



**HABILIDADES SOCIALES DE LOS ESCOLARES Y  
PREVENCIÓN DEL CONFLICTO:**

---

*PROGRAMA DE MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR*

Silvia Gómez Serra  
Universidad Autónoma Barcelona  
Trabajo Final Grado  
Grado de Criminología  
Curso 2014-2015

Tutor: Josep Cid

*29-5-2015*

---

### *Agradecimientos*

Antes de presentar mi trabajo quiero detenerme unos instantes para agradecer especialmente a aquellas personas que me han ayudado tanto a realizarlo. Estoy completamente agradecida al profesor Josep Cid Moliné, a Albert Pedrosa, al profesor Josep Paloma, y a la profesora Raquel Bartolomé Gutiérrez.

## *ÍNDICE*

---

1.	<i>INTRODUCCIÓN</i>	<i>pág. 4</i>
2.	<i>MARCO TEÓRICO</i>	<i>pág. 5</i>
	2.2. <i>DEFINICIÓN DE CONCEPTOS</i>	<i>pág. 5</i>
	2.3. <i>HABILIDADES SOCIALES Y CONFLICTO ESCOLAR</i>	<i>pág.7</i>
3.	<i>OBJETIVOS</i>	<i>pág.10</i>
4.	<i>METODOLOGÍA</i>	<i>pág.10</i>
	4.1. <i>PROCEDIMIENTO</i>	<i>pág.10</i>
	4.2. <i>MUESTRA</i>	<i>pág.11</i>
	4.3. <i>INSTRUMENTOS</i>	<i>pág. 11</i>
	4.4. <i>RESULTADOS</i>	<i>pág. 15</i>
	4.5. <i>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</i>	<i>pág.18</i>
5.	<i>PLAN DE MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR</i>	<i>pág. 20</i>
	5.1. <i>INTRODUCCIÓN</i>	<i>pág. 20</i>
	5.2. <i>CRONOGRAMA DEL PLAN DE MEJORA</i>	<i>pág. 24</i>
	5.3. <i>PLANTILLAS Y ANÁLISIS DE LAS DINAMICAS</i>	<i>pág. 25</i>
6.	<i>CONCLUSIONES</i>	<i>pág. 31</i>
	6.1. <i>DISCUSIÓN</i>	<i>pág.31</i>
	6.2. <i>LIMITACIONES</i>	<i>pág.33</i>
	6.3. <i>IMPLICACIONES</i>	<i>pág. 34</i>
7.	<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	<i>pág. 35</i>
8.	<i>ANEXOS</i>	<i>pág.38</i>

## *RESUMEN*

---

Este trabajo se basa en una investigación realizada sobre una muestra de 110 alumnos de Primero y Cuarto curso de E.S.O del Centro de Estudios Claret, Sabadell, mediante una metodología observacional y cuantitativa, llevado a cabo durante un periodo de tres meses, y que tiene por objetivo analizar la falta de habilidades sociales de los alumnos con el fin de crear un programa de prevención de conflictos. El trabajo pretende, a partir del marco teórico encontrado y del análisis observacional directo, relacionar la falta de habilidades sociales de los alumnos con los conflictos. Para ello se han utilizado diversos cuestionarios que evalúan la empatía, la asertividad, la identificación grupal y el clima escolar de los alumnos; los resultados se han analizado mediante el programa estadístico IBM SPSS. Los resultados son positivos en la medida que muestran que los alumnos cuentan con unas habilidades sociales positivas. Los análisis llevados a cabo no muestran correlaciones estadísticas entre las habilidades sociales analizadas. Por lo tanto concluimos que los alumnos tienen unas habilidades sociales positivas, que una habilidad social no determina al resto, y que según el trabajo bibliográfico y el observacional, el conflicto no ha sido prácticamente visible en el centro, por lo que podemos plantear que las habilidades positivas pueden prevenir el conflicto. Las dinámicas grupales propuestas para evitar el conflicto se han realizado a los mismos alumnos que han respondido los cuestionarios. Por último, y de cara a futuras investigaciones, sería interesante poder realizar los mismos cuestionarios una vez finalizadas las dinámicas.

## *PALABRAS CLAVE*

---

Habilidades sociales. Conflicto. Centro de estudios. Alumnos. Correlaciones. Variables. Investigación. Asertividad. Empatía. Identificación grupal. Clima escolar. Dinámica. Media.

## *ABSTRACT*

---

This paper is based on a research conducted on a sample of 110 students from first and fourth year of ESO Claret Studies Centre, Sabadell, through observational and quantitative methodology, conducted over a period of three months, and whose main objective is to analyze the lack of social skills of students in order to create a program of conflict prevention. This research pretends, from the theoretical framework and from the results of the direct observational analysis, to relate the lack of social skills of students with conflict. Several questionnaires have been used in order to measuring the student's empathy, assertiveness, group identification and scholar climate; the results were analyzed using SPSS statistical software. The results are positive insofar showing that students have social skills above the average. The analysis carried out show no statistical correlations between the analyzed social skills. Therefore we conclude that students have positive social skills; that a social skill does not determine the others, and according to the literature and observational method, the conflict has hardly been visible in the center, so we propose that the positive skills can prevent conflict. The group dynamics proposed to avoid conflicts have been made to the same students who responded questionnaires. Finally, and for future research, it would be interesting to carry out the same questionnaires upon completion of the group dynamics.

## *KEY WORDS*

---

Social skills. School conflict. Conflict prevention. School climate. Assertiveness. Empathy. Group identification. Group dynamics.

## 1. INTRODUCCIÓN

---

El objetivo del trabajo es crear un plan para el centro que mejore el clima escolar de éste. Es decir, se pretende a partir de una pequeña investigación que se lleva a cabo en el Centro de Estudios Claret de Sabadell obtener los datos significativos y útiles para crear un plan de prevención que evite los conflictos. Este es un colegio de clase social media-alta, en el que estudian alumnos desde parvularios hasta cuarto de la ESO<sup>1</sup>, y cada curso tiene dos líneas educativas. Es cierto que los alumnos están divididos, en función de los ciclos, en distintas partes de la escuela, elemento importante ya que no se mezclan alumnos de muy diferente edad en cambios de clase y salidas al patio. El planteamiento del trabajo es que, en las escuelas, independientemente de su clase social, pueden existir problemas entre alumnos que son conocidos como conflictos que pueden derivar en acoso. Para conocer de cerca esta problemática, analizaré las habilidades sociales de los alumnos e intentaré conocer si realmente el Centro de Estudios Claret es un centro en el que existen situaciones de acoso. En un primer momento iba a basar mi investigación en el modelo de Olweus, siguiendo sus pautas de análisis del *bullying* y la victimización para crear un plan de prevención contra éste, pero la política del centro no permite analizar esos ámbitos de manera tan directa. Las habilidades sociales en las que centraré mi intervención son la falta de empatía, de asertividad y de cohesión social, que considero que derivan a un mal método de mediación y que acaban ocasionando conductas de acoso escolar. Una vez tenga los resultados de esta investigación, crearé un programa de prevención que trata de evitar el conflicto a través de dinámicas que refuerzan las habilidades sociales positivas.

Para ello, paso a los 110 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del colegio cuatro cuestionarios del grupo Lisis, uno para cada una de las tres habilidades sociales y otro para evaluar el clima escolar. Una vez contestados los cuestionarios por los alumnos, analizaré los resultados con el programa IBM SPSS y realizaré actividades que se basaran en mejorar las habilidades sociales. En definitiva, todo mi trabajo se basa en intentar mejorar estas malas prácticas que llevan a cabo para intentar evitar los conflictos.

---

<sup>1</sup> Educación Secundaria Obligatoria

## 2. MARCO TEÓRICO

---

### 2.1. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

En este punto desarrollaré los conceptos en los que se basa el estudio. Las definiciones de estos conceptos están orientadas a las necesidades de la investigación. Estos conceptos son las variables que utilizaré en la investigación:

*Asertividad:* Es la habilidad de expresar nuestros deseos de una manera amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando decir lo que queremos sin atentar contra los demás, negociando con ellos su cumplimiento. Que un alumno sea asertivo, implica que sepa pedir, sepa negarse, negociar y ser flexible para poder conseguir lo que se proponga, respetando los derechos de los demás compañeros y expresando sus propios sentimientos de forma clara. (Ruiz, 2011)

*Empatía:* La empatía se basa en respetar al otro, sus opiniones y puntos de vista, sus valores, decisiones y experiencias. La empatía es lo que hace que haya una buena comunicación, el nexo entre dos personas que permite que comprendan mutuamente sus sentimientos y motivos, sea entre iguales o de un adulto con un joven. Para que la empatía funcione, no hay que mezclar la relación ni a las personas con el problema, hay que trabajarlos independientemente, por separado. También será necesario en el centro y en el aula que se cree grupo, es decir el sentimiento de pertenencia y cohesión serán elementos necesarios para poder apelar al compromiso y a la responsabilidad, al efecto de nuestras acciones sobre los otros. (Funes y Saint-Mezard, 2001)

*Cohesión social:* La evolución de la idea de cohesión social en Europa está estrechamente asociada con un sentido supranacional que busca evitar que se produzcan desigualdades y brechas sociales insalvables, además de superar la pobreza, tanto dentro de cada país como entre los Estados miembros. (Ottone y Sojo, 2007).

La escuela puede, y debe, pensarse como un microcosmos de la sociedad en el cual los futuros ciudadanos aprenden a relacionarse con sus semejantes y con las normas. La escuela es una de las pocas instituciones que transmite explícitamente valores y que además tiene la capacidad de llegar a todos los miembros de la sociedad. O al menos debería tener esta capacidad. (Gvirtz y Beech, 2007).

*Clima escolar:* El clima escolar se refiere a la percepción que los individuos tienen de

los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. La percepción del social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar (Arón y Milicic, 1999).

Stoll y Fink (1999) consideran que un clima favorable para la escuela depende de varios factores, que son: que la escuela sea obviamente un lugar seguro para aprender. Seguridad referida tanto a la integridad física como psicológica del alumnado y profesorado. Que en la escuela se construyan relaciones positivas. En este sentido, parece demostrado que el apoyo del profesorado al aprendizaje y a relaciones con el alumnado tiene como resultado una mayor implicación del alumnado con la escuela. Además, existe una relación entre el progreso académico del alumnado y el interés que el profesorado muestra por él. Que en la escuela el profesorado sea justo y respetuoso. Ésta es la primera de las consideraciones que el alumnado refleja en sus opiniones cuando se le pregunta sobre lo que considera un buen profesor. Que en la escuela el profesorado mantenga altas expectativas. La efectividad de una escuela consiste en combinar las altas expectativas con el progreso, el desarrollo y los resultados del alumnado. Que la escuela promueva una conducta social positiva. La efectividad de la resolución de problemas depende la capacidad para realizar un diagnóstico adecuado del problema.

