

## **LA GESTIÓN DEL CONFLICTO COMO MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. ESTUDIO DE CASOS**

### **CONFLICT MANAGEMENT AND IMPROVEMENT OF SCHOOL LIFE. CASE STUDIES**

Antonia Penalva López  
Antonia.penalva@um.es

M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados  
mangeles@um.es

Catalina Guerrero Romera  
cgromera@um.es

*Facultad de educación  
Universidad de Murcia*

#### **Resumen**

Los problemas de convivencia son el epicentro de las preocupaciones de la comunidad educativa. La institución escolar como lugar de convivencia y socialización donde emergen conflictos, enfrentamientos de intereses, abusos de poder y autoridad (Gómez et al, 2006), demanda de intervenciones educativas para atajar esta problemática. Esta investigación gira en torno a la gestión docente de los conflictos, quienes a través de la mediación e intervención, contribuyen a la mejora de la convivencia. Concretamente se pretende conocer las distintas formas de gestionar los conflictos en el aula de cuatro docentes, dos noveles y dos expertas, de educación primaria. Para ello se diseñaron dos instrumentos, un cuestionario que nos permite recoger la percepción de los docentes, y una parrilla de observación para registrar directa y mediante la observación de datos, su práctica diaria. Los resultados nos permiten comprobar algunas semejanzas y diferencias en ambos perfiles docentes.

**Palabras clave:** Gestión del conflicto, Docente Novel, Docente experto.

#### **Abstract**

Coexistence problems are the epicenter of the educational community concerns. The school as a place of fellowship and socialization where conflicts emerge, clashes of interest, abuse of power and authority (Gomez et al, 2006), demand for educational interventions to address this problem. This research focuses on the teaching of conflict management, who through mediation and intervention, contribute to improving the living. Specifically we want to know the different ways of managing conflict in the classroom four teachers, two novices and two experts, primary education. To do this we designed two instruments, a questionnaire that allows us to collect the perception of teachers, and a barbeque and direct observation to record data by observing his daily practice. The results enable us to see some similarities and differences in both teaching profiles.

**Keywords:** conflict management, Novel Teaching, Teaching expert.

## **1. COMPETENCIAS DOCENTES EN LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA.**

Una de las preocupaciones que los docentes tienen en la actualidad, es la falta de convivencia entre los alumnos de los centros educativos (Ruiz *et al*, 2009). No obstante la institución escolar es un lugar de convivencia y socialización, donde se reproducen y se responde a los problemas o euforias más cercanos a los menores (Gómez; Puyal; Sanz; Elboj y Sanagustín, 2006). Sin embargo, en todo proceso de convivencia surgen conflictos, entendidos como aquella situación donde se producen enfrentamientos de intereses o necesidades entre personas o entre grupos de quienes detentan la autoridad legítima (Casamayor, 1998, citado en Pantoja, 2005).

Son muchos estudios en los que se ha cuestionado y debatido el carácter positivo o negativo del conflicto, y aunque no se perciba mordaz para la convivencia, si depende de muchas variables de gestión docente (Aldana, 2011). No obstante, la gestión de la convivencia también ha sido cuestionada tanto por la comunidad educativa, como por la sociedad, requiriendo una evolución docente acorde a los cambios sociales que suscitan nuevos problemas y nuevas necesidades. Cambios que han afectado a la figura docente, quienes antaño gozaban de cierto liderazgo, autoridad y respeto, que les permitía controlar la situación y mantener un clima favorable, percibiendo actualmente una innegable carencia en la potestad y reconocimiento social (García, 2010), que se ve reflejado en el deterioro de la convivencia del aula y la frustración docente por la incapacidad gestión e intervención. Esta situación deriva en laxos intentos por renovar las estrategias de gestión de la convivencia, pues en muchas ocasiones se continua practicando una cultura tradicional, correctiva, dominante, de poder y que a menudo se enmascara por la democracia (Castro, 2009).

Educación en los tiempos actuales, no sólo le supone al docente que sus alumnos alcancen cuatro aprendizajes fundamentales, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996), además debe poseer las competencias necesarias para gestionar eficazmente el aula, lo que implica saber orientar las conductas del alumnado en la gestión de los conflictos de una forma democrática y asertiva.

Ser un docente competente, es aquel que posee un grupo de valores, creencias y responsabilidades, sin olvidar los conocimientos técnicos, capacidades y disposición profesional, tanto a nivel colectivo, como de esfuerzo personal (Escudero, 2006). Según este planteamiento, sería aquél que conoce y controla sus propios procesos de construcción del conocimiento, desde el punto de vista emocional y cognitivo, pudiendo usarlos estratégicamente en algunas situaciones. En definitiva consiste en saber sobre, saber cómo intervenir y saber comportarse, competencias que ligadas a la convivencia se refieren a: conocer el problema, saber intervenir en casos de conflicto y mantener una actitud favorable a la convivencia.

