41$ vs $x=97.18$; $P=0.06$), control de impulsos ($x=105.41$ vs $x=98.36$; $P=0.06$) y en adaptabilidad ($x=107.51$ vs 98.05 ; $P=0.07$).

Diferencias en función de nivel socioeconómico

Los profesores de los centros socioeconómicos de niveles bajos puntúan más alto en responsabilidad social ($x=109.78$) que los de niveles medios ($x=98.13$) ($P<0.05$) y que los de niveles altos de forma casi significativa ($x=109.78$ vs $x=98.32$; $P=0.06$). De la misma forma también puntuaron más alto en consciencia de las emociones ($x=106.84$ vs $x=98.67$; $P=0.09$), empatía ($x=107.95$ vs $x=98.50$; $P=0.07$), componentes interpersonales ($x=108.95$ vs 97.32 ; $P=0.06$) y más bajo en independencia ($x=96.62$ vs $x=104.58$; $P=0.07$) que los profesores de los centros ubicados en zonas de nivel socioeconómico medio.

Conforme averiguamos, no se encontraron diferencias entre el nivel social medio y alto.

Relación entre la edad – hijos y competencias

La edad se correlacionó negativamente con la inteligencia emocional ($r=-0.444$; $P<0.05$), en concreto con los componentes intrapersonales ($r=-0.306$; $P<0.05$) y dentro de este parámetro la subescala de autoactualización ($r=-0.417$; $P<0.01$); interpersonales ($r=-0.474$; $P<0.01$), específicamente las subescalas de empatía ($r=-0.42$; $P<0.01$), relaciones interpersonales ($r=-0.358$; $P<0.01$) y responsabilidad social ($r=-0.359$; $P<0.359$); y del estado afectivo general ($r=-0.331$), concretamente ($r=-0.45$; $P<0.01$).

Las correlaciones no paramétricas indicaron que a mayor número de hijos menor índice de felicidad ($\tau b=-0.278$; $P<0.01$). A lo mejor entendemos que el hecho de tener hijos acarrea una mayor sobrecarga de tareas y deriva hacia el estrés, la ansiedad y en general hacia una serie de emociones negativas.

De acuerdo con nuestro análisis de datos, averiguamos que:

- El nivel de las competencias emocionales del profesorado se presenta dentro de la normalidad de la prueba estadística. No obstante, en lo referente a competencias emocionales en función del sexo, las mujeres puntúan más alto en evaluación de la realidad y empatía que los hombres.
- En relación a las diferencias en función del curso, los profesores de sexto curso puntúan más alto en Consciencia de las propias emociones y flexibilidad que los profesores de primer curso.
- Respecto a las diferencias en función de los centros públicos o privados no existen diferencias estadísticamente relevantes, pero si algunas relaciones próximas a la significación estadística. Los profesores de la pública puntúan más alto en empatía; responsabilidad social, control de impulsos y en la adaptabilidad, lo que se puede interpretar como un hecho que el profesor asume una responsabilidad social mucho más activa en los centros públicos que privados.

B. ESTILOS EDUCATIVOS

El análisis de los datos que realizamos en este apartado, evalúa los estilos educativos sobreprotector, asertivo, punitivo e inhibicionista. Llevamos a la luz las diferencias en función del sexo, del curso, y en función si son centros educativos públicos o privados. Además realizamos correlaciones de estilos educativos y edades y estilos educativos e hijos.

El análisis estadístico de los datos muestra que las puntuaciones más altas están en el perfil de estilo asertivo. Los otros tres perfiles obtuvieron puntuaciones similares. De esta forma se observa que el profesorado desarrolla el perfil más coherente. Sin embargo no sabemos hasta qué punto estas respuestas conciden con la práctica educativa.

Tabla estadístico descriptivo de las medias de los estilos educativos

Estilos educativos	Media
sobreprotector	3,66%
Asertivo	9,96%
Punitivo	4,23%
Inhibicionista	4,90%

Diferencias en función del sexo

Los hombres puntúan más alto en el perfil inhibicionista que las mujeres ($x=6.1$ vs $x=4.6$; $P<0,05$). No obstante debe considerarse que el número de hombres de la muestra es muy inferior al de las mujeres. Sin embargo, el resultado nos lleva a reflexionar que los profesores tienen un perfil inhibicionista más alto. Esto puede deberse al propio rol que el hombre adopta socialmente y se refleja en el estilo educativo. O sea, es una conducta social llevada al campo laboral, en este caso a la docencia.

Diferencias en función del curso

No hay diferencias significativas en función del curso, por lo tanto los profesores independientes de la edad del desarrollo evolutivo del niño mantienen un rol.

Diferencias en función de si son públicas o privadas

Los profesores de las escuelas públicas puntuaron más en el perfil inhibicionista que los profesores de los centros privados concertados ($x= 5.52$ vs $x=4.28$; $P<0.05$). No obstante, los profesores que imparten docencia en escuelas ubicadas en sectores socioeconómicos altos de la ciudad puntúan más alto en el estilo educativo asertivo ($x=2.38$) que los profesores que lo hacen en los sectores socioeconómicos bajos ($x=1.59$, $P<0.05$).

Por otro lado, los profesores que ejercen en centros socioeconómicos superiores puntúan más alto en el estilo inhibicionista ($x=7.38$) que los que ejercen en centros socioeconómicos medios ($x= 6.32$, $P=0.08$) de forma cercana a la significación estadística.

Comprendemos que este dato podría sugerir que el entorno socioeconómico afecta al estilo educativo del profesor, puesto que puede acarrear una mayor sobrecarga para el docente, que en este caso pertenece a la escuela pública.

Correlación estilos - edad

No hay correlación significativa entre los estilos educativos y la variable edad.

Correlación estilos - hijos

Tal cual como averiguamos, hay una relación negativa entre el perfil asertivo y el número de hijos. En este sentido entendemos que el hecho de tener hijos no ayuda al desarrollo de la asertividad. Lo cual significa que independientemente de tener hijos o no esto no se refleja en habilidades pertinentes para desarrollar un perfil asertivo.

Con los resultados mencionados en los párrafos anteriores, resulta que el estilo asertivo es el que más sobresale como resultado en la investigación, no obstante este resultado se puede discrepar con la práctica educativa, ya que en el calor del aula, la conducta del profesor está mediatizada por la dimensión emocional, lo que puede alterar entre la teoría (resultado de la investigación) y la práctica docente.

Aunque la muestra de profesores sea bastante inferior que la muestra de profesoras, los hombres puntúan sobretodo en el estilo inhibicionista, de hecho el perfil educativo masculino, tradicionalmente se asocia a este perfil. Otro dato respecto al perfil inhibicionista, es que sobresale más en los centros públicos que entre los profesores de los centros privados y concertados, ya los profesores de escuelas de niveles socioeconómicos altos de la ciudad puntúan más alto en el estilo educativo asertivo que los profesores que lo hacen en los sectores socioeconómicos más bajos lo que podemos interpretar que el perfil del profesor puede estar mediatizado por el contexto socioeconómico del alumnado.

Otro punto interesante, es que los profesores no cambian su perfil en función de la edad evolutiva del niño, lo que desde nuestro punto de vista resulta una discrepancia, visto que sabemos que en cada etapa evolutiva del alumnado las pautas y responsabilidades del profesor cambia.