*Acoso o Bullying entre iguales:* El *bullying* no es necesariamente un ataque grave o muy grave, sino que las amenazas, los insultos, el dejar de lado a un compañero o no dejarle participar y/o el destrozar alguno de los objetos personales del otro, son las conductas más frecuentes de un colegio, y en las que yo me basaré. Afortunadamente es inusual que en las escuelas se produzcan peleas o agresiones sexuales y por ello en lo que me centraré será en las conductas más frecuentes. Es importante aclarar, que aunque menos graves, estas conductas siguen siendo muy importantes y es fundamental gestionarlas de forma correcta. (Olweus, 1998)

También es de suma importancia aclarar a los alumnos que estas conductas (insultos, ignorar, esconder pertenencias, etc.) que parecen comunes y que acaban reflejando una situación de roles asumida por ambas partes, son en realidad conductas importantes que se pueden resolver. Como dice Valadez (2008), los jóvenes asumen este tipo de violencia

interpretándolas como bromas, juegos e insultos entre amigos y tienden a resolver los conflictos por sí solos, dejando de lado la actuación de los docentes. La importancia que dan los jóvenes a estar bien integrados dentro del grupo es muy alta y justifica que determinados jóvenes estén dispuestos a modificar conductas o a aparentar diferentes identidades con el objetivo de ser integrados en el grupo.

No analizaré las conductas de acoso o victimización de forma directa con encuestas a los alumnos, pero sí lo haré a través de las habilidades sociales, a modo de observación y con las actividades alternativas que llevemos a cabo para finalizar la investigación. Por tanto, incluyo el bullying en el marco teórico del trabajo pero específico que la investigación no se realizará en este ámbito.

## *2.2 HABILIDADES SOCIALES Y CONFLICTO ESCOLAR*

Las habilidades sociales son esenciales para gestionar de forma correcta los conflictos (Burguet, 1999), por ello centro mi investigación en conocer las habilidades sociales de los alumnos. Para llevar a cabo una correcta gestión del conflicto se requieren habilidades sociales, normas y valores. Los factores más positivos son la asertividad positiva, las habilidades comunicativas que traten en conflicto, los valores, percepciones y asunciones positivas, la interpretación del lenguaje corporal, la escucha activa, la búsqueda de soluciones, los acuerdos y la confidencialidad. (Burguet, 1999)

Todos los medios para reducir la conflictividad están relacionados con unas habilidades sociales positivas. Algunos de esos medios son, adquirir la capacidad dialógica para una cultura de consenso, posibilitar la toma de decisiones autónomas, desarrollar la empatía, reconocer la alteridad, favorecer las habilidades asertivas, potenciar las habilidades de razonamiento, promover la intercalación cordial, desarrollar la construcción de la libertad y de la autonomía personales y capacitar para el entusiasmo. (Burguet, 1999)

Para fortalecer estas habilidades sociales existen cuestionarios, técnicas narrativas, juegos de rol, estudio de casos, dramatización, dinámicas de grupos, relajación o meditación, que contribuyen a favorecer la autoestima, la cooperación, la confianza, la empatía, la comprensión crítica, a mantener el equilibrio, el esfuerzo, la pacificación y el autodominio, entre otros. En el caso de investigación yo escojo dinámicas de grupo, en las que intento que el grupo de alumnos interiorice las habilidades sociales positivas para así evitar el conflicto. (Burguet, 1999)

Burguet (1999) se centra sobre todo en dos de las habilidades sociales, que son la empatía y la asertividad. Esto es positivo para mi investigación ya que si en los resultados alguna de estas dos habilidades resulta ser la menos fortalecida en alguno de los alumnos, puedo recurrir a esta información para crear algunas alternativas.

La empatía es la capacidad de percibir el mundo subjetivo de los otros y poder participar de sus experiencias, se trata de una capacidad para ponerse auténticamente en el lugar del otro y ver el mundo tal como éste lo ve. Para fomentar la empatía se proponen ejercicios de rol-modelo donde se presentan situaciones a imitar y *rol-playing* donde ponerse en el lugar del otro para llegar a la correcta percepción de sus valores. (Burguet, 1999)

En cuanto a las habilidades asertivas, son la capacidad de afirmación ante los otros, la capacidad de autoafirmación en sociedad. De entre las habilidades asertivas, se destaca la posibilidad de trabajar en grupo de forma cooperativa y no individualista, ya que así dejamos de lado la competitividad y nos centramos en la cooperación. (Burguet, 1999).

Es muy importante para que una conducta asertiva sea adecuada, la retroalimentación que se recibe por parte de los otros. Es importante escuchar con atención y controlar las emociones, eliminar distorsiones en la información que se recibe, admitir los hechos y mostrar acuerdo si la crítica es apropiada, solicitar alternativas de solución, pedir disculpas y solicitar las aclaraciones oportunas. (Burguet, 1999)

En cuanto a los procedimientos para intervenir con la asertividad, es importante trabajar en equipo desarrollando las estrategias, para minimizar las discrepancias y maximizar la cooperación, practicar habilidades de comunicación, resolución de disputas, autodecisiones y favorecer la habilidad de compartir. (Burguet, 1999) El valor para poder intervenir con la asertividad es el respeto de las normas de convivencia para vivir en comunidad. Promover la interrelación cordial es promover la amistad, ya que esto genera espacios de diálogo, de intercambio y de encuentro, además de crear marcos apropiados para las relaciones fluidas. En estas relaciones interpersonales de amistad podemos dirigirnos con la conciencia de que las motivaciones, gustos, intereses, proyectos de vida, deseos y percepciones de la realidad de las personas son cambiantes en el marco espacio-temporal. La persona es cambiante, y hemos de aceptarlo antes de interrelacionarnos con ella. Para fomentar la interrelación se propone crear un clima basado en el respeto, la

confianza y la estima, facilitar espacios de comunicación y dialogo personal, propiciar un ambiente en que las personas puedan observar libremente, estar dispuestas a aceptar críticas constructivas. Las actitudes, valores y normas que se proponen son: buscar el bien de las personas a través de medios buenos, propiciar espíritu de cooperación e interiorizar que alcanzar mis objetivos no significa que el otro no alcance los suyos. (Burguet, 1999)

Los programas de resolución de conflictos se utilizan para que las habilidades sociales, los comportamientos y las creencias que se van a aprender sirvan como método de protección contra la violencia futura. (Olweus, 1998) Aunque las habilidades sociales no son el único elemento que lleva a la resolución de conflictos, ya que se requieren de otras variables, sí que es la parte integradora fundamental de la resolución. El *Enfoque del aula pacífica* (Olweus, 1998) me parece realmente útil. Se utiliza una metodología de habilidades sociales, principios y valores. Por tanto, requiere de enseñanza de habilidades sociales y conceptos constructivos. Olweus (1998) define estos programas de aula pacífica con los siguientes principios: cooperación, comunicación, expresión positiva de las emociones y resolución de conflictos. Otro programa muy interesante es "*Enfoque en la escuela positiva*" (Olweus, 1998) que se basa en el aprendizaje cooperativo, instrucción directa, practica de habilidades sociales, gestión del aula y sistemas de mediación. El plan ideal de este programa sería crear un programa de mediación ente compañeros que trate los conflictos entre estudiantes y adultos, que los padres acepten el programa y utilicen las habilidades en casa, que el personal del centro educativo use constantemente habilidades sociales y dirija los conflictos hacia la mediación. En el aula se enseña: resolución de conflictos, comunicación eficaz y habilidad de solución de problemas. Un programa de resolución de conflictos para los adultos que trate los conflictos entre los profesores y padres.

Es interesante observar como la mayoría de programas de resolución de conflictos se basan en las habilidades sociales. El programa *Community Boards* (Olweus, 1998), explica que muchas personas desconocen las habilidades sociales, y que por ello tenemos que explicarlas al mayor número de personas y cuantas más las interioricen, menos conflictos se llevaran a cabo. Las consecuencias de que la gente conozca las habilidades sociales (Olweus, 1998) son el mayor aprendizaje de los alumnos a la hora de manejar los conflictos sin pelearse, insultar ni quejarse a un adulto, el enfrentamiento de los conflictos

con mayor confianza e independencia asumiendo sus responsabilidades, el mayor tiempo que dedican los docentes a la enseñanza y no al control, una gran facilidad a la hora de resolver los conflictos en casa y una disminución de suspensos.

El aula se convierte en un ámbito de aprendizaje más pacífico y productivo, lo que mejora el clima social de la escuela. (Olweus, 1998)

### **3. OBJETIVOS GENERALES**

---

El objetivo general del trabajo es crear un programa de prevención para mejorar el clima escolar y evitar el conflicto, conociendo las habilidades sociales de los alumnos. El único objetivo no es crearlo, sino que también se pretende evaluar el funcionamiento del programa llevándolo a cabo y valorando su puesta en marcha con los alumnos de la muestra de la investigación empírica.

### **4. METODOLOGÍA**

---

#### **4.1. PROCEDIMIENTO**

El procedimiento llevado a cabo durante estos meses inició con una tarea individual de búsqueda de bibliografía y elaboración del proyecto en el centro en el que iba a realizar la investigación, CE Claret, para conocer sus necesidades, los factores de riesgo más previsibles y para que el grupo docente me aportara información relevante. Una vez este proyecto está creado, totalmente definido, completado y el centro lo acepta, empiezo a realizar la tarea de investigación. En primer lugar, antes de entregar las encuestas, realicé una presentación de mi trabajo, aclaré los conceptos más importantes y resolví dudas. En segundo lugar, repartí los cuadernillos a todos los cursos de E.S.O<sup>2</sup>, especificando en todo momento que la realización de las encuestas es totalmente voluntaria y anónima. Debido a mi falta de experiencia dirigiendo a alumnos, estuve supervisada por el tutor del aula, que me ayudaba a repartir encuestas y supervisaba que se mantuviera el control en el aula.

Una vez entregaron las encuestas e introduje las bases de datos en el programa estadístico SPSS, procedí al análisis de los cuestionarios. Una vez obtenidos los resultados, los estudié y correlacioné y realicé actividades con los alumnos para crear ese plan de mejora del clima escolar que les permite interiorizar conductas positivas,

---

<sup>2</sup> En los que se encontraban todos los cuestionarios a responder, el de asertividad, de empatía, de identificación grupal y de clima escolar.

fortalecer las habilidades sociales y evitar los conflictos.

#### *4.2. MUESTRA*

La muestra utilizada son los alumnos que este curso han iniciado Educación Secundaria Obligatoria en la Escuela Claret (Sabadell, Barcelona), y los que este mismo año la finalizan. Es decir, los alumnos de 1º y de 4º de ESO. El total de alumnos son 110, aunque por diversos motivos algunos cuestionarios se consideran perdidos y no son válidos.

La diferencia de género en cada curso se observa en la siguiente tabla:

<b>CURSO</b>	<b>CHICAS</b>	<b>CHICOS</b>
PRIMERO ESO	30	31
CUARTO ESO	33	16

En cuanto a la muestra de las dinámicas es la misma que la de los cuestionarios ya que el plan de prevención de los conflictos se crea en referencia a los cuestionarios obtenidos.