En este sentido, la práctica docente estaría enfocada a competencias sociales como la creación de mecanismos para la resolución de conflictos y la consolidación de la convivencia tanto en el aula como en la institución educativa, pues una de sus aptitudes y por ende responsabilidades sería la transmisión de habilidades sociales y comunicativas (Bermejo y Fernández, 2010), que permitirán favorecer la actividad e integración de los educandos como miembros responsables de la comunidad. Sin embargo, la carencia de éstas, no solo supondría un perjuicio para el interlocutor, sino

también para los receptores, quienes reciben un trato impropio y ofensivo, que en la mayoría de ocasiones deriva en problemas de convivencia.

Generalmente, las habilidades sociales van implícitas en las habilidades comunicativas, pues una comunicación interpersonal fluida y positiva, estaría priorizada en la escucha activa, la empatía, el feedback y la asertividad. Asimismo, su práctica favorecería la resolución de conflictos, pues no solo reduce la sensación de angustia, incertidumbre y rechazo, sino que incrementa la predisposición para la escucha activa, reforzando de esta manera la autoestima del alumnado (Funes, 2000).

Si se quiere educar en competencias comunicativas, debemos considerar las competencias emocionales, pues los conocimientos adquiridos de las competencias comunicativas, así como las capacidades y actitudes de comprensión, ayudarán a normalizar apropiadamente las emociones del alumnado (Obiols y Pérez, 2011). De esta manera, los conflictos son proclives a disminuir cuando las emociones como la ira y la frustración pueden ser exteriorizadas, pues se reduce la sensación de amenaza, favoreciendo la cooperación conjuntamente de los responsables, para resolver los conflictos mediante la satisfacción de necesidades (Montoya, 2009). En definitiva las competencias emocionales representan el grado de dominio de las habilidades sociales que se reflejan en el contexto en el que se aplican (Goleman, 2008).

Pero la cuestión es la siguiente ¿Cómo hacer para que nuestros alumnos adquieran estas competencias? La respuesta está en la práctica docente de recursos y estrategias para desarrollar en el educando la inteligencia emocional, que diferenciada de las competencias emocionales, representa la habilidad para razonar con las emociones (Mayer y Salovey, 1997). Entendida ésta como “La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente” (Salovey y Mayer, 1990: 189).

Así mismo, para el desarrollo de estas competencias en el alumnado, el docente debe poner en práctica otras competencias propias de su propia práctica pedagógica, como la competencia ética, formada por comportamiento coherente unidos a un conjunto de valores personales y profesionales (CCE, 2006), enfocada a promover el aprendizaje de la convivencia en la institución educativa. En este sentido, se trataría de docentes capaces de saber participar, cooperar, ser responsables, tolerantes, disponer de habilidades sociales, ser solidarios y aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales (García, 2011). Estrategias necesarias para analizar y resolver los problemas en el ámbito educativo donde el profesor desempeña su labor (Pineda, 2010), pudiendo ser de tipo preventivo o de intervención. Sin embargo, dependiendo de las estrategias de gestión docente podríamos hablar de diferentes modelos de gestión: el modelo normativo, el modelo racional y el modelo integrador (Fernández, 2009).

## **2. MODELOS DE GESTIÓN DOCENTE**

El fenómeno de la convivencia escolar en los centros educativos ha ido cobrando interés en los últimos años de forma progresiva entre las autoridades educativas, las familias y el profesorado de nuestro contexto educativo, muy especialmente por los

estudios que demuestran el empobrecimiento de las relaciones interpersonales y el incremento de conductas contradictorias a la convivencia entre los propios alumnos.

En España, el Defensor del Pueblo, en su informe sobre Maltrato entre iguales (2007), mostro que el 3.9% de los estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria habían sido víctimas en algún momento de algún tipo de agresión física por parte de compañeros, un 27,1% habían sido objeto de insultos y un 10,5% sufrían situaciones de exclusión social. Estas conductas influyen negativamente en la víctima, llegando a provocarles sentimientos de debilidad, incertidumbre, intranquilidad, timidez, y bajos niveles de autoestima (Farrington, 1993). No obstante esta realidad vivida en los centros educativos españoles se traduce en uno de los fenómenos más complicados tanto para profesores como para padres (Torrego y Galán 2008), debido al incremento de situaciones de indisciplina, a la aparición de hechos violentos (Álvarez *et al*, 2009) y a la escasa formación de los docentes en métodos y estrategias de gestión de conflictos, generando en la población una conmoción y una sensación de desaliento, ante la supuesta incapacidad de conseguir uno de los retos de toda institución, poder convivir en paz (Arellano, 2007).