C. ROLES DEL PROFESOR

De acuerdo a las cinco situaciones que presentamos a los profesores a través de la entrevista semi-estructurada, ha sido posible extraer el porcentual de las respuestas de los profesores y los roles pertinentes, los cuales categorizamos basado en Abarca (2002):

- Rol sumiso: El profesor tiene dificultades para controlar las conductas y cede ante los niños.
- Rol pasivo: El profesor reacciona frente al conflicto ignorándolo.
- Rol autoritario: El profesor marca al niño y lo dice que hacer.
- Rol juez: Los niños exponen sus problemas y el profesor determina quien tiene razón.
- Rol moralizante: El profesor centra su discurso en lo que está bien o mal. El niño es pasivo.
- Rol mediador: El profesor adopta un papel neutral, sin embargo busca suavizar las emociones negativas potencializando las competencias emocionales.

De estos roles anteriores basados en Abarca (2002), vemos oportuno incluir el rol indefinido, este rol incluye a todos los roles que son usados por los profesores en situaciones distintas del

conflicto, por lo tanto es dirigido aquellos profesores que dependiendo de la situación adopta un rol u otro.

- Rol indefinido: El profesor cambia el rol de acuerdo a las situaciones, no posee estrategias únicas o un rol único.

A través del análisis estadístico descriptivo averiguamos que el rol indefinido (36,4%) fue el más usado por los profesores, en segunda posición el rol moralizante (29%) y en tercer posición el rol mediador (17,40%). Percibimos que el rol del profesor suele cambiar de acuerdo al momento del conflicto, por lo tanto entendemos que el rol no es algo fijo, más bien cambia en función del momento.

Tabla del Análisis Estadísticos Descriptivo de los Roles

Roles	Media
Mediador	17,04%
Moralizante	29%
Juez	11%
Autoritario	15,60%
Pasivo	1%
Indefinido	36,4%
Sumiso	0

D. RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES, LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y LOS ROLES

Analizando la relación entre el test de estilo educativo y el test EQI averiguamos que no hay relación significativa. En este sentido, entre los estilos educativos y rol de actuación ante los conflictos tampoco se analizó relaciones significativas. Si se observa algunas correlaciones significativas aunque débiles entre competencias emocionales y el rol del profesor ante el conflicto. Podemos señalar aproximaciones que resulta interesante averiguar:

- La inteligencia emocional correlaciona con el rol moralizante ($r=0.279$, $p<0.05$) y el rol juez ($r=,295$, $p<0.05$) no obstante parece contradictorio tal supuesto, pero podemos interpretar que entre la práctica y la teoría hay una diferencia, aunque el profesor tenga unas buenas competencias emocionales no significa necesariamente que adopte el rol mediador.

- En relación a la gestión del estrés, presenta una relación con el rol moralizante ($r=0,209$, $p<0.05$) lo que entendemos que el profesor aunque intente mantener bajo control la situación eso le supera emocionalmente.

- La empatía y el rol moralizante presenta una correlación positiva significativa ($r=0,226$, $p<0.05$) lo que nos lleva a creer que la empatía es necesaria para ponerse en el lugar del otro, y en este caso el profesor al empalizarse con la víctima adopta un rol moralizante ante los demás.

- Ya la solución de los problemas y el rol indefinido correlacionó negativamente ($r=-0,250$, $p<0.05$) entendemos que en función de la situación el profesor adopta un rol u otro, no es algo definido por lo tanto el profesor no sigue unas pautas definidas a priori para solucionar los problemas.

- Sobre la evaluación de la realidad y el rol juez ($r=0,267$, $p<0.05$) se percibe una relación; por ello entendemos que la valoración de la realidad esta mucho más determinante, lo que sugería que la actitud del profesor tiende a buscar la respuesta a través de evidencias que aportan los niños.

- En referencia a la flexibilidad y el rol autoritario correlacionó negativamente ($r=-0,233$, $p<0.05$), entendemos que cuanto menos flexibilidad demuestra más autoritarismo.

- Ya el control de los impulsos correlacionó con el rol pasivo ($r=,222$, $p<0.05$) esto podría explicarse que el profesor con el rol pasivo tiende no gestionar los impulsos.

- En relación al optimismo correlacionó significativamente con el rol moralizante ($r=0,210$, $p<0.05$) por ello entendemos que el profesor que adopta este rol, el profesor tiende a supervalorar que el discurso moral resulte positivo al cambio.

Respecto a los subtests se observan relaciones negativas entre el perfil punitivo y el optimismo ($r=-0.292$; $P<0.05$), el profesor que adopta este perfil tiende a no ver el potencial positivo de los alumnos, el profesor tiende a ver la parte negativa de la situación. Sobre la autoactualización ($r=-0.295$; $P<0.05$) y entre el perfil sobreprotector y la escala de independencia ($r=-0.322$; $P<0.05$) entendemos que la emocionalidad de los profesores que desarrollan vínculos sobreprotectores ejercen vínculos tan estrechos que pueden desarrollar excesivos lazos de dependencia.

E. CONCLUSIONES SOBRE LAS CE, EL ROL Y LOS ESTILOS EDUCATIVOS

Para finalizar, según los resultados obtenidos en este estudio de las **competencias emocionales** concluimos que el nivel está dentro de la normalidad de las pruebas estadísticas. Además hemos averiguado que:

- No percibimos diferencias significativas de las competencias emocionales entre centros educativos públicos y centros educativos privados. Con relación a las diferencias en función del sexo, las mujeres obtienen una puntuación más alta en evaluación de la realidad y empatía que los hombres.
- Las diferencias en función del curso los profesores de sexto curso puntúan más alto en Consciencia de las propias emociones y flexibilidad que los profesores de primer curso. Por otra parte si comparamos a los de sexto curso con los de tercero, los primeros consiguen mayor puntuación en flexibilidad y adaptabilidad y menor en control de los impulsos.
- Con relación a los centros públicos y privados no hay relaciones significativas. Sin embargo, los profesores de las escuelas públicas sobresalen más en empatía, responsabilidad social, control de impulsos y en adaptabilidad.
- De acuerdo con las diferencias en función del nivel socioeconómico los profesores de los centros bajos obtienen una mejor puntuación en responsabilidad social que los medios y que los altos de forma casi significativa. De la misma forma también puntuaron más alto en Consciencia de las emociones, empatía, componentes interpersonales y más bajo en independencia que los profesores de los centros ubicados en zonas de nivel socioeconómico medio. No obstante no hubieron diferencias significativas entre el nivel social medio y alto.
- Las diferencias en función de la edad se correlacionaron negativamente con la inteligencia emocional; dentro de ella, los componentes intrapersonales y a su vez la subescala de autoactualización. Y por lo que se refiere a los componentes interpersonales, específicamente las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social y del estado afectivo general.

- Vemos que en cuanto a las diferencias entre el número de hijos y las competencias emocionales las pruebas no paramétricas indicaron que a mayor número de hijos menor índice de felicidad.

De acuerdo con los resultados de **estilos educativos**, hemos podido averiguar que:

- El estilo asertivo es el que más se pone en evidencia. No obstante los hombres puntúan más alto en el estilo inhibicionista.
- Los profesores de centros públicos puntúan más alto en el estilo inhibicionista que los profesores de centros privados
- No hay correlación significativa entre los estilos educativos y la variable edad del profesor y tampoco el curso.
- Con relación al estilo educativo asertivo y el número de hijos, vemos que hay una relación negativa. En este sentido entendemos que el hecho de tener hijos no ayuda al desarrollo de la asertividad o ciertas habilidades emocionales.