#### *4.3. INSTRUMENTOS*

Para llevar a cabo el análisis y poder conocer el nivel de las habilidades sociales de los alumnos del centro utilizo cuatro encuestas del grupo Lisis de la Universidad de Valencia de los años 2013 a 2016 -adjuntadas en los anexos-, que son el cuestionario de asertividad, el de identificación grupal, el de empatía y por último, el de clima escolar. El análisis es cuantitativo en cuanto al análisis de los ítems de cada cuestionario, y cualitativo en cuanto a los procesos de mediación y el proceso de observación realizado durante los dos meses de proyecto.

Los cuestionarios tienen características, autores y formas de evaluar diferentes, aunque estén todas dentro del grupo Lisis, que es un grupo en qué distintos miembros, profesores y/o profesionales adjunten sus tesis, trabajos de investigación y cuestionarios, todos relacionados con adolescentes y muchos de ellos relacionados con el ámbito escolar. Para analizar bien cada una de las encuestas, lo haré por separado, debido a sus múltiples diferencias organizativas.

En primer lugar el “*Cuestionario de Esquema Interpersonal Asertivo (AISQ)*”, de Vagos y Pereira (2010) extraído del grupo Lisis (2013-2016)- el de asertividad- requiere aproximadamente de unos 10 minutos para completarlo y es recomendable utilizarlo en niños mayores de 11 años. Este cuestionario consta de 21 ítems y está dividido en 5 escalas de la siguiente manera:

1. *Totalmente falso para mí*
2. *Falso para mí*
3. *Ni verdadero ni falso*
4. *Verdadero para mí*
5. *Totalmente verdadero para mí*

Por tanto es importante tener en cuenta que a la hora de contar las variables para hacer el análisis estadístico con el programa IBM SPSS, la suma mínima de este cuestionario será de 21 y no de 0 como en el resto de cuestionarios. Es importante tener esto en cuenta para observar a posteriori los resultados del análisis.

Para codificar este cuestionario y crear con los datos obtenidos una escala general de asertividad hay que tener en cuenta cuatro subescalas, dentro de ésta, que son:

*Apoyo emocional externo: (ítems 1 + 5 + 6 + 14 + 18)*

*Habilidad personal práctica: (ítems 3 + 11 + 16 + 20)*

*Gestión interpersonal: (ítems 4 + 7 + 8 + 12 + 13 + 17 + 19 + 21)*

*Habilidad personal afectiva: (ítems 2 + 9 + 10 + 15)*

Antes de esta codificación, en la creación de la base de datos inicial, tanto de este cuestionario como del resto, es importante tener en cuenta los valores negativos, aunque la tarea se facilita gracias a que el grupo Lisis ofrece ya en sus instrucciones cuales son esos valores que se han de codificar de forma inversa. Si no se realiza de forma correcta la tabla inicial de datos, la codificación posterior no será válida.

El segundo cuestionario es la “*Escala de Identificación Grupal*” de Tarrant (2002) extraído del grupo Lisis. El tiempo que se establece para realizarlo son 15 minutos y se recomienda a mayores de 11 años. El cuestionario consta de una primera parte introductoria que no he incluido en el trabajo, y una segunda parte formada por 13 ítems que se han de responder a partir de una escala que empieza en el 0 significando estar completamente en desacuerdo con la afirmación propuesta y termina en el 10 significando estar totalmente de acuerdo con la afirmación.

Antes de codificar, se han de haber tenido en cuenta los valores negativos. Para codificarlo se tienen en cuenta tres subescalas, que son:

*Auto categorización: (ítems 1 + 2 + 8 + 9 + 10 + 11)*

*Valoración grupal: 48 (ítems 3 + 4 + 6 + 7)*

*Compromiso grupal: 36 (ítems 5 + 12 + 13)*

La suma de estas tres subescalas nos proporciona la escala general de identificación grupal, que podremos comparar con el resto de variables con el programa IBM SPSS para conocer su correlación. En cuanto a este cuestionario la muestra utilizada disminuye, ya que debido a problemas en la realización del trabajo, únicamente han podido contestar el cuestionario los alumnos de 1º de ESO, por tanto no tenemos datos de los alumnos de 4 de ESO, hecho que significa que la muestra se reduce a 61 alumnos.

El cuestionario de la empatía, “*Basic Empathy Scale (BES)*” de Jolliffe y Farrington (2006) extraído del grupo Lisis (2013-2016). Se aproximan unos 10 minutos para la realización del cuestionario y se recomienda para mayores de 10 años.

El cuestionario consta de 20 ítems que se han de contestar escogiendo una de las 5 escalas que propone, que son de menos a mayor puntuación: *Muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y muy desacuerdo*. Aunque los valores originales utilizados para tener en cuenta estas escalas van del 1 al 5, en la tabla de datos he modificado estos valores por otros que van del 0 al 4, para que así la puntuación mínima obtenida por los alumnos sea de 0 y no de 20 y pueda entenderse de forma más visual y cómoda. Al igual que en el resto de instrumentos, en las instrucciones se detallan los ítems que se han de evaluar de forma invertida. Una vez realizados todos estos pasos, se avalúan dos tipos de empatía, que son:

*Empatía emocional: ítems 1 + 2 + 4 + 5 + 7 + 8 + 11 + 13 + 15 + 17 + 18.*

*Empatía cognitiva: ítems 3 + 6 + 9 + 10 + 12 + 14 + 16 + 19 + 20*

La suma de estas dos empatías nos ofrecerá la variable general de empatía, que como he repetido en varias ocasiones, nos servirá para conocer los factores descriptivos de la muestra y a continuación compararemos su correlación con el resto de variables a ver cuál es su relación.

Por último, la “*Escala de Clima Escolar (CES; ClassroomEnvironmentScale)*” de Moos y Trickett (1973), y adaptado por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989) extraído del grupo Lisis (2013-2016). Se permite a los jóvenes que estén unos 15 minutos realizando el cuestionario y se aconseja que lo realicen mayores de 11 años. Esta escala está formada por 30 ítems que describen sucesos que pueden pasar en tu colegio, y los alumnos han de contestar a ellos con las opciones de verdadero o falso. Los ítems respondidos con un “*falso*” son codificados con un 0, y los respondidos con un “*verdadero*” con codificados con un 1, excepto los ítems invertidos, que son especificados en las instrucciones. Esto significa que la puntuación mínima que podemos obtener de los alumnos es de 0 y la máxima es de 30. Cabe aclarar que el cuestionario original codifica los verdaderos con un 2 y los falsos con un 1 de puntuación.

El cuestionario se codifica teniendo en cuenta las siguientes subescalas:

*Implicación:(ítems 1 + 4 + 7 + 10 + 13 + 16 + 19 + 22 + 25 + 28)*

*Afiliación (amistad y ayuda entre alumnos): (ítems 2 + 5 + 8 + 11 + 14 + 17 + 21 + 23 + 26 + 29)*

*Ayuda del profesor:(ítems 3 + 6 + 9 + 12 + 15 + 18 + 20 + 24 + 27 + 30)*

Al igual que en el resto de cuestionarios, sumaremos estas subescalas, para crear la variable general de clima escolar que será la que utilizamos para obtener conclusiones.

Todos los cuestionarios disponen de ítems que ayudan a mostrar si las respuestas que se han dado a los test son fiables y válidas.

Para poder obtener toda la información relevante de todos estos cuestionarios he utilizado el programa IBM SPSS, con el que he creado una base de datos con todos los alumnos que entran en la muestra y todas las respuestas de los cuestionarios, teniendo en cuenta

los valores perdidos, señalizados con el valor 99, los valores invertidos, etc. Para a posterior poder sumar los valores creando las sub. categorías que especifica el grupo Lisis, para poder crear las variables generales con las que extraeré los datos descritos para poder conocer las características de la muestra y correlacionar todas las variables generales entre sí.

#### 4.4. RESULTADOS

En cuanto al análisis de los resultados, extraeré una serie de tablas con el programa IBM SPSS, que mostraran los datos descriptivos de cada variable y su correlación entre ellas.

En primer lugar, en cuanto a los datos descriptivos observamos lo siguiente:

	<b>TOTAL</b>	<b>MÍNIMO</b>	<b>MÁXIMO</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESVIACIÓN TÍPICA</b>
<b>CLIMA ESCOLAR (0-30)</b>	88	9	30	18,22	4,044
<b>IDENTIFICACIÓN GRUPAL (0-130)</b>	46	41	92	72,13	8,510
<b>EMPATÍA (0-80)</b>	93	42	73	57,35	7,055
<b>ASERTIVIDAD (21-105)</b>	97	43	101	80,75	9,646

\*Tabla 1. Datos descriptivos. Fuente: Creación propia extraída del programa IBM SPSS

En primer lugar, la escala que evalúa la variable "clima escolar" está formada por 88 cuestionarios válidos, y el valor medio extraído de los resultados es de 18,22. Esta escala tiene un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 30. Su desviación típica es de 4,044 hecho que indica que no hay diversidad entre las respuestas de los alumnos.

En segundo lugar, en cuanto a la escala de identificación grupal, el total de cuestionarios válidos son 46, debido a que únicamente lo contestó uno de los cursos estudiados, el de 1º de la E.S.O. El valor medio extraído a través de los cuestionarios es de 72,13, por tanto vemos que la mayoría de alumnos tienen una percepción óptima de identificación. Esta escala tiene un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 130. La desviación es de 8,510,

por tanto también es baja, aunque es bastante mayor a la de clima escolar, por tanto, aunque hay un mayor número de diferencias en las puntuaciones de los participantes, las respuestas siguen siendo semejantes entre los alumnos.

En tercer lugar, tenemos 93 cuestionarios válidos de la escala de empatía, y la media de los resultados positivos es del 57,35, por tanto tampoco podemos decir que los alumnos, en general, carezcan de habilidad empática, ya que están por encima de la mitad superior. Esta escala tiene un valor mínimo 0 de y un valor máximo de 80. La desviación típica es de 7,055 por tanto tampoco existen grandes diferencias en las respuestas del cuestionario de empatía.

Por último, hay 97 cuestionarios válidos de la escala de asertividad, y 80,75 de ellos contestan de forma favorable los cuestionarios, por tanto se encuentran en la mitad superior de la escala de asertividad. Esta escala tiene un valor mínimo 21 de y un valor máximo de 105. La desviación típica de la escala de asertividad es la más elevada (9,646), pero no lo es de forma suficiente como para poder decir que existen diferencias en las respuestas de los alumnos.

Una vez obtenidos los resultados descriptivos de la muestra, paso a analizar las correlaciones existentes entre las variables, con el método de Pearson.

		Asertividad	Empatía	Identificación grupal	Clima Escolar
Asertividad	<i>Pearson Correlation</i>	1	,147	-,026	,050
	<i>Sig.(2-tailed)</i>		,171	,868	,646
	<i>N</i>	97	88	45	87
Empatía	<i>Pearson Correlation</i>	,147	1	-,074	,042
	<i>Sig.(2-tailed)</i>	,171		,629	,711
	<i>N</i>	88	93	45	81
Identificación Grupal	<i>Pearson Correlation</i>	-,026	-,074	1	,084
	<i>Sig.(2-tailed)</i>	,868	,629		,590
	<i>N</i>	45	45	46	44
Clima Escolar	<i>Pearson Correlation</i>	,050	,042	,084	1
	<i>Sig.(2-tailed)</i>	,646	,711	,590	
	<i>N</i>	87	81	44	84

\*Tabla 2. Correlación de las variables con el método de correlación de Pearson. Fuente: Creación propia .