El estilo asertivo es el que más sobresale como resultado en la investigación, no obstante este resultado se puede discrepar con la práctica educativa, ya que en el calor del aula, la conducta del profesor está mediatizada por la dimensión emocional, lo que puede alterar entre la teoría (respuestas del test) y la práctica docente.

Aunque la muestra de profesores sea bastante inferior que la muestra de profesoras, los hombres puntúan sobretodo en el estilo inhibicionista, de hecho el perfil educativo masculino, tradicionalmente se asocia a este perfil. Otro dato respecto al perfil inhibicionista, es que sobresale más en los centros públicos que entre los profesores de los centros privados y concertados, ya los profesores de escuelas de niveles socioeconómicos altos de la ciudad puntúan más alto en el estilo educativo asertivo que los profesores que lo hacen en los sectores socioeconómicos más bajos lo que podemos interpretar que el perfil del profesor puede estar mediatizado por el contexto socioeconómico del alumnado.

Otro punto interesante, es que los profesores no cambian su perfil en función de la edad evolutiva del niño, lo que desde nuestro punto de vista resulta una discrepancia, visto que

sabemos que en cada etapa evolutiva del alumnado las pautas y responsabilidades del profesor cambia.

- Correlaciones entre las **Competencias emocionales** y los **Estilos Educativos**:
- De los resultados del test de estilos educativos y del test EQI averiguamos que no hay una relación significativa. Por otra parte, en los subtests se observan relaciones negativas entre el perfil punitivo y el optimismo, lo que se puede interpretar que el educador punitivo asume una conducta punitiva mediatizada por la valoración de su contexto; entre el perfil sobreprotector y la escala de independencia tal resultado se debe posiblemente que el educador ejerce desde una perspectiva de más control en el contexto aula .

En relación los estilos educativos y **rol de actuación** ante los conflictos, se analizó que no hay relaciones significativas. Si se observa algunas correlaciones significativas aunque débiles entre competencias emocionales y el rol del profesor ante el conflicto. Lo que significa que aunque el profesor tenga buenas competencias emocionales no le condiciona a tener un rol definido y a su vez desarrolle un rol mediador.

6. CONCLUSIONES GENERALES Y LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACION

A lo largo de esta tesis doctoral, hemos abordado los dos constructos que consideramos como ejes principales: las emociones y los conflictos. Para ello hemos realizado una búsqueda desde la perspectiva de diversos autores para elaborar el marco teórico, el cual nos dio elementos para interpretar los resultados. Teníamos como finalidad investigar y llevar a la luz cómo el profesor “desarrolla las competencias emocionales para la prevención y resolución de los conflictos interpersonales del alumnado en el aula”. En base a esto se plantearon una serie de interrogantes, a los que se ha intentado dar respuestas. Objetivos que intentamos averiguar e hipótesis que hemos intentado confirmar o refutar.

Conclusiones

A modo de conclusión, hemos realizado una síntesis de todo lo planteado, teniendo como referencia las preguntas:

1. ¿Cuáles son los motivos que determinan que un niño sea aceptado o rechazado en el grupo aula?

Con la finalidad de analizar los motivos de rechazo y aceptación, utilizamos los sociogramas, técnica desarrollada por Moreno (1953), el cual aplicamos a cuatro grupos de ciclo inicial del CEIP de San Adriá de Bésos. Con ello, averiguamos que de acuerdo con los cuatro grupos estudiados podemos decir que hay un grupo muy concreto que es rechazado por sus compañeros en el aula. Y a su vez hay un grupo muy reducido que positivamente es aceptado mayoritariamente por sus compañeros. Como señala Berk (1999), las técnicas sociométricas producen cuatro categorías diferentes de aceptación social: niños populares, los cuales consiguen muchos votos positivos; niños rechazados, los cuales resultan activamente antipáticos; niños polémicos, los cuales consiguen un gran número de votos positivos y negativos; y niños ignorados, los cuales raramente son elegidos, positivamente o negativamente. Por nuestro lado hemos enfocado a los rechazados y aceptados (populares), visto que teníamos como objetivo llevar a la luz las atribuciones de las elecciones positivas y negativas de los miembros de los grupos y la relación con sus competencias emocionales.

Averiguamos que gran parte de los rechazos atribuidos hacen mención a las relaciones interpersonales, destacándose especialmente los conflictos interpersonales: agresiones físicas y verbales. Por otro lado, la mayor parte de las respuestas positivas fueron atribuidas a las relaciones interpersonales, concretamente al vínculo de amistad y al compañerismo. Este hallazgo nos lleva a coincidir con Asher y Parker (1987) en su afirmación de que los niños aceptados presentan buenas habilidades emocionales, tienen una buena conducta pro-social y establecen buenas relaciones interpersonales, mientras que los niños rechazados suelen presentar unas escasas habilidades de ese tipo y además tienen una conducta más bien anti-social, no respetan las normas y los esquemas sociales y eso se refleja en la dificultad de relacionarse con los demás.

Teniendo en cuenta los resultados de los cuatro grupos en que aplicamos los sociogramas, concluimos que los niños más rechazados son aquellos que presentan más conductas conflictivas hacia sus compañeros. Por lo tanto confirmamos la hipótesis planteada en el inicio de nuestro estudio. Como venimos diciendo y los estudios realizados por (Crick & Ladd, 1993; Dekovic & Gerris, 1994) lo confirman, los niños rechazados muestran conductas agresivas, presentan altos niveles de conflictividad, hostilidad y comportamiento hiperactivo, distraído e impulsivo. Además tienen deficiencias en diversas habilidades socio-cognitivas y emocionales.

La segunda pregunta de nuestro estudio contempla:

2. ¿Cuáles son las competencias emocionales que desarrollan los profesores en sus alumnos para prevenir y resolver los conflictos interpersonales en el aula?

A través de esta pregunta hemos podido analizar de manera descriptiva las competencias emocionales del profesor y las que son desarrolladas en los alumnos en el momento de los conflictos interpersonales en el aula y a su vez las estrategias utilizadas para la resolución y prevención.

Las preguntas fueron realizadas a través de casos hipotéticos en los que hemos valorado las competencias emocionales, como por ejemplo la regulación emocional, la expresión emocional, la comprensión emocional y la resolución de conflictos tales como la negociación y la mediación.

Basada en el caso hipotético 1, analizamos la manera en cómo el profesor percibe las conductas conflictivas del alumnado. De acuerdo con las respuestas relacionadas con las

conductas conflictivas de los niños una buena parte de los profesores buscan causas pero raramente aluden a la emocionalidad o al sentimiento del niño. De esta forma nos lleva a cuestionar si estos resultados suponen que el nivel de empatía del profesorado hacia sus alumnos es escaso. Consecuentemente, muchos profesores consideran que las causas de las conductas conflictivas son externas y no vinculadas a los aprendizajes que puedan desarrollarse en clase.

En relación con la comprensión emocional del profesorado, elaboramos el caso hipotético 2 que contempla como el profesor se siente frente al enfado de los alumnos en el aula y llegamos a la conclusión de que una buena parte de los profesores tienen dificultades para identificar las emociones de los alumnos, lo que significa baja empatía.

El resultado del caso hipotético 3 se refiere a la regulación emocional del profesorado, el cual aludió a la regulación conductual, lo que desde nuestra perspectiva nos hace afirmar que si el profesor desconoce las estrategias de regulación cognitiva (la más indicada en el contexto aula) tampoco podrá enseñarlas a sus alumnos.

En el caso hipotético 4 conocemos la reacción del profesorado frente al enfado generado por los alumnos en el aula, lo cual se solapa con los resultados anteriores. Es decir, que tienen dificultades para expresar y regular las emociones. Creemos que ésta podría ser una situación ideal para los profesores, expresar a los alumnos cómo se sienten, lo que en parte podría favorecer la empatía del alumnado. Coincidiendo con Delors (1996), entendemos que el manejo de las competencias emocionales del profesor en el aprendizaje de sus alumnos es fundamental para la gestión de situaciones de estrés.

En relación con los conflictos físicos y verbales entre el alumnado, averiguamos que gran parte del profesorado interviene. Estos buscan dialogar, incluso solicitan que el alumno reflexione. Por otro lado, una parte de los docentes dicta la solución del problema y por consiguiente no ofrece herramientas para que los alumnos resuelvan el problema, puesto que la mediación es ínfimamente mencionada. A su vez, el castigo es utilizado por una parte del profesorado como recurso para solucionar el conflicto. Las competencias emocionales que son trabajadas por una parte del profesorado contemplan poco la comprensión emocional y la expresión emocional.

En cuanto a la integración en clase precisamente en casos de rechazo el profesor intenta trabajar la comprensión emocional de los niños que están rechazando al compañero utilizando como estrategia el diálogo. Sin embargo casi no hacen uso de la mediación.

En el caso de denuncia de robo por parte de un compañero de clase, pocos son los profesores que mencionan las competencias emocionales. Averiguamos que una gran parte del profesorado utiliza como estrategia el dialogo sobre lo sucedido con el alumnado. En contrapartida una parte significativa de los profesores dicta la solución y sorprendentemente no aprovecha la situación para negociar o mediar.

Sobre el acoso las respuestas del profesorado contemplan muy poco el desarrollo de la empatía y de la expresión emocional. Más bien el profesor asume un papel moralizante. Se utiliza la estrategia del dialogo con el alumnado, el cual queda en un papel pasivo, escuchando y no necesariamente reflexionando. En este sentido, una parte significativa de los profesores, dicta una solución, pero parecen no tener herramientas para mediar en el conflicto.

Cuando se rompe el material del compañero, gran parte del profesorado utiliza como estrategia dictar la solución del problema y son pocos los que buscan dialogar sobre el problema con el alumnado. Además el castigo es utilizado por un porcentaje importante del profesorado como recurso para solucionar el conflicto, lo que desde nuestro punto de vista puede ser un indicio de que el profesor al no tener ciertas competencias emocionales para resolver el problema hace uso de esta solución extrema.

Otro aspecto que observamos es que el profesorado habla sobre cómo se interviene cuando hay un conflicto, pero muy poco sobre la prevención de los conflictos interpersonales. Más bien lo que intenta es resolverlos de forma asistemática, haciendo poco uso de los programas de desarrollo emocional y de la mediación. En esta dirección señala Alzate (1998,1999) << *la escuela tiene una responsabilidad importante a la hora de dirigir el proceso de socialización de los estudiantes, y por ello debería afrontar el déficit mencionado, poniendo en práctica programas de educación emocional, de entrenamiento de resolución de conflictos (...)>>.*

Por lo tanto, creemos que la mediación tanto podría darse esporádicamente (el profesor solicita atención de los implicados) e incluso podría invitar a los demás alumnos voluntariamente a participar de la negociación (la presencia de una tercera persona en la mediación es indispensable). Y a la vez comentar a los implicados que no pueden agredirse verbal y físicamente y pedirles que expliquen lo que necesitan del otro, lo que pasó. Consideramos fundamental para la mediación tres preguntas: ***¿Qué pasó? ¿Qué necesitas tú? ¿Estáis de acuerdo?*** En esta misma dirección para la prevención y resolución de los conflictos interpersonales aportamos la importancia en este aspecto del auto-control, la escucha activa y la empatía, aspectos que forman parte de la competencia emocional y es fundamental que el profesor los tenga y que al mismo tiempo los sepa desarrollar en el

alumnado, sobretodo en los momentos de conflictos, cuando indudablemente estará en juego el buen manejo de la emocionalidad.

De esta forma, averiguamos que los profesores trabajan las competencias emocionales del alumnado de manera esporádica y hasta se puede afirmar que ínfima, lo cual creemos que es un error, puesto que tal y como afirma Bisquerra (2003) <<la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje es esencial. En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional>>.

Llegado a este punto y teniendo en cuenta los enunciados, sabemos que el profesor debe prestar atención no tan sólo en el aspecto instrumental de la educación, sino además en la parte personal y/o emocional. Comentan Sastre y Mariona (2002) que el desarrollo del conocimiento en el campo emocional y en las relaciones interpersonales no está considerado como particularmente inteligente por el sistema establecido, lo cual ocasiona que estas enseñanzas no formen parte del currículo.

Según Álvarez (2001), para que los profesores impartan conocimientos sobre emociones y contribuyan al desarrollo emocional de los alumnos es indispensable una formación apropiada y a posteriori ofrecerlo a su alumnado. No obstante si analizamos investigaciones como las de Abarca (2002) vemos que buena parte de los profesores no está satisfecha con su formación en el aspecto emocional. Si ellos no tienen una buena formación tampoco pueden educar a su alumnado en esta dimensión.

Tercera pregunta que ha guiado nuestra investigación:

3. ¿Qué estrategias son usadas por los profesores para prevenir y resolver los conflictos?

En base a los resultados de la tesis, las estrategias que los profesores utilizan para la resolución de los conflictos son las del diálogo (no necesariamente de manera adecuada) y seguidamente dictan la solución. Incluso hacen uso del castigo o implican a la familia del alumno, pero raras son las veces que hacen uso de la mediación o negociación.

Desde nuestra visión el castigo debe siempre venir acompañado de una reflexión porque en caso contrario no tendrá utilidad. Además, si el profesor decide actuar por esta vía debe decidir el castigo y aplicarlo en el mismo momento. Esto no debería hacerse cuando sucede el conflicto y al cabo de varios días o semanas de que ocurra recordárselo al niño y aplicarlo. El castigo debe

tener como eje el cambio. Lo más oportuno es que una vez finalizado el castigo el niño explique sus pensamientos y emociones

Con todo reconocemos que las limitaciones del profesor para solucionar el conflicto interpersonal del alumnado pueden ser debidas tanto a cuestiones de tiempo como de espacio físico y de formación. Porque intervenir en un conflicto del alumnado en medio de una clase (en el contexto aula) es muy complejo. El profesor necesita tener buenas competencias emocionales para gestionar el grupo, lo cual significa tener buenas capacidades para poder manejarlas en el alumnado.

En este apartado presentamos la cuarta pregunta que ha guiado nuestra investigación:

4. ¿Qué relación hay entre las competencias emocionales del profesor, el estilo educativo y su rol de actuación en la intervención de los conflictos interpersonales de sus alumnos en el aula?

Conforme a lo que planteábamos, pretendemos con esta pregunta averiguar la relación de las competencias emocionales del profesor, su estilo educativo y su rol de actuación en la resolución de los conflictos del alumnado. Para ello utilizamos las entrevistas semi-estructuradas y los tests.