Lo primero que se observa es que no existe ninguna correlación significativa entre las variables principales. Las dos variables que más se relacionan son la escala de asertividad y la escala de empatía que tienen una significación del 0,171, mientras que el resto todas son superiores a una significación de 0,5. Debido a que todas las significaciones son superiores al margen de error permitido, no podemos decir que existan correlaciones significativas entre estas.

Si observamos la "Pearson Correlation", vemos que la relación entre asertividad, empatía y clima escolar es positiva, es decir, que el incremento de una variable condiona al incremento de la otra. En cambio, las relaciones negativas se correlacionan de forma invertida, de manera que si una aumenta la otra disminuye. Vemos que cuando la escala de identificación grupal aumenta en un individuo, la de asertividad y la de empatía disminuyen. El resto de correlaciones son positivas.

Para indagar en esta correlación negativa, utilizaré el método de Pearson para correlacionar las escalas de empatía y asertividad con todas las variables que forman la escala de identificación grupal.

		Empatía	Asertividad	Valoración Grupal	Auto categorización	Compromiso grupal
Empatía	<i>Pearson Correlation</i>	1	,147	,100	-,098	,013
	<i>Sig.(2-tailed)</i>		,171	,512	,524	,933
	<i>N</i>	93	88	45	45	45
Asertividad	<i>Pearson Correlation</i>	,147	1	-,315	,097	-,066
	<i>Sig.(2-tailed)</i>	,171		,035	,528	,666
	<i>N</i>	88	97	45	45	45
Valoración Grupal	<i>Pearson Correlation</i>	,100	-,315	1	-,194	,137
	<i>Sig.(2-tailed)</i>	,512	,035		,195	,363
	<i>N</i>	45	45	46	46	46
Auto Categorización	<i>Pearson Correlation</i>	-,098	,042	-,194	1	-,511
	<i>Sig.(2-tailed)</i>	,524	,528	,195		,000
	<i>N</i>	45	45	44	46	46
Compromiso Grupal	<i>Pearson Correlation</i>	,013	-,066	,137	-,511	1
	<i>Sig.(2-tailed)</i>	,933	,666	,363	,000	
	<i>N</i>	45	45	46	46	46

\* Tabla 3. Correlación de las variables con el método de correlación de Pearson. Fuente: Creación propia extraída del programa IBM SPSS

Lo que observamos una vez realizada esta correlación es que aparecen correlaciones significativas. En primer lugar vemos que la escala de asertividad y la variable "valoración grupal" se relacionan con un 0,035 de significación. También observamos que la variable "auto categorización" y la de "compromiso grupal" se relacionan con una significación del 0,000. Ambas correlaciones son negativas, es decir, cuando la valoración grupal aumenta, el nivel de asertividad disminuye, de la misma manera que cuando el nivel de auto categorización aumenta el nivel de compromiso grupal disminuye, y a la inversa.

#### *4.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS*

El programa IBM SPSS nos permite observar que todas las respuestas de los alumnos respecto a todas las habilidades sociales son positivas. Ello quiere decir que en el centro no existe un problema concreto y específico en cuanto a las habilidades sociales, aunque obviamente es mejorable. La habilidad social que menos destaca de forma positiva en los alumnos es la variable clima escolar que expresa la sensación que los alumnos tienen del Centro. Esto quiere decir que aunque los alumnos de forma individual tengan una buena habilidad empática, asertiva y de cohesión, en conjunto no perciben que la situación sea ideal. Aún y así la media es positiva, hecho que observamos comparando el estudio con el estudio de Martínez, Povedano, Amador y Moreno (2012) en el que se analiza el clima escolar evaluando a 1884 alumnos en una escuela de Murcia de entre 11 y 17 años con los cuestionarios del grupo Lisis y los mismos intervalos que aparecen en el estudio que yo propongo; y todas las medias del clima escolar son inferiores a las del estudio. Además los resultados del estudio de Murcia relacionan de forma directa el clima escolar favorable con la falta de victimización. Otro estudio con una media inferior en cuanto al clima escolar y que también es analizado con los cuestionarios del grupo Lisis es el de Estévez, Moreno, Musito y Murgui (2008). En ambos estudios el clima escolar tiene una media que oscila entre el 14,8 y el 15,5.

Por otro lado, vemos que entre las variables generales no existe ningún tipo de correlación significativa. Esto puede ser debido a algunas de las limitaciones que mencionaré a posteriori. Aunque la correlación no sea significativa, analizo si las

relaciones son positivas o negativas y observo que todas son positivas excepto la relación entre "identificación grupal" con las variables empatía y asertividad. Para extraer una conclusión en esta relación invertida, utilizaré el método de Pearson para correlacionar las escalas de empatía y asertividad con todas las variables que forman la escala de identificación grupal. El resultado de esta correlación es la correlación significativa y negativa entre la variable "valoración grupal" y la variable de asertividad. Resulta verdaderamente curioso este resultado, ya que durante todo el trabajo he estudiado que para conseguir una habilidad asertiva completa es necesaria la cooperación, la retroalimentación y el trabajo en grupo. Aún y así este resultado tiene una explicación. La explicación de que a medida que la valoración grupal aumenta, la asertividad e incluso la empatía disminuyen es debido a que cuanto más unidos y cohesionados estamos a un grupo, más influenciados somos, y llevamos a cabo actuaciones, que aunque a nivel individual nunca ejecutaríamos, el sentimiento de grupo nos hace realizarlas. Es por ello que a medida que la valoración grupal aumenta, la asertividad disminuye. Dantart (2003) denomina esta correlación como respuesta pasiva del adolescente, y defiende que muchos jóvenes no defienden sus intereses, sobre todo cuando perciben el conflicto con los demás ya que lo que pretenden es evitar la confrontación, aunque lo hacen de forma equivocada, porque no expresar los sentimientos de uno mismo no es un buen método para evitar el conflicto, ya que aunque esa evitación parece gratificante porque estás respetando a las personas que forman parte de tu grupo sin discutir con ellos, no te respetas a ti mismo y esto puede generar conductas de estrés u ansiedad, ya que en la sociedad existen infinidad de conflictos que hay que gestionar y solucionar y el hecho de estar huyendo siempre de ellos influenciado por las opiniones y sentimientos de los demás convierte al niño en evitador. Dantart (2003) considera que una respuesta asertiva es la mejor de las respuestas que podemos emitir sin eludir el conflicto y enfrentándonos a los conflictos, los cree quien los cree sabiendo nuestros derechos a la vez que respetando los de los demás.

## **5. ESTRATEGIAS DE MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR**

---

### **5.1 INTRODUCCIÓN**

Una vez obtenidos y analizados los resultados extraídos del estudio empírico, consideré de gran importancia buscar estudios semejantes al que yo he realizado para observar en qué nivel podemos clasificar el Centro de Estudios Claret en cuanto a las habilidades sociales de los alumnos. Un programa de intervención con adolescentes que crea programas para intentar mejorar las habilidades sociales de los alumnos y el clima conflictivo (Garaigordobil, 2001) tiene por finalidad diseñar un programa de intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas de la interacción social. La muestra está construida por 174 alumnos que comprenden entre los 12 y los 14 años, por tanto son edades semejantes a las que se incluyen en la muestra de mi trabajo. Este estudio realiza un análisis longitudinal de las habilidades sociales de los alumnos antes y después de llevar a cabo 60 actividades que estimulan la comunicación, la interacción amistosa y cooperativa, la expresión y comprensión de emociones, la identificación de percepciones y prejuicios así como el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos humanos. Tanto antes como después de las actividades utilizan 5 instrumentos con los que avalúan la asertividad, las estrategias cognitivas de interacción social y varias conductas sociales como conductas pro sociales, de liderazgo, de autocontrol, de ansiedad-timidez. En los resultados observamos que la asertividad tiene una media de 33,09 antes de realizar las actividades y una media de 34,58 después de realizarlas. El resto de variables que inicialmente se estudiaban y eran las mismas que en mi estudio no aparecen en los resultados debido a que el estudio acaba limitándose a las conductas asertivas, pero si se observa que la conducta pro social altruista tiene una media de 17,93 antes de las actividades y una media de 17,99 después, que las conductas de consideración tienen una media de 10,18 antes y 10,46 después y que las conductas de autocontrol tienen una media de 11,74 antes y 11,60 después –así que disminuye-. Observamos que en general, las medias de mi estudio son superiores a las del colegio de la provincia de Guipúzcoa, y la variable asertividad que es la única que podemos comparar directamente es considerablemente superior, por tanto las habilidades sociales del Colegio Claret, de la provincia de Barcelona, son positivas. En el estudio de la provincia de Guipúzcoa (Garaigordobil, 2001) tuvo un efecto positivo aumentando significativamente, después de las actividades, la cantidad de estrategias cognitivas

asertivas de resolución de situaciones sociales, así como la cantidad total de estrategias cognitivas disponibles para afrontar situaciones sociales. Por tanto, aunque se realizan muchas más actividades de las que se realizan en mi estudio, considero que los programas son favorables.

La propuesta que yo añado para este ámbito, son las dinámicas escolares. Obviamente éstas no van a erradicar el bullying de un día para otro, y aunque las llevemos a cabo seguirán existiendo casos de alumnos insultados, golpeados o aislados, pero proporcionaran a los alumnos interiorizar los conocimientos necesarios a través de juegos y de trabajo en grupo que aumentará sus habilidades sociales y así disminuirá el riesgo de agresión. Las habilidades sociales son conductas aprendidas, y la niñez es el periodo de vida más indicado para interiorizar estas pautas conductuales. (Ortega, Del Rey y Gómez 2006). Mientras se llevan a cabo estas actividades, los alumnos en la mayoría de los casos ni siquiera son conscientes de la interiorización de habilidades sociales que se realiza, pero de forma indirecta estas actividades son muy importantes para gestionar i/o evitar los conflictos. (Ortega, Del Rey y Gómez 2006).

Otra propuesta también efectiva se basa en explicar a los alumnos, e incluso hacerlos participes de programas de mediación, que gestionen los conflictos. Es muy importante que ellos mismos sean capaces que obtener ese rol, y de adquirir ese tipo de obligación sabiendo que va a cambiar el funcionamiento del aula.

Me centro en las dinámicas escolares, porque son las que he llevado a la práctica durante el tiempo que he estado realizando el trabajo.

Los **objetivos específicos** de este plan de prevención del conflicto, centrado en dinámicas de grupo, son:

- Potenciar mediante dinámicas de grupo el desarrollo de las habilidades sociales, tales como la empatía y la asertividad.
- Potenciar mediante dinámicas de grupo el desarrollo de habilidades de grupo: turnos de palabra, cooperación, respeto, gestión de conflictos, toma de decisiones, creencias no compartidas.
- Favorecer habilidades de comunicación interpersonal tales como: establecer sintonía, practicar escucha activa, comunicación asertiva y tomar conciencia del uso del lenguaje, comunicación empática.