Vemos que en las variables contextuales no hay diferencias significativas de las competencias emocionales entre centros educativos públicos y centros educativos privados. En función al sexo las mujeres puntúan más alto en evaluación de la realidad y empatía que los hombres.

Otro aspecto importante es que en las diferencias en función del curso los profesores de sexto curso puntúan más alto en Consciencia de las propias emociones y flexibilidad que los profesores de primer curso. Sin embargo, al comparar a los de sexto curso con los de tercero, los profesores de sexto puntúan más alto en flexibilidad y adaptabilidad y bastante menos en control de los impulsos. En cuanto a los centros públicos y privados no hay relaciones significativas. Aún así, los profesores de centros públicos sobresalen más en empatía, responsabilidad social, control de impulsos y en adaptabilidad. De acuerdo con las diferencias en función del nivel socioeconómico los profesores de los centros de zonas más bajas puntúan más alto en responsabilidad social que los de zonas medias y altas de forma casi significativa.

De la misma forma también puntuaron más alto -de forma significativa- en consciencia de las emociones, empatía, componentes interpersonales y más bajo en independencia que los

profesores de los centros ubicados en zonas de nivel socioeconómico medio. No obstante no se detectaron diferencias significativas entre el nivel social medio y el alto.

Para finalizar la edad de los profesores se correlacionó negativamente con la inteligencia emocional, concretamente con los componentes intrapersonales y dentro de éste la subescala de autoactualización. En el componente interpersonal específicamente destacándose las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social y del estado afectivo general. La variable número de hijos y las competencias emocionales, en las pruebas no paramétricas indicaron que con el mayor número de hijos menor índice de felicidad.

En relación al test de Magaz y Gracia (1998), analizamos los estilos educativos asertivo, punitivo, inhibicionista, punitivo y sobreprotector. Apreciamos en los resultados que el estilo asertivo es el que más sobresale, si bien los hombres puntúan más alto en el estilo inhibicionista. Con relación a la variable contextual, observamos que los profesores de escuelas públicas puntúan más alto en el estilo inhibicionista que los profesores de escuelas privadas. Por otra parte, no hay correlación significativa entre los estilos educativos y la variable edad del profesor y el curso.

Es interesante observar que hay una relación negativa entre la variable estilo educativo asertivo y la que se refiere al número de hijos, lo cual significa que el hecho de tener hijos no ayuda al desarrollo de la asertividad o a ciertas habilidades emocionales.

Las correlaciones de las **Competencias emocionales** y los **Estilos Educativos**, muestran que no hay relación significativa. Por otra parte, en los subtests se observan relaciones negativas entre el perfil punitivo y el optimismo y la autoactualización y entre el perfil sobreprotector y la escala de independencia.

De todo lo expuesto en los apartados anteriores y partiendo de los resultados de los sociogramas, las entrevistas, y de los dos tests de estilos concluimos lo siguiente.

- En el estudio 1 averiguamos que la mayoría de los niños rechazados son los que generan los conflictos interpersonales en el aula, lo que denota un déficit de las competencias emocionales.
- En estudio 2 inicialmente analizamos de manera descriptiva hemos podido obtener datos que nos indican que los profesores en general aunque puntúen en los tests unas competencias emocionales dentro de la normalidad, estos a su vez ante los conflictos interpersonales del

alumnado no las utiliza, lo que denota un déficit de las competencias emocionales en el día a día en la labor educativa.

- Cuando correlacionamos los tests de estilos educativos y EQI resulta que no hay una relación significativa, lo que significa que no hay una discrepancia entre estas dos variables.
- En el test estilo educativo aunque resulte mayoritario el estilo educativo asertivo, sin embargo en las entrevistas averiguamos que en el momento de los conflictos interpersonales del alumnado el profesorado tiende a tomar un rol mucho más moralista o indefinido, lo que conlleva a pensar que parte del profesorado no utiliza de manera sistemática las estrategias basada en la asertividad basada en desarrollar las CE del alumnado para prevenir o resolver los conflictos de los mismos.

Líneas futuras de investigación

Durante el desarrollo de esta tesis, analizamos los constructos de las emociones y los conflictos interpersonales. Nuestro trabajo, de carácter científico, contribuye a responder algunas incógnitas, y por otro lado generar nuevas preguntas y abrir nuevas vías de actuación/ de investigación e intervención.

De los resultados obtenidos de la investigación que ha sido llevada a cabo, exponemos y proponemos las siguientes líneas de actuación:

- La primera es el estudio descriptivo de los motivos de rechazo/ aceptación del alumnado en el aula, el cual aplicamos los sociogramas. Hemos concluido que los niños más rechazados son aquellos que presentan más conductas conflictivas hacia sus compañeros. Es sabido que los niños rechazados muestran conductas agresivas, comportamiento hiperactivo, distraído e impulsivo, tienen deficiencias en diversas habilidades socio-cognitivas y emocionales (Crick & Ladd, 1993; Dekovic & Gerris, 1994). Suponiendo que la familia juega un papel importante, creemos que podría convertirse en un componente importante para un estudio correlacional de las variables de rechazo / aceptación y el contexto familiar.
- La segunda línea partimos del presupuesto que la capacidad del profesorado de desarrollar las competencias emocionales del alumnado está en gran parte relacionado con sus propias competencias emocionales. La premisa que consideramos fundamental es que el profesorado

tenga una buena formación en estas competencias. Según estudio de Abarca (2002) se concluyó que buena parte de los profesores no está satisfecha con su formación en el ámbito emocional, por otro lado Darder (2001) señala la importancia de la formación teórica y práctica del sector.

En este sentido si los profesores no tienen una buena formación no pueden educar a su alumnado. Creemos que este estudio podría servir de punto de partida para la aplicación de un programa de intervención dirigido al profesorado, y que a posteriori pudiera evaluarse su eficacia.

- Otra posible e interesante línea de trabajo consiste en averiguar los programas de mediación utilizados por los profesores y evaluarlos. Así pues, la tercera línea de investigación hacemos referencia al estudio de determinantes que pueden afectar a la capacidad de prevenir los conflictos interpersonales del alumnado a través de la mediación. Más concretamente al constructo “la eficacia de los programas de mediación”. Otro ejemplo, se pueden estudiar el rol de actuación del profesorado en la mediación (tema que abordamos en esta tesis de manera descriptiva), y la capacidad de los profesores para llevar a cabo tales programas de manera sistemática en los centros educativos. Además de nuestra investigación, existen diversos trabajos que se puede utilizar como referencia: Burguet (1999), Abarca (2002), Trianes (2002) y San Martín (2003) etc.

Para finalizar, concluimos que esta investigación describe los motivos de rechazo y aceptación en el grupo/ aula. Por otra parte, averiguamos que el profesorado cuando interviene un conflicto interpersonal del alumnado, pone en juego sus competencias emocionales y a la vez pone en práctica sus conocimientos sobre intervención de conflictos; no obstante gran parte del profesorado trabaja de manera asistemática la prevención de los conflictos interpersonales del alumnado y hace poco uso de los programas de desarrollo emocional y de la mediación. Así, las propuestas anteriores son pertinentes para potenciar todo el esfuerzo a nivel investigativo y de intervención que se lleva a cabo en el ámbito educativo.

7. BIBLIOGRAFIA

- Abarca, M. (2002). *La educación emocional en la educación primaria: currículum y práctica*. Barcelona: Tesis doctoral.
- Alzate, (1998). *Análisis y resolución de conflictos: Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Adolphs, R. (2002). Emoción y conocimiento en el cerebro humano. *Emoción y conocimiento*, 135-164.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Alves, M. (1998). *LDB Fácil*. Rio de Janeiro: Petrópolis.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 27-51.
- Araújo, F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como un regulador moral*. São Paulo: Campinas.
- Araújo, F. y Aquino, J. (2001). *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.
- Aron, R. (1985). *Paz y guerra entre las naciones*. Alianza: Madrid.
- Asher, S.R. y Parker, J.G. (1989). Significance of peer relationship problem in childhood. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pags. 5-24). Dordrecht: Kluwer Academia Publishers.
- Bach, E. (2001). Los padres, los primeros. *Temáticos de la escuela española*, I (I), 10-11. Barcelona: Cisspraxis.
- Bandura, A. (1990). Perceived Self-Efficacy in the Exercise of the Personal Agency. *Revista Española de Pedagogía*, pp.397-428.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Baray, A. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición Electrónica: Eumed.net.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory*. Canadá. Multi-Health Systems. Inc.

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barreiro, (1999). Mediación escolar: Propuestas , reflexiones y experiencias. En Brandoni (eds.). *Situaciones conflictivas en el aula: Propuesta de resolución: encuadre G.R.E.C.* pp.153-174. Buenos Aires: Paidós.
- Bartolomé, M (1990b). Evaluación y optimización de los diseños de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16): pp.39-59.
- Bejarano, J.A. (1995). *Una agenda para la paz: Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Beltrán, J. (2002) Las claves psicológicas de la convivencia escolar. Ponencia. Seminario Convivencia en los centros escolares como factor de calidad: Madrid.
- Benney, M., y Hughes, E.C. (1970). Of Sociology and the interview. En N.K. Denzin (Comp.). *Sociological Methods: A Sourcebook*, pp. 75-98. Chicago: Aldine.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social Psychological Analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berk, L.E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bierman, K.L., Smoot, D.L., & Aumiller, K.(1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, Vol. 64, pp.139-151.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ciss- Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación Emocional y Bienestar* .(2º reimpresión). Barcelona: Ciss-Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, pp.7-43.
- Brown, F. G. (1999). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: Colección México.
- Bodine, R. J. y Crawford, D. K. (1998). *The Handbook of conflict Resolution Education. A guide to Building Quality Program in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1979). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

- Burguet, M. (1998). *Discursos sobre la pau en una societat plural. Gestió de conflictes i el seu tractament pedagògic*. Barcelona: Tesis doctoral.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buss, D. M. (1996). Sexual conflict: Can evolutionary and feminist perspectives converge? In D. M. Buss & N. Malamuth (Eds.), *Sex, power, conflict: Evolutionary and feminist perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Cabero, J. y Loscertales, F. (1995). ¿Cómo nos ven los demás? La imagen de los profesores y la enseñanza en los medios de comunicación social. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- Calhoun, C., y Solomon. R. (1989). *¿Qué es una emoción?* Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Camacho, J. (1984). *Introducción a los paquetes estadísticos computarizados SPSS Y BMDP*. La Laguna: Mateo Perera.
- Camacho, J. (1991). *Manual de Programas de Análisis Multivariado BMDP, SPSS, SPSSPC+*. La Laguna: Xerach
- Cardús, S. (2001). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.
- Carruthers, W.L., Sweeney, B.; Kmitta, D. y Harris, G. "Conflict Resolution: an Examination of the Research Literature and a Model for Program Evaluation". *The School Counselor*, 1996, vol. 44, pp. 5-18.
- Casa Mayor, G. (Coord.) et al. (1998). *Como dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 287, pp.61-66.
- Cascón, P. y Martín, C. (2000). *La alternativa del juego I . Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Cascon, F. (2000c). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 287, pp. 57-60.
- Cascón, P. (2000). La mediación. *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 287, pp. 72-76.
- Castro, S. (2005). Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 38, pp. 4.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cirigliano, C. y Villaverde, A. (1971). *Dinámica de Grupos y Educación*. Buenos Aires: Editorial Humanistas.
- Clandinin, J. (1986). *Teachers images in action*. Londres: The Falmer Press.
- Codina, M.T. (2003). *Emociones y educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela. Cuando las emociones son determinantes*. España: Graó.

- Colom, A.J., y Domínguez, E. (1997). *Introducción a la política en la educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Colom, A.J. y Sarraóna, J. (1997). *Teoría de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Cohen y Manion (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cortina, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 257, pp. 54-56.
- Crick, N.R., & Ladd, G.W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 244-254.
- Crick, N. R., y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Costa, M. (1997). *O Brasil e seu futuro - Um estudo das fragilidades nacionais*. São Paulo: Editora Omega.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Currás, C. y Dosil, A. (1999). *Diccionario de Psicología e Educación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Dantzer, R. (1989). *Las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Darder, P. (2001). Las emociones en la educación. Satisfacción personal y eficacia social, Guías. Barcelona: CISS Praxis.
- Darder, P. & Bach, E. (2003). *Sedúctete para seducir: Vivir y educar las emociones*. Paidós: Barcelona.
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Dekovic, M., & Gerris, J.R.M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 367-386.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Deutsch, M. (1974). Conflictos Productivos y Destructivos en Torre Grossa, J.R. *Teoría e investigación en la psicología social actual*. Instituto de la opinión pública Madrid. pp.991-1022.
- Demo, P. (1993). *Desafíos modernos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. NY: Mc Graw-Hill.

- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1974). Conflictos Productivos y destructivos en Torre Grossa, J.R. *Teoría e investigación en la psicología social actual*. Instituto de la opinión pública Madrid. pp.991-1022.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002a). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte (CNICE).
- Díaz-Aguado, M.J. (2002b). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 44, 55-78.
- Dylan, E. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Doom, R. y Vlassenrot, K. (1996). *Early warning and conflict prevention, a From a culture of violence to a culture of peace*. Paris: UNESCO.
- Doron, R.(1991). *Diccionario Akal de psicología*. Madrid: Presser Universitaires de France.
- Doval, G. (1994). *Diccionario General de Citas*. Madrid: Ediciones del Prado.
- Eco, U. (1982). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to pro-social and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101 (1), 91-119.
- Eisenberg, N., Fabes, R. y Losoya, S. (1997). Emotional Responding; Regulación, Social Correlates, and Socialization, 129-163. En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implication*. Nueva York: Basic Books.
- Elster, J. (2001). *Sobre las pasiones: Emoción, adicción y conducta humana*. Barcelona: Paidós.
- Entelman, R. (2002). *Teoría de conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Escámez, J., García, R., Sales, M.A., y Rodríguez, J. M. (2001). <<Educación y conflictos en la escuela. Propuestas educativas>>. *Actas del XX Site <<Conflicto, Violencia y Educación>>*, Murcia, 19, 20, y 21 de noviembre de 2001 (Murcia, Obra Cultural de Cajamurcia).
- Equipo de convivencia ICE-UAB (2001). Convivencia con conflictos. Aula de Innovación Educativa. Nº 103-104; pp. 40-46.
- Everston, C. M. & Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II* (pp. 303-427). Barcelona: Paidós/MEC.
- Fabra, M.L. y Doménech, M. (2001). *Hablar y escuchar: Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Farré, J. (1999). *Diccionário de Psicologia*. Barcelona: Océano.