- Desarrollar habilidades para la prevención, el manejo y la gestión de los conflictos tales como: adoptar diferentes posiciones frente al conflicto, expresar los sentimientos propios de manera asertiva, reconocer las necesidades, los sentimientos, una comunicación no agresiva, habilidades para negociar y llegar a acuerdos.
- Desarrollar competencias emocionales habilidades relativas al conocimiento de uno mismo, como la responsabilidad de tomar decisiones, tomar conciencia de las emociones predominantes de uno mismo y el saber expresarlas, la autoimagen, la comunicación personal y la motivación.

Lo más adecuado para un plan de prevención del conflicto, como el creado en el este trabajo, es que existan bloques de contenidos para los alumnos, por ejemplo los bloques pueden ser:

1. Cohesión y desarrollo grupal
2. Habilidades de comunicación
3. Habilidades sociales
4. Prevención y gestión de conflictos
5. Inteligencia emocionales y desarrollo de competencias
6. Entrenamiento meta cognitivo y desarrollo de estrategias (Fernández y Amuero, 2011)

Lo siguiente que haría para crear un plan de mejora transversal sería, al igual que Fernández y Amuero (2011) hacen establecer una organización de estos contenidos a través de unidades didácticas centrados principalmente en tres ejes, que son:

1. Conocimiento e integración de alumnado y cohesión del grupo (en el que se fomentan la escucha activa, la empatía y la comunicación asertiva)
2. Análisis y reflexión de situaciones problemáticas y conductas disruptivas, así como la resolución de conflictos entre iguales, para fomentar una actitud basada en el diálogo y el respeto entre el alumnado, facilitando su aprendizaje en la gestión de los problemas que se les plantean en sus relaciones con los demás.
3. El conocimiento, auto control y expresión de las emociones como aspecto fundamental en su desarrollo personal.

El programa de prevención en general se basa en dos perspectivas que son, en primer lugar en la dimensión grupal que facilitan las dinámicas de grupo, cuyo objetivo es obtener una comunicación abierta, asertiva y constructiva, y en segundo lugar dirigido al desarrollo personal a partir de actividades que fomentan el auto conocimiento, la observación, la motivación, el interés por aprender, la toma de conciencia de pautas de comportamiento propias, la mejora de habilidades sociales para convivir, el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.

En cuanto a las dinámicas que he llevado a cabo con los alumnos que han respondido los cuestionarios, me centro en las dinámicas relacionadas con la comunicación. La dinámica que se iba a llevar a cabo iba a estar relacionada con la habilidad social que destacara por debajo de la mitad inferior de la población, pero debido a que todas están por encima de ésta, escogí la dinámica de la comunicación porque es la base para un clima escolar favorable, que además de que es la variable que ha obtenido una media inferior, es la base de todo el plan de prevención.

Estas dinámicas se deberían utilizar de forma habitual, tal y como he explicado anteriormente deberían de tener la misma importancia que una asignatura más, de forma que hubiera unidades didácticas cada semana, para poder trabajar cada semana ámbito distinto, siempre centrándose en la prevención del conflicto. Debido a mi falta de tiempo y de imposibilidad de implicación en el centro escojo dinámicas que estén relacionadas con la escucha activa, ya que ésta favorece prácticamente a todas las habilidades sociales, además de ser una buena dinámica inicial, ya que los alumnos nunca antes han realizado ninguna. Según Fernández y Amuero (2011) una dinámica de grupo relacionada con la comunicación hace que el grupo se conozca mejor, que los alumnos sean más empáticos, tengan una comunicación asertiva y se integren mejor con el grupo. Es por ello que escojo estas dos dinámicas relacionadas con la escucha activa para realizar a los alumnos, aunque facilitaré a los profesores del centro, una serie de dinámicas que recomendaré que lleven a cabo con todos los alumnos del centro, además de un informe con los resultados obtenidos durante el trabajo.

## 5.2 CRONOGRAMA

---

El cronograma de todo mi trabajo en el Centro Educativo en el que he intervenido para poder crear el plan de prevención de los conflictos ha tenido una duración de tres meses y medio. Mi estancia en el centro educativo debía de constar de 200 horas, que están repartidas en 5 horas diarias, de 9:00 de la mañana a 14:00 del mediodía de lunes a viernes. Mi trabajo empezó el día 2 de Febrero de 2015 y debería haber finalizado el 3 de Abril de 2015, pero se alargó un mes y medio más para poder finalizar de manera correcta el proyecto. La organización inicial del plan de prevención, aunque no todo pudo ser exactamente en la cronología esperada debido a que en los Centros Educativos es lógico que surjan contratiempos, y por ello se alargó mi estancia allí, la organización fue aproximadamente la siguiente:

- 1. Presentación del proyecto (Primera Semana)**
  - Realizar proyecto teórico y presentarlo al tutor.
  - Repartir cuestionarios (Segunda - Tercera Semana).
  - Explicar cómo son las encuestas y cuál es mi tarea
  - Que las respondan todos los alumnos de la muestra
- 2. Evaluación y Análisis de encuestas (Tercera- Cuarta Semana)**
  - Analizar las encuestas con el SPSS
  - Observar los factores de riesgo de los alumnos
- 3. Crear programas para reducir los factores de riesgo y crear factores de protección. (Quinta – Octava Semana)**
  - Explicar a los alumnos los resultados de las encuestas
  - Evaluar con ellos cuales son los factores de riesgo más significativos
  - Llevar a cabo programas o tareas que puedan ser factores de protección
  - Llevar a cabo las dinámicas del plan de mejora
- 4. Analizar y evaluar al alumnado**
  - Presentar informes al profesorado

El cronograma en relación al horario que yo intervine con los alumnos es el siguiente:

- 1. Presentación del proyecto** (1 hora por clase)
  - 2. Encuestas** (1 hora por clase): 8 horas en dos semanas → 4 horas en cada semana. Primera semana 1º y 2º ESO, segunda semana 3º y 4º ESO.
  - 3. Evaluación y Análisis de encuestas** (0 horas con los alumnos)
  - 4. Crear programas para reducir los factores de riesgo y crear factores de protección.** (2 horas por clase): 16 horas en 1 mes. 4 horas a la semana.
  - 5. Programa de mejora del clima escolar y prevención de conflictos.** (2 horas por clase): 16 horas en 1 mes. 4 horas a la semana.
  - 6. Analizar y evaluar al alumnado** (0 horas con los alumnos)
  - 7. Permanecer con los alumnos frente a cualquier problema o duda que aparezca y en las horas de recreos.**
- ❖ *Todo es disponible al horario del centro, el cronograma es solo una orientación.*

Como he dicho anteriormente estos cronogramas son los creados inicialmente, por tanto a lo largo del proyecto existieron variaciones. Por ejemplo en los cronogramas parece que la muestra son todos los alumnos de la ESO, como iba a ser inicialmente, pero finalmente solo pudieron ser los alumnos de primero y cuarto.

### 5.3 PLANTILLAS Y ANÁLISIS DE LAS DINÁMICAS

Para los alumnos de primero de E.S.O. escojo la dinámica “*El Agente 006*” extraído de Sánchez (2002), y para los alumnos de cuarto, “*El Rumor*” extraída de Sánchez (2010).

#### **EL AGENTE 006** para alumnos de Primero de E.S.O

Es un ejercicio adaptado de Vopel, (1995) extraído de Sánchez (2002), de un manual de 20 actividades accesibles a todos los centros educativos y enfocado a realizar dinámicas en los horarios de tutoría de la E.S.O. El agente 006 plantea a los alumnos una situación que les ayuda a conocerse mejor a sí mismos y a sus compañeros. Tienen que imaginarse que han desaparecido y que el agente 006 les está buscando. Para darles pistas han responder una serie de preguntas que serán las que inicien con la dinámica de juego.

Los objetivos de la dinámica son:

- Fomentar una buena relación entre el grupo clase y una correcta comunicación asertiva.
- Ayudar a los alumnos a que describan distintos aspectos de su personalidad para que sus compañeros les conozcan mejor y fomentar la empatía entre ellos.

En cuanto al modo de aplicación, se realiza de la siguiente manera;

En primer lugar la persona encargada de realizar la dinámica ha de explicar el funcionamiento de ésta, y les ha de repartir el documento “Agente 006” del que tendrá que leer las instrucciones para que ellos lo rellenen de forma individual.

En segundo lugar, los alumnos se han de organizar en pequeños grupos de 4 personas, en los que tendrán que leer, de manera ordenada, las respuestas del documento a sus compañeros. Dispondrán de 20 minutos para comentar que les ha parecido la dinámica, que les ha sorprendido, que les ha gustado y sobre que seguirían preguntando.

En la dinámica puede haber variaciones, por ejemplo, en vez de realizar grupos de 4 personas, la clase se considera un gran grupo, la persona que organiza la dinámica va leyendo respuestas, y el grupo ha de adivinar de qué persona se trata y explicar cómo ha llegado a esa conclusión.

**Ficha Individual Agente 006** extraído de Sánchez (2002), que hay que entregar, al empezar la dinámica, a los alumnos:

*“Imagínate que estas en la lista de los desaparecidos desde hace tres meses y que la policía te está buscando. El agente 006 ha recibido el encargo de dar contigo. Respondiendo las cuestiones que vienen a continuación podrás ayudar al agente 006 a tener una pista que seguir.”*

1. *¿Por qué has desaparecido?*
2. *¿Qué aspecto tienes? (Describe tu aspecto detalladamente)*
3. *¿Qué hábitos tuyos pueden ayudar al agente a identificarte?*
4. *¿Cuáles son los lugares más probables en los que te esconderías?*

5. *¿Con quienes mantendrías contacto durante tu ocultación? Descríbelos y explica por qué con ellos.*
6. *¿A dónde irías a dormir y a comer?*
7. *¿Volverías voluntariamente a casa u obligarías al agente 006 a encontrarte? Explica por qué tomas esa decisión.*

### **Análisis de la dinámica**

Esta dinámica, extraído de Sánchez (2002), la realizamos un martes 17 de Marzo a tercera hora de mañana con los alumnos de 1º de E.S.O A, que fueron un total de 27, y con los alumnos de 1º de ESO B el martes a 4º hora de la mañana, siendo un total de 23. Los alumnos tienen una edad media de 13 años, y estuvieron toda la hora que duró la clase realizando la dinámica. Si hubiéramos tenido posibilidad de ocupar más tiempo la dinámica se habría alargado y hubiera sido más completa. Aun y así, tuvimos tiempo de completar todas sus partes. Ante la clase yo estaba supervisada por el tutor del aula, que facilitaba que los alumnos estuvieran controlados y no se exaltaran ante la nueva actividad y me ayudaba con el reparto de papeles. Yo explique a los alumnos el funcionamiento de la dinámica, los agrupe en grupos de 4, rellenaron la ficha individual y procedieron a hacerse preguntas y responderse. Esta tarea fue divertida para ellos ya que se trataba de algo íntimo entre 4 personas, pero el jaleo en el aula era mayor y el control menor. Por ello al pasar una media hora aproximadamente, deshice los grupos y la clase entera paso a ser un grupo. Yo leía las respuestas y ellos tenían que adivinar de qué compañero se trataba. Esta tarea resultó bastante complicada ya que eran muchos alumnos y no era demasiado sencillo, aun y así hubo aciertos y eso les motivo mucho. Realmente no hubo complicaciones en el aula mientras se realizaba la dinámica, por ello considero que son buenas clases para trabajar las dinámicas y fortalecer las habilidades positivas.