- Fernandez, A. (1994). *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Universidad de Granada.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Psicología General: Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Fernández Martín, M^a. P., Sánchez Burón, A., y Beltrán Llera, J. A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de pedagogía, año LXII, n°229*, 483-504.
- Fernandes, A. (2002). *As emoções na sala de aula*. São Paulo: Paz.
- Fernández, I. y Andrés, S. (2002). El menor ante la violencia: Procesos de victimización. En Villanueva, B. y Clemente, Estevan. *Conflictividad escolar*. p. 119- 145. Castelló de la Plana: Universitat Jaume- I.
- Fernández-Abascal, E. (coord.) (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. y Palmero, F. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E. y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Ferrater, J.M. (1990). *Diccionario de filosofía*, 2. Madrid: Alianza.
- Ferreira Benedita, E.D. (2002). A mediação em acção, na escola básica 2 Frei António Brandão. *Revista Iberoamericana de Educación*: OEI Ediciones.
- Feuerstein, R. (1986). y Hoffman, M.B. y Millar, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention Program for cognitive modifiability*. Glenview, III.: Scott,Foresman and company.
- Fisher, A. (2000). *Gender and Emotion. Social Psychological Perspectives*. Cambridge University Press.
- Filley, Alan C. (1985). *Solución de conflictos interpersonales*. Mexico: Trillas.
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna, S. A.
- Fisas, V.(1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria y Antrazyt-UNESCO.
- Fisher, R.J.(1990).*The Social Psychology of Intergroup and Internacional Conflict Resolution*. New York: Syracuse University Press.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ed. Eunsá.
- Freeman, J. (1993). *Pour une education de base de qualité*. Paris : UNESCO.
- Freud, S. (1934). *Inhibición, sintoma y angústia: Las neuropsicosis de defensa y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freund, J. (1983). *Sociologie du Conflit*. París: Press Universitaires de France (PFU).

- Funes de Rioja, D. (1996). <<Negociación y mediación en conflictos colectivos de trabajo>>, en Gottheil, J. y Schiffrin, A. (eds.) (1996): *Mediación: una transformación de la cultura*, República Argentina, Talleres Gráficos D'Aversa.
- Galtung, J. (1984). *Conflict, Peace and War*. Cursos Internacionales de Benidorm. Universidad de Alicante.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gil Flores, J.(1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Editorial PPU.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, A.P. y Keller, K. (1991). *El comportamiento agresivo*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Gómez Mayorga, C. (2004). *Atando sentimientos con palabras: Reflexiones y práctica sobre los sentimientos*. Sevilla: M.C.E.P.
- Gómez Mendoza, M.A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología: *Revista de Ciencias Humanas*, N° 20: Colombia, UTP.
- Gotlib, I. H., y Colby, C.A. (1988). How to have a good quarrel. In P. Marshe (ed.), *Eye to eye: How people interact*. Topsfield, MA: Salem House. (p.549). foreign policy rhetoric: A time-series analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1565-1585. (p.550).
- Greenspan, S., y Thorndike, N. (1997). *Las primeras emociones: Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida*. Barcelona: Paidós.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. & Lincoln, I. (1986). *Effective Evaluation*. California: Jossey Bass.

- Hartup, W. W. (1992a). Peer relations in early and middle childhood. En V.B. Van Hasselt y M. Hersen (Eds). *Handbook of social development*. Nueva York: Plenum Press.
- Hirigoyen, M. F. (1999). *El acoso moral*. Barcelona: Paidós.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Ibarra, L. (2002). *Los conflictos escolares: un problema de todos*. Univ. De la la Habana: Ciudad de la Habana.
- Ibarrola, B. (2003). Dirigir y educar con Inteligencia Emocional. *Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión*. Madrid.
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Victoria: Deakin University.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jiménez Hernández, M. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia: sus problemas y soluciones*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Jonhson, D. y Jonhson, R. (1992). Creative controversy: Intellectual change in the classroom. Edina: Interaction Book Company.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J.(1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Landry, R. (1998). «*L'analyse de contenu*» En: Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Benoit Gauthier (Editor). Sillery, Presses de l'Université du Québec. p. 329-356.
- Lazarus, R.S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1994). *Pasion and reason: Making sense of our emotions*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lecompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa // 1995 // Volumen 1 // Número vol. 1, n. 1. Universidad de Colorado

- L'écuyer, R. (1987). «*L'analyse de contenu: notions et étapes*». En: Les méthodes de recherche qualitatives. Jean-Pierre Deslauriers (Editor). Sillery. Presses de l'Université du Québec. p. 49-65.
- L'écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery. Presses de l'Université du Québec. p. 51-120.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional Brain*. Nueva York: Simon and Shuster.
- López-Aranguren, E.(1986) «*El análisis de contenido*» En: El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Compilación de Manuel García Ferrando, Jesús Ibañez y Francisco Alvira. Alianza Editorial. Madrid. p. 365-396.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- López, E. (2003). *Educación Emocional: Programa para 3-6 años*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Lorenzo, J. (2000). Paraules i gestos carregats d'emocions: pistes per facilitar la lectura de la classe. (CEE). *I Congreso Estatal de Educación Emocional*. Barcelona.
- Lund, M.S.(1996). Early warning and preventive diplomacy. *Managing Global Chaos*, pp. 379-402.
- Maccoby, E.E. & Maccoby, N.(1954). The Interview: A Tool for Social Science. En Lindzey, G. (Ed.): *Handbook of Social Psychology*, Reading, Mass., Addison Wesley.
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parentchild interaction. En E.M. Hetherington (Ed.; P.H.Mussen, General Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th Ed.). Nueva York: Wiley.
- Magaz, A. y García , E.M. (1998). *Perfil de estilos educativos. Manual de referencia*. Bizcaia: Albor-Cohs.
- Mayer, R., Quellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. Boucherville*. Montreal : Gäetan Morin Editeur.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hubner, P.(1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. Nueva York: Wiley.
- Martin, D. Y Boeck, K. (1997). *EQ- Qué es inteligencia emocional*. Madrid: EDAF
- Martín, X. y Puig, J.M. (2002). El conflicto: Pros y contras. *Resolución de conflictos y mediación en los centros docentes*, 4, pp.5.
- Martínez Otero, U. (2001). Conflictos escolares y vías de solución. *En Educación y futuro*, nº 5, pp 23 – 31.

- Marshall, C. y Rossman, G.M. (1989). *Designing qualitative research*. Londres: Sage.
- Mateo, J. (1998). La investigación educativa. *Enciclopèdia de la educació*, pp.586-647. Barcelona: Oceano.
- Mercer, C. (1998). *Dificultades de aprendizaje II. Transtornos específicos y tratamiento*. Barcelona: CEAC.
- Merton, R.K., y Kendall, P. (1946). The Focused Interview. En *American Journal of Sociology*, 51, pp. 541-547.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage
- Myers, D. (2001). *Psicología Social*. Colombia: McGraw-Hill.
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: granica.
- Morales, J.F. (1999). Naturaleza y tipos de conflictos. En Morales, J.F. y S. Yubero (eds.). *El grupo y sus conflictos*. Ciudad Real: Colección Humanidades.
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, S.(1991). La entrevista. En Fernández-Ballesteros, R. y Carboles J. A. I. *Evaluación conductual*. Pirámide. S.A.
- Morin, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Moser, C. y Kalton, G. (1977). *Survey methods in social investigation*. London: Heinemann.
- Muldoon, B. (1998). *El corazón del conflicto*. Barcelona: Paidós.
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. Nova York: Wiley.
- Myers, G. (2001). Some issues to consider in the role of psychology in conservation. *Population and Environmental Psychology Bulletin*, 2, 2-4.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa
- O'Donnell, J. Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., i Day L. E. (1995). Preventing school failure, drug use and delinquency among low-income children: Long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 87-100.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do? Oxford: Blackwell. (Ed.cast): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata: Madrid.
- Ortega, R. et al. (1999). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortiz, M. J. (2000). Desarrollo emocional. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J., y Ortiz, M.J.(Coords.). *Desarrollo afectivo y social*, pp. 95-124. Madrid: Pirámide.

- Ovejero, A. (1989). *Psicología social de la educación*. Editorial Herde: Barcelona.
- Palmero, F. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Revista electrónica de motivación y emoción*. Vol.II, Nº 2-3.
- París, S.A. (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz*. (Inédito). Castellon de la Plana Tesis Doctoral.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, Nº 102, pp.357-389.
- Parke, R.D., MacDonald K.B., Burks, V.M., Carson, J., Bhavnagri, N., Barth, J.M. y Beitel, A., (1989). Family and peer systems: in search of linkages. En K. Kreppner y R.M. Learner (Eds.) *Family systems and life span development* (65-91). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Patton, M.Q. (1987). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pellegrini, A.D, Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School Bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pérez, N., Martínez, F., Fita, E., y Álvarez González, M. (2000). Elaboración de instrumento de diagnóstico para la Educación Emocional (CEE). *I Congreso Estatal de Educación Emocional*. Barcelona.
- Perez Serrano, G. (1984). *Análisis de contenido en la Prensa*. Madrid, UNED.
- Perinat, A. (1998). *Psicología del desarrollo: Un enfoque sistémico*. Barcelona: DIUOC.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Peters, E. (1955). *Strategy and tactics in labor negotiations*. Nueva York: National Foremen's Institute.
- Pinto, R.; Grawitz, M. (1967). «Analyse de contenu et theorie» En: *Méthodes des sciences sociales*. pp.456-499. Dalloz. Paris.
- Piñuel, L.R. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 1-42. Universidad complutense de Madrid.
- Puig Rovira, J.M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, nº 257. Praxis: Barcelona.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Poveda, M., Sánchez, M., y Beltrán, J. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista española de pedagogía*. Nº 229, Sep-Dic 2004, 483-504.

- Rabiner, D. L., Keane S.P., & Mackinnon-Lewis, C. (1993). Children's beliefs about familiar and unfamiliar peers about in relation to their sociometric status. *Developmental Psychology*, 29, 236-243.
- Rogers, C. (1966). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós, Buenos Aires.
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, Buenos Aires.
- Rogers, C. (1983). *Liberdad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, N.J.: University Press. (Trad. Cast.: *El autoimagen del Adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1973).
- Rovira, E.S. (1992). *La emoción y la cognición en los modelos explicativos del comportamiento social*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Rovira, F. (1998). *Como saber si uno es emocionalmente inteligente*. Madrid: Aloma.
- Rozenblum de Horowitz, S. (1997). *Mediación una respuesta interdisciplinaria*. Ed: Eudeba, Buenos Aires.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rubin, K. H., Bukowaki, W., y Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 619-700). New York: Wiley & Sons.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (1999). *La descodificación cotidiana: Métodos de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Ruiz Olabuenaga, J. e Ispizua, M. A. (1989). La técnica Delphi. En Ruiz Olabuénaga, J. e Ispizua, M. A. *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, 171-179.
- Saarni, C. (1988). Emotional Competence: How emotions and relationships become integrate. En R.A. Thompson, *Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp.115- 182). Lincoln: University of Nebraska Press. Reproducido en P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1997). Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood, 35-64. En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.). *Emotional Development and Emotional intelligence. Educational Implication*. Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A. Developmental Perspective. En R. Bar-On y J.D.A.Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp.68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

- Sala, J. (2002). *Factors condicionants del desenvolupament*. Bellaterra: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sala J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación. *Revista española de pedagogía*, nº223, pp.543-558.
- Sala J. y Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Revista teoría de la educación*. 13, pp.209-232.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles in their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Sampieri, R., Collado, F., y Lucio, B. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Sánchez Carrión, J.J. (1989). *Análisis de datos con SPSS/PC+*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sandín, P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Tesis Doctoral (inédita).
- San Martín, J.A. (2003). La mediación escolar: Un camino para la gestión del conflicto escolar. Madrid: Editorial CCS.
- San Martín, J. (2004). El laberinto de la violencia: Causas, tipos y efectos. Barcelona: Ariel.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa
- Schachter, S., y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol 1. New York: Academic Press.
- Schallenberg, F. (2004). *¡Te ha tocado! Mobbing entre alumnos*. Barcelona: B, S.A.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Petit, G.S., & Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.

- Sherman, R.R. y Webb, R.B. (1988). Qualitative research in education: A focus. En Sherman, R.R. y Webb, R.B. (Eds.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. New York: The Falmer Press, pp. 2-22.
- Skinner, B. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Sierra Bravo, R. (1992). *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. y Agulló, M.J. (2006). *Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Stewart, S. L., & Rubin, K.H. (1995). The social problem-solving skills of anxiouswithdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7, 323-336.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Tetlock, P. E. (1985). Accountability: the Neglected Social Context of Judgment and Choice. En B. Staw y R. Cummings (eds.), *Research in Organizational Behavior*, vol. 7, pp. 297-332. New York: JAI Press.
- Torrego, J.C.(2000). Coord. *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea: Madrid.
- Toro, J. (1981). *Mitos y erros educativos*. Barcelona: Editorial Fontanella, S.A.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder.
- Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas: Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Madrid: Narcea
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M., i Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M. V. y Garcia, A.(2002). Educación socioeducativa y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 44 pp. 175-189.
- Tur, A., Mestre. Y del Barrio, M.V., (2004). Factores modulares de la conducta agresiva y pro-social. *El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente*. “Ansiedad y Estrés”. Volumen 10, N°1, pp.1-139.
- Ulich, U. (1985). *El sentimiento*. Barcelona: Herder.
- Uranga, M. (1997). Experiencias de mediación escolar en Gernika, en *Aula de Innovación Educativa*. N-65.

- Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto escolar. En Casa Mayor, G. (Coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Graó: Barcelona.
- Viñas, J. (1997). Propuestas y experiencias. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 262, pp. 62-73
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Quijano, S. (1981). *Ideología organizacional y conflicto laboral en la sociedad occidental*. Barcelona: Tesis doctoral.
- Wallon, H. (1972). La Evolución psicológica del niño. Buenos Aires: Psique.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Watson, J.B.(1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Watson, J.B. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Vendrell, E. (1987). *El conflicto en la dinámica de los grupos pequeños*. Barcelona: Tesis doctoral.
- Villanueva, L (2002). La comprensión del otro por parte de la víctima y del agresor infantiles, pp. 55- 67 En Villanueva, B. y Clemente, Estevan, R.A. *El menor ante la violencia: Procesos de victimización*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume.
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Vinyamata, E. (2002). *Los conflictos explicados a mis hijos*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