Una vez finalizada la dinámica explique a todos los alumnos lo que es la escucha activa y lo que son las habilidades sociales. También les pregunté que les había parecido la dinámica y que si creían que había sido positiva. La respuesta general fue muy positiva y el trabajo fue gratificante.

**EL RUMOR** para alumnos de cuarto de E.S.O, extraída de Sánchez (2010) de la memoria del programa de mediación escolar Ies Enric Valor.

Objetivos de la dinámica son:

- Fomentar la cohesión de grupo
- Comunicarse de forma asertiva para evitar el rumor
- Generar empatía hacia los demás recreando situaciones

La dinámica es la siguiente:

*Imaginemos que esta semana ha habido una gripe muy contagiosa en el colegio, y muchos alumnos no han asistido a clase. Todavía hay 5 alumnos que no han podido asistir.*

El modo de preparación es:

El tutor, manda a 5 alumnos salir del aula, que son los supuestamente enfermos, y al resto del aula les explica una información precisando datos y detalles. A continuación, pedimos a uno de los alumnos que esté fuera del aula, que vuelva a clase- ya recuperado de la gripe. A continuación asignamos a un compañero de los que había en el aula que le explique al compañero enfermo la información, y que lo haga en voz alta, para que todos los alumnos puedan apreciar el proceso. El alumno al que ha sido explicada la historia, se la cuenta al siguiente alumno que entra ya recuperado, y así sucesivamente hasta el último alumno que entra ya recuperado.

### **Valoración de la actividad**

1. *¿Qué ha pasado?*
2. *¿Cómo ha variado la información?*
3. *¿A qué podría ser debido?*
4. *¿Qué relación tiene esta actividad con los conflictos?*
5. *¿Alguna vez has sido víctima de un rumor?*

Una comunicación deficiente puede originar conflictos. Demostrar que hemos entendido perfectamente la información que recibimos obliga a la persona que habla a ser más preciso y contribuye a que no distorsionemos la historia. Las preguntas abiertas y poco concisas generan conflictos.

**Plantillas de información propuesta para la dinámica “el Rumor”** extraída de Sánchez (2010).

1. *El miércoles durante la clase de sociales desapareció un móvil de la mochila de Sandra. El móvil era un regalo de Natalia, la prima de Sandra, que le había dado el día 23 de Febrero, por motivo de su cumpleaños. El móvil, que es completamente nuevo, llevaba una funda negra con topos rosas y blancos. Sandra recuerda perfectamente haberlo llevado a clase, además en la puerta del colegio, antes de entrar, se encontraba con Mireia y Sonia y se lo enseñó. Al entrar al colegio lo guardó en su mochila, y a la hora del descanso le llamó la atención que la cremallera estuviera rota. Detrás de Sandra se sienta Marcos, pero éste no vino a primera hora y en su sitio se ha sentado Mireia. Si el aparato no aparece antes del viernes se tomaran serias medidas, de modo que quien sepa algo debe decírselo al tutor. De momento la salida al cine del día 5 queda suspendida y se reservará el dinero de la entrada para la salida al museo de historia prevista para el día 25.*<sup>3</sup>

2. *Dicen que 483 personas están atrapadas bajo un derrumbe, después que pasó el ciclón se inició el rescate. Se han movilizado miles de personas llevando medicinas, vendas y otros elementos. Pero dicen que la gente atrapada no fue por accidente, sino que fue un secuestro, pues hay gente de mucho dinero entre los atrapados.*

3. *Un granjero en el oeste de Extremadura colocó un tejado delgado sobre su granero. Poco después un viento huracanado lo hizo volar y cuando el granjero lo encontró a veinte kilómetros, estaba doblado y encogido con imposible reparación. Un amigo y un abogado le indicaron que la Compañía Ford de Automóviles le pagaría un buen precio por la chatarra y el granjero decidió enviar el tejado a la Compañía para ver cuánto podría sacar de él. Lo embaló en una gran caja de madera y lo envió a Avilés, Asturias, poniendo claramente el remite para que la Compañía Ford supiera dónde*

---

<sup>3</sup> Para realizar la dinámica con el grupo de 4º de la E.S.O del centro de estudios Claret, escogí la plantilla 1.

*enviar el cheque. Pasadas doce semanas, el granjero no había oído nada de la Compañía Ford. Finalmente cuando estaba a punto de escribirles para averiguar lo que pasaba, recibió un sobre de ellos. Decía así: «No sabemos qué chocó contra su coche pero lo tendremos arreglado para el quince del siguiente mes»*

4. *El camión, que iba al sur, estaba dando la vuelta a la derecha en la intersección cuando de pronto el coche deportivo, que iba hacia el norte, trató de dar la vuelta hacia la izquierda. Cuando se percataron de que estaban dando la vuelta por el mismo carril, ambos tocaron su claxon, pero siguieron dando la vuelta sin frenar. De hecho, el coche hasta parecía ir acelerando justamente antes del choque.*

### **Análisis de la dinámica**

La dinámica El Rumor, extraída de Sánchez (2010), se lleva a cabo el miércoles 18 de Marzo durante el horario de mañana con ambas clases de 4º de E.S.O, los alumnos tienen una media de 16 años de edad, y creen que la dinámica es realmente interesante. Escojo está en concreto para este grupo de alumnos porque el rumor, los cotilleos y las habladurías están presentes a diario entre ellos, y con esta dinámica pretendo que vean que a menudo, la información que les llega de un rumor sobre alguien ya viene distorsionada, y ellos la distorsionan aun en mayor medida y así sucesivamente.

Para iniciar el juego, mando a 5 alumnos fuera del aula y me quedo con el resto a los que les explico cómo funciona la tarea, cuando ya lo saben entra uno de los compañeros que se encontraba fuera “con gripe” y uno de los compañeros del aula –elegido al azar- le cuenta la historia, ya distorsionada. El resto de la clase suelta alguna que otra carcajada cuando se dan cuenta que la información varía, y alguno que otro intenta rectificarlo pero no se le permite. Este mecanismo es igual con los 4 alumnos que aún quedan fuera del aula. A medida que la información se va contando un número mayor de veces la información, obviamente, está más distorsionada y el jaleo en clase aumenta. Aun y así realizaron la tarea de forma excelente y los objetivos fueron cumplidos de forma muy satisfactoria. La dinámica duró toda la hora completa ya son muchos alumnos y aunque no se den complicaciones es difícil organizarlos a todos. Los alumnos se dieron cuenta de cómo transformamos la información y por ello quisieron no salir al patio en su hora de recreo y quisieron quedarse en clase reflexionando sobre los rumores. Por ello quedé totalmente satisfecha con su trabajo y pude observar que realmente no son alumnos,

como los resultados empíricos muestran, con bajas habilidades sociales ni conflictivos. Por ello creo que sería aún más interesante realzar estas buenas prácticas y hacer que su comportamiento no cambie con este tipo de dinámicas.

## **6. CONCLUSIONES**

---

### **6.1 DISCUSION**

Los resultados obtenidos en el estudio muestran que las habilidades sociales de los alumnos están por encima de la mitad superior. El resultado más positivo es el de la variable asertividad y el más negativo el de clima escolar, que es la base para crear un plan de mejora en el centro que pueda prevenir futuros conflictos. Aún y así, comparando las medias extraídas con el programa IBM SPSS con otros estudios que también utilizan los cuestionarios del grupo Lisis para conocer el clima escolar demuestran que las medias de otros estudios como son el de Martínez, et al. (2012) o el de Estévez et al. (2008) son inferiores al estudio planteado en este trabajo, además de demostrar que existe correlación entre el buen clima escolar y unas habilidades sociales positivas con la falta de conflictividad y victimización. El hecho de que los alumnos del centro tengan unas habilidades sociales positivas debería relacionarse con la falta de conflictos en el centro, que aunque no haya podido verificarlo de manera cuantitativa si he podido hacerlo de manera observacional y cualitativa a través de las dinámicas de grupo. Una vez obtenidos los datos descriptivos, podemos ver que utilizando el método de Pearson no existe correlación entre las variables, por tanto que las variables no dependen la una de la otra. Una correlación negativa y significativa que se observa y no es esperada es la relación entre las variables asertividad y valoración grupal. El resultado es no esperado debido que la mayoría de autores correlacionan una buena cooperación y una adecuada retroalimentación para tener un nivel positivo de asertividad. En cambio, Dantart (2003) argumenta que existen adolescentes pasivos que intentan evitar el conflicto dentro de su grupo de iguales, de manera que no expresan su verdadera opinión ni sus sentimientos dejándose influenciar por los demás, y esto en los cuestionarios puede aparecer como persona asertiva, ya que respeta a los demás, no es conflictivo y es empático. Dantart (2003) explica que en realidad sí que son personas asertivas con los demás, pero no con ellos mismos, ya que son ellos mismos quienes no se respetan ya que siempre están huyendo de los conflictos en vez de gestionarlos y/o solucionarlos y esto puede acabar

produciéndoles ansiedad o estrés. Raquel Bartolomé considera que esta relación negativa entre valoración grupal y asertividad es coherente en cuanto a la influencia que tienen los amigos en las conductas antisociales (Bartolomé, Comunicación personal, 26 mayo 2015). En cuanto al nivel de las habilidades sociales de los alumnos, considero que es positivo, no únicamente por tener una media por encima de la mitad superior, sino en comparación con un estudio realizado en Guipúzcoa (Garaigordobil, 2001) a 174 alumnos ya que las medias en éste son inferiores. Los estudios son muy parecidos ya que la muestra, las variables estudiadas y el plan de mejora son muy semejantes. En el estudio de Garaigordobil (2001) se llevan a cabo 60 actividades para mejorar el clima escolar, y se estudian las variables antes y después de realizar las actividades.

Aunque se realizan muchas más actividades de las que he realizado yo en mi estudio, cómo pretendo que el centro continúe llevándolas a cabo y esto no finalice con mi ausencia, puede comparar los resultados que se han obtenido en el estudio de Guipúzcoa una vez han finalizado las dinámicas, y estos han sido positivos. La mayoría de habilidades sociales de los alumnos (ninguna de las que aparecen en mi estudio han disminuido) han aumentado, por tanto además de la bibliografía estudiada y del método observación puedo tener en cuenta este estudio de Garaigordobil para verificar que las dinámicas de grupo con un buen plan para fortalecer las habilidades sociales y evitar el conflicto.

El clima escolar de los alumnos, como hemos visto durante todo el estudio, es la situación que parece mejorable; es por esta razón que escojo una dinámica relacionada con la comunicación y no con unas de las habilidades sociales analizadas directamente. Fernández y Amuero (2011) explican que para mejorar las habilidades sociales de los alumnos es interesante trabajar en primer lugar la comunicación ya que es el primer paso para una futura prevención del conflicto. Una dinámica de grupo relacionada con la comunicación hace que el grupo se conozca mejor, que los alumnos sean más empáticos, tengan una comunicación asertiva y se integren mejor con el grupo (Fernández y Amuero 2011). Me ha sido muy interesante realizar los cuestionarios ya que si una de las variables hubiera obtenido una media por debajo de la mitad inferior hubiera sido claramente la que más se hubiera trabajado, pero debido a que todas son positivas y que lo que se pretende mejorar es el clima escolar considero que lo que hay que llevar a cabo es un proceso en el que se incluyan las dinámicas de grupo para fortalecer las habilidades

sociales de manera rutinaria y constante, y por ello hay que iniciar el proceso por las dinámicas relacionadas con la comunicación para que los alumnos además de fortalecer sus habilidades sociales, se sientan motivados y trabajen con temas de interés propio.

Los objetivos planteadas al inicio del estudio estaban directamente relacionadas con la creación y con el funcionamiento de un plan de mejora del clima escolar y las expectativas parecen haberse superado ya que el estudio empírico ha permitido realizar un pequeño proyecto que ha funcionado correctamente ya que los alumnos han interiorizado de forma muy positiva, se han debatido temas en clase de gran interés que nunca antes habían aparecido y son una buena prevención del conflicto, aun y así, su verdadera eficacia no se conocerá hasta que no se lleve a cabo un estudio post-test. El profesorado se ha comprometido a continuar con el proyecto y seguir realizando dinámicas en las horas de tutoría para que las habilidades sociales de los alumnos se fortalezcan y así evitar el conflicto. Además los objetivos específicos del plan de mejora del clima escolar también se han cumplido ya que se fortalecen habilidades comunicativas, se desarrollan habilidades de prevención del conflicto y se desarrollan competencias emocionales relativas al conocimiento de uno mismo.

## *6.2. LIMITACIONES*

Este trabajo, al igual que la mayoría de ellos, tiene limitaciones. La primera limitación que me encontré en el trabajo, y ha derivado a que éste tenga bastantes limitaciones, es el hecho de no haberme podido centrar en Olweus (1998) para realizar mi trabajo. En primer lugar, no pude trabajar con cuestionarios, ni encuestas que tuvieran alguna pregunta relacionada con temas de bullying y victimización y esto ha delimitado mi ámbito de estudio. Además de este impedimento, únicamente he podido trabajar con dos cursos del centro, que eran los que menos "influenciables" se consideraban, por tanto, la muestra se ha reducido de forma considerable. Esta limitación hace que el hecho de crear un plan de prevención de los conflictos sea bastante más complicado, ya que únicamente puede referirse a habilidades sociales.

También considero que las habilidades sociales son un factor muy importante para prevenir las conductas de acoso, pero se requieren de muchos otros factores para poder llegar a realizar una tarea de prevención totalmente efectiva, como por ejemplo, las

situaciones de cada alumno fuera de la escuela, la supervisión que los pares ejercen y la buena praxis de los profesores a la hora de mediar entre ellos. Era totalmente imposible que yo incluyera los distintos factores que llevan al acoso, por ello la investigación se ha limitado a las habilidades sociales.

Por último, una limitación muy importante ha sido no poder volver a realizar un estudio post-test una vez se han llevado a cabo algunas de las dinámicas para ver si estas tienen un resultado positivo. Considero que sería realmente útil que en un futuro se volviera a llevar a cabo la metodología que propongo para analizar si las habilidades sociales de los alumnos ha variado una vez llevadas a cabo las dinámicas de grupo. Aunque yo únicamente he podido estar un tiempo reducido en el centro, espero que los docentes continúen con el plan de mejora.

### *6.3. IMPLICACIONES*

La investigación, pese a sus limitaciones, considero que ha extraído conclusiones interesantes. Además, pretendo mostrar que aún y en centros escolares en los que las habilidades sociales son positivas, y los conflictos no se generan a menudo, también es importante llevar a cabo actividades relacionadas con el conflicto para que los alumnos sean conscientes de la existencia de estos conflictos, aprendan a gestionarlos e interioricen y fortalezcan aún más sus habilidades. Considero que lo que realmente es interesante es que el plan de mejora se lleva a cabo cómo una asignatura más del centro, en la que se dedican una serie de horas semanales y no es algo esporádico y temporal. Además de este plan se requieren otros muchos factores como la implicación de los padres, que también han de fomentar un clima familiar favorable para que todos puedan trabajar en sintonía. Las dinámicas de grupo relacionadas con fortalecer las habilidades positivas favorecen al alumno en cualquier ámbito, en el familiar, en el escolar y entre el de iguales ya que, aunque ellos en un primer momento no lo sepan, les ayudan a comunicarse de forma correcta y asertiva, a ser más empáticos y respetuosos, y todo esto lleva a prevenir los conflictos y la violencia, que es lo principalmente importante.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

---

- Arón, A y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejora*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Burguet, M (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dantart, C (2003). *Autoestima*. Zaragoza: Dirección General de Salud Pública (Gobierno de Aragón). Accesible en: [eps.aragon.es/guias-pantallas/n08\\_Autoestima.pdf](http://eps.aragon.es/guias-pantallas/n08_Autoestima.pdf). [Consultado el 22/03/2015]
- Estévez, E. Moreno, D. Musito, O y Murgui, S (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*. 25 (1): 119-128. Accesible en: [http://www.uv.es/lisis/estevez/E\\_A5.pdf](http://www.uv.es/lisis/estevez/E_A5.pdf). [Consultado el 27/03/2015]
- Funes, S Y Saint-Mezard, D (2001). *Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar en España*. Ponencia a XXIII Escuela de verano del Concejo Educativo de Castilla y León, 2-5 de Julio 2001. Accesible en: [www.concejoeducativo.org](http://www.concejoeducativo.org). [Consultado el 22/03/2015]
- Garaigordobil, M (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. Universidad del País Vasco. *Revista de Psicología Conductual*. 9 (2): 221-246. Accesible en: [http://www.researchgate.net/profile/Maite\\_Garaigordobil/publication/268811476\\_GARAIGORDOBIL\\_M.\\_%282001%29.\\_Intervencion\\_con\\_adolescentes\\_Impacto\\_de\\_una\\_experiencia\\_en\\_la\\_asertividad\\_y\\_en\\_las\\_estrategias\\_cognitivas\\_de\\_afrontamiento\\_de\\_situaciones\\_sociales.\\_Behavioral\\_PsychologyPsicologa\\_Conductual\\_9\\_%282%29\\_221-246/links/547790130cf2a961e484575c.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Maite_Garaigordobil/publication/268811476_GARAIGORDOBIL_M._%282001%29._Intervencion_con_adolescentes_Impacto_de_una_experiencia_en_la_asertividad_y_en_las_estrategias_cognitivas_de_afrontamiento_de_situaciones_sociales._Behavioral_PsychologyPsicologa_Conductual_9_%282%29_221-246/links/547790130cf2a961e484575c.pdf). [Consultado el 01/03/2015]

- Ortega, R. Del Rey, R y G (2006). *Estrategias educativas para prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Guía de orientación. Madrid: Cruz Roja Juventud 7 (134): 133- 159. Accesible en:  
[http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.guias.RConflictos/Cruzroja/Estrategias\\_preencionviolencia%28167p%29.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.guias.RConflictos/Cruzroja/Estrategias_preencionviolencia%28167p%29.pdf) [Consultado el 01-04-2014]
- Gvirtz, S y Beech, J (2007). *Micropolítica escolar y cohesión social en América Latina*. Políticas educativas y cohesión social en América Latina. Santiago. 8, 335-370.
- Instrumentos y fichas Grupo Lisis*. (2013-2016). Consultado en:  
<http://www.uv.es/lisis/instrumentos13.html> [Consultado el 2-02-2015]
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Revista anales de Psicología*, 28(3), 875-882. Accesible en: <http://www.uv.es/lisis/amapola/art13/clima-escolar-art13.pdf>. [Consultado el 18/05/2015]
- Olweus D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ottone, E y Sojo, A. (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Accesible en: [http://www.oei.es/quipu/cohesion\\_socialAL\\_CEPAL.pdf](http://www.oei.es/quipu/cohesion_socialAL_CEPAL.pdf). [Consultado el 17/04/2015]
- Ruiz, C. (2011). Conflictos en el aula: ¿Cómo actuar?: *Revista digital innovación y experiencias educativas*. 40:1-9. Accesible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_40/CELIA%20M\\_RUIZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/CELIA%20M_RUIZ_1.pdf). [Consultado el 1/04/2015]
- Sánchez, F (2002). *Tutoría en la ESO. 20 Actividades prácticas*. Elda (Alicante): Cefire de Elda. Accesible en: <https://iessecundaria.files.wordpress.com/2009/01/tutoria-en-la-eso-20-actividades-practicas.pdf>. [Consultado el 20-02-2015]
- Sánchez, M (2010). *Memoria del programa de mediación escolar Ies Enric Valor*. Accesible en:  
[http://mestrecasa.gva.es/c/document\\_library/get\\_file?folderId=500002156452&](http://mestrecasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500002156452&)

[name=DLFE-184762.pdf](#). [Consultado el 03/03/2015]

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*, Barcelona: Octaedro.

Valadez, I (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias en la zona metropolitana de Guadalajara*. Informe de estudio. México: Colección Salud Materno Infantil Serie de Procesos Educativos. Accesible en: [http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia\\_escolar\\_libro.pdf](http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf). [Consultado 04/03/2015]

## 7. ANEXOS

Las tablas reales obtenidas del programa estadístico IBM SPSS, que muestran los resultados de la investigación son las siguientes:

Tabla 1.

Descriptive Statistics							
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
ESCALA_ASERTIVIDAD	97	43	101	80,75	,979	9,646	93,042
HABILIDADPERSONALA- FECTIVA	101	4	20	15,45	,278	2,791	7,790
ESCALA_EMPATIA	93	42	73	57,35	,732	7,055	49,775
ESCA- LA_IDENTIFICACIO_GRUP AL	46	41	92	72,13	1,255	8,510	72,427
ESCALA_CLIMA_ESCOLAR	88	9	30	18,22	,431	4,044	16,355
Valid N (listwise)	43						

Al utilizar el modelo de Pearson para conocer la correlación entre las variables estudiadas, el resultado es este:

Tabla 2.

Correlations					
		ESCALA_ASE RTIVIDAD	ESCALA_EMP PATIA	ESCALA_IDE NTIFICACIO_ GRUPAL	ESCALA_CLI MA_ESCOLA R
ESCALA_ASERTIVIDAD	Pearson Correlation	1	,147	-,026	,050
	Sig. (2-tailed)		,171	,868	,646
	N	97	88	45	87
ESCALA_EMPATIA	Pearson Correlation	,147	1	-,074	,042
	Sig. (2-tailed)	,171		,629	,711
	N	88	93	45	81
ESCALA_IDENTIFICACIO _GRUPAL	Pearson Correlation	-,026	-,074	1	,084
	Sig. (2-tailed)	,868	,629		,590
	N	45	45	46	44
ESCALA_CLIMA_ESCOL AR	Pearson Correlation	,050	,042	,084	1
	Sig. (2-tailed)	,646	,711	,590	
	N	87	81	44	88

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabla 3.

**Correlations**

		ESCALA_EMPATIA	ESCALA_ASERTIVIDAD	VALORACION GRUPAL_EIG	AUTOCATEGORIZACIÓN_EIG	COMPROMISOGRUPAL_EIG
ESCALA_EMPATIA	Pearson Correlation	1	,147	,100	-,098	,013
	Sig. (2-tailed)		,171	,512	,524	,933
	N	93	88	45	45	45
ESCALA_ASERTIVIDAD	Pearson Correlation	,147	1	-,315*	,097	-,066
	Sig. (2-tailed)	,171		,035	,528	,666
	N	88	97	45	45	45
VALORACIONGRUPAL_EIG	Pearson Correlation	,100	-,315*	1	-,194	,137
	Sig. (2-tailed)	,512	,035		,195	,363
	N	45	45	46	46	46
AUTOCATEGORIZACIÓN_EIG	Pearson Correlation	-,098	,097	-,194	1	-,511**
	Sig. (2-tailed)	,524	,528	,195		,000
	N	45	45	46	46	46
COMPROMISOGRUPAL_EIG	Pearson Correlation	,013	-,066	,137	-,511**	1
	Sig. (2-tailed)	,933	,666	,363	,000	
	N	45	45	46	46	46

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Los cuestionarios del grupo Lisis de la Universidad de Valencia, 2013-2016, que he utilizado para realizar la investigación son los siguientes:

### ESCALA DE IDENTIFICACIÓN GRUPAL

*A continuación vas a encontrar algunas preguntas que están relacionadas con el grupo de amigos al que perteneces.*

**RECUERDA QUE TODA INFORMACIÓN ES CONFIDENCIAL Y ANÓNIMA Y QUE NADA TE COMPROMETE. POR ELLO, TE ROGAMOS QUE SEAS MUY SINCERO/A.**

Piensa en amigos y amigas de tu edad con los que te encuentras frecuentemente y haces cosas en grupo, como por ejemplo, divertírte, trabajar, estudiar, jugar, etc.

1. Ahora indica cuántas personas sois en ese grupo: \_\_\_\_\_ personas.
2. ¿Cuántos chicos y chicas forman el grupo? \_\_\_\_\_ chicos y \_\_\_\_\_ chicas.
3. ¿Cuántas veces os reunís por semana? \_\_\_\_\_ veces.
4. ¿En qué lugar/es os encontráis habitualmente?

5. ¿Cuáles son las principales actividades que hacéis juntos en este grupo?

6. ¿Cómo definirías este grupo?

A continuación te vas a encontrar con 13 afirmaciones a las que te rogamos que respondas eligiendo un número entre de 0 y 10, en la que 0 significa estar *completamente en desacuerdo* y 10 *completamente de acuerdo*. Te pedimos que escribas el número elegido en el recuadro que encontrarás al lado de cada frase.

*Por ejemplo, si estás bastante de acuerdo con una de las afirmaciones, tu respuesta estará próxima a 10. Y si estás muy en desacuerdo, pero no completamente, tu respuesta estará próxima a 0.*

**RECUERDA TUS POSIBILIDADES DE RESPUESTA: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

1. Este grupo es importante para mí -----	
2. Me siento parte de este grupo-----	
3. Hablo mal de este grupo-----	
4. Se burlan de mí cuando digo que soy parte de este grupo	
5. No me siento libre en este grupo-----	
6. Trato de ocultar que pertenezco a este grupo-----	
7. Me avergüenzo de pertenecer a este grupo-----	
8. Me siento muy unido a este grupo-----	
9. Me siento identificado/a con este grupo-----	
10. Estoy contento/a de pertenecer a este grupo-----	
11. Me veo como una parte importante de este grupo----	
12. Me siento incómodo/a con las personas de este grupo-	
13. No me identifico con algunas personas de este grupo-	

### ESCALA DE ASERTIVIDAD

A continuación se presentan algunas afirmaciones que pueden ser utilizadas para describir a una persona. Por favor, lee cada una de las frases e indica en qué grado te describen, utilizando la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Totalmente falso para mí		No es verdadero ni falso para mí		Totalmente verdadero para mí

Si tienes alguna duda, responde basándote en lo que sientes y no en lo que crees que es mejor responder.

1. Siempre tengo a alguien con quien hablar y que se preocupa de verdad de lo que me ocurre.	
2. Me gusta como soy, incluso con mis defectos y mis virtudes.	
3. Soy capaz de realizar las tareas de clase tan bien como cualquier otra persona.	
4. Siento que no siempre puedo hacer lo que quiero, aunque esté capacitado/a.	
5. Cuando estoy triste, enfadado o molesto, tengo a alguien que me apoya y me ayuda a sentirme mejor.	
6. A las personas que les gusto, les gusto por lo que realmente soy.	
7. Normalmente soy capaz de alcanzar las metas y objetivos que se me ponen.	
8. Puedo ir en contra de la voluntad de otros, sin que me rechacen o culpen por ello.	
9. Siento que soy especial para algunas personas.	
10. Me merezco tanto amor, atención y respeto de los demás como cualquier otra persona, ni más ni menos.	
11. Tengo tantas capacidades como la mayoría de la gente.	
12. En las relaciones que tengo con los demás no dejo que me dominen pero tampoco trato de dominarlos a ellos.	
13. Cuando alguien que me gusta se aleja de mí, trato de comprender por qué se aleja y resolver la situación.	
14. Tengo a alguien que me entiende y al que puedo expresar mis verdaderos sentimientos y pensamientos.	
15. Es perfectamente posible que alguien me quiera.	
16. Tengo tanta capacidad para las tareas escolares como cualquier otra persona, ni más ni menos.	
17. Normalmente sé lo que quiero y soy capaz de tomar mis propias decisiones.	
18. Normalmente soy capaz de tomar mis propias decisiones pero cuando no sé qué hacer tengo personas con las que puedo contar para que me den consejo y me orienten.	
19. Me siento cómodo mostrándome tal y como soy y dejando que otras personas me conozcan.	
20. Soy tan inteligente como cualquier otra persona.	
21. Normalmente consigo que mis sentimientos se tengan en cuenta y que mis derechos se respeten fácilmente.	

13. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase-----	V	F
14. En esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos-----	V	F
15. A veces, los profesores/as "avergüenzan" al alumno por no saber las respuestas-----	V	F
16. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos-----	V	F
17. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes-----	V	F

**ESCALA DE CLIMA ESCOLAR:  
RELACIONES INTERPERSONALES**

En esta página vas a encontrar algunas frases que describen cosas que pueden suceder en tu colegio o instituto.

Si crees que estas frases describen bien lo que pasa en tu colegio o instituto, marca VERDADERO (V).

Si crees que las frases no reflejan lo que normalmente pasa en tu colegio o instituto, marca FALSO (F).

**Por ejemplo:** Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase:

Si crees que esto ocurre en tu colegio o instituto siempre o casi siempre, señala la opción V.

Si crees que normalmente no ocurre, marca la F.

Si consideras que ocurre en la mayoría de las clases, pero no en todas, marca la respuesta que corresponda a la mayoría

1. Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase.-----	V	F
2. En clase, los alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros-----	V	F
3. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás-----	V	F
4. Los alumnos/as de esta clase están en las nubes-----	V	F
5. Los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros	V	F
6. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as-----	V	F
7. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase---	V	F
8. En esta clase se hacen muchas amistades-----	V	F
9. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad-----	V	F
10. En esta clase casi todos/as ponen realmente atención a lo que dicen los profesores/as-----	V	F
11. En esta clase se forman grupos para realizar proyectos o tareas con facilidad-----	V	F
12. Los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos/as-----	V	F
13. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase-----	V	F
14. En esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos-----	V	F
15. A veces, los profesores/as "avergüenzan" al alumno por no saber las respuestas-----	V	F
16. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos-----	V	F
17. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes-----	V	F
18. Los profesores/as hablan a los alumnos/as como si se trataran de niños pequeños-----	V	F
19. A veces, los alumnos/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho-----	V	F
20. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan tiempo para hacerlo-----	V	F
21. En clase, los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse entre sí-----	V	F
22. En esta clase muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos-----	V	F
23. En clase, se tarda mucho tiempo en conocer a todos/as por su nombre-----	V	F
24. Los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos/as-----	V	F
25. En clase, a veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su cuenta -----	V	F
26. En esta clase hay algunos alumnos/as que no se llevan bien-----	V	F
27. Los profesores/as no confían en los alumnos/as-----	V	F
28. A los alumnos/as realmente les agrada esta clase-----	V	F
29. Algunos compañeros no se llevan bien en clase-----	V	F
30. En clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen-----	V	F

### ESCALA DE EMPATÍA

A continuación, vas a leer una serie de frases que tratan sobre las emociones. Debes contestar si estás "muy en desacuerdo", "algo en desacuerdo", "ni de acuerdo ni en desacuerdo", "algo de acuerdo" o "muy de acuerdo" con las frases.

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Las emociones de mis amigos no me afectan mucho.	1	2	3	4	5
2. Suelo sentirme triste después de estar con un amigo que está triste por algo.	1	2	3	4	5
3. Entiendo la felicidad de mis amigos cuando algo les va bien.	1	2	3	4	5
4. Siento miedo cuando veo una buena película de terror.	1	2	3	4	5
5. Conecto con facilidad con los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
6. Me resulta difícil saber cuando mis amigos están asustados.	1	2	3	4	5
7. No me pongo triste cuando veo a otras personas llorar.	1	2	3	4	5
8. Los sentimientos de otras personas no me importan en absoluto.	1	2	3	4	5
9. Cuando alguien se siente "hundido" puedo entender fácilmente cómo se siente.	1	2	3	4	5
10. Normalmente, puedo adivinar cuando mis amigos están atemorizados.	1	2	3	4	5
11. A menudo me pongo triste al ver cosas tristes en la televisión o en el cine.	1	2	3	4	5
12. Puedo entender cómo se siente la gente incluso antes de que me lo digan.	1	2	3	4	5
13. Ver a una persona enfadada no me afecta.	1	2	3	4	5
14. Puedo, por lo general, adivinar cuando la gente se siente alegre.	1	2	3	4	5
15. Cuando mis amigos tienen miedo yo también suelo sentir miedo.	1	2	3	4	5
16. Puedo darme cuenta rápidamente si un amigo está enfadado.	1	2	3	4	5
17. A menudo me dejo llevar por los sentimientos de mis amigos.	1	2	3	4	5
18. No siento nada cuando mis amigos son infelices.	1	2	3	4	5
19. Normalmente, no me doy cuenta de los sentimientos de mis amigos.	1	2	3	4	5
20. Tengo dificultades para saber cuando mis amigos están felices.	1	2	3	4	5