Esta realidad ha provocado durante décadas, la aparición de múltiples experiencias y acciones variopintas para tratar de mejorar la convivencia escolar (programas de formación de profesorado, programas de intervención en resolución de conflictos, programas de habilidades sociales, programas en educación en valores que promueven la convivencia escolar, programas de intervención con padres, mediación escolar,...), pues uno de los propósitos de nuestras escuelas es favorecer un aprendizaje integral en el alumnado, convirtiéndolos en agentes activos de la sociedad capaces de vivir democráticamente. Sin embargo, nuestro sistema educativo actualmente ha heredado una escuela y una práctica docente basada en una cultura tradicional, caracterizada por la gestión de conflictos desde un modelo punitivo-sancionador o normativo (Funes, 2007), donde el docente o el director son los principales gestores de la convivencia, actuando mediante la sanción o corrección como medida principal para corregir aquellas conductas indeseadas que repercuten en la convivencia escolar.

Este tipo de gestión se contrapone con los principios de una cultura democrática, además el resultado de este tipo de gestión aumenta el sentimiento de la víctima como consecuencia de la sanción al agresor, destacando una carencia en la reconciliación y resolución de conflictos, pues el agresor generalmente considera que con el castigo aplicado el tema ha quedado zanjado (Torrego, 2007). Desde este modelo se percibe la sanción como aquella acción que merma la reincidencia en el agresor, previniendo a los demás de las consecuencias de sus actos (Benites, (2011).

No obstante, y aunque en algunas instituciones todavía está presente éste método de gestión, se percibe un aire transformador enfocado principalmente a una gestión democrática, basada en el diálogo y la negociación entre ambas partes, fundada en un modelo relacional y/o integrador.

Ambos modelos parten de la búsqueda de soluciones mediante el desarrollo de un dialogo sincero y democrático-assertivo entre las partes implicadas en el conflicto, sin embargo en el modelo integrador además se aplica la normativa de centro y se parte de estructuras potenciadoras del dialogo como los equipos de mediación y participación, con los que debe contar el centro. Una de las características principales del modelo integrador es su carácter participativo y democrático, cuyo propósito es la

asunción de compromisos por ambas partes que ayuden a reparar y compensar el daño causado, sustituyendo de esta manera la sanción por el desarrollo de valores favorecedores de la convivencia como el respeto a los derechos individuales (Torrego, 2003).

Generalmente el modelo relacional tiende a localizar el conflicto, y mediante la escucha activa se indagan soluciones y alternativas favorecedoras de la reconciliación, mientras que el modelo integrador detecta el problema, lo deriva a grupos de mediación desde donde se hallan soluciones, siendo la autoridad educativa quien aplica las normativas disciplinarias requeridas para cada caso (Funes, 2007). El modelo integrador tiene implícito cierto carácter normativo, debido a la necesidad de normas democráticas tanto de centro como de aula, que favorezcan el clima de la institución escolar, además de procedimientos y una estructura organizativa, como los equipos de mediación, preparados para gestionar los conflictos (Fernández, 2009).

Desde esta perspectiva, la comunidad educativa reconocen la importancia de la mediación y la negociación como una de las estrategias de gestión democrática, propias del modelo relacional e integrador, que tratan de fomentar una cultura de paz.

La mediación es considerada un método preciso de intervención, pues la solución de conflictos estaría basada en el dialogo entre los implicados, en presencia de otro agente, que evitando la emisión de juicios, favorecería la comunicación entre ambas partes, suscitando valores inexistentes u olvidados (Boqué, 2002). Generalmente es el docente el que adquiere principalmente la función de mediador, necesitando y aplicando todo tipo de habilidades democráticas para el ejercicio pleno de esta función, fundamentándose principalmente en la negociación colectiva. En este sentido, el desarrollo de habilidades negociadoras en el docente desde una perspectiva colaboradora, permite valorar y satisfacer las necesidades de todos los implicados en una disputa, ejemplificando conductas como la solidaridad, la empatía y la tolerancia, y desarrollando habilidades que favorezcan la autonomía moral de cada integrante de la comunidad. Sin embargo la negociación puede contemplarse y aplicarse desde distintas perspectivas que Funes y Saint (2001) categorizan como: *Negociación competitiva* cuando existe un alto nivel de imposición por ambas partes, derivando en éxito para una parte y pérdida para la otra; *Pacto o capitulación* con la existencia de pérdida por ambas partes y alto interés por el objeto de la negociación; *Negociación cooperativa*, considerada la más apropiada para la gestión de conflictos, pues prioriza ante todo la estabilidad de las relaciones interpersonales identificando los intereses comunes para elaborar opiniones y alternativas o acuerdos satisfactorios para ambas partes.

Estos resultados favorecedores de la convivencia y del clima positivo en los centros escolares, suscita la reflexión desde la propia comunidad, quien se plantea la incorporación en la gestión docente de estas estrategias democráticas, relegando de la sanción propia del método punitivo que se contrapone a los fines y principios de la educación, pues no solo no favorece el desarrollo integral de los educandos, sino que no promueven una educación para la cultura de paz, ni satisface las necesidades de los educandos (Tuvilla, 2004).

### **3. DISEÑO DEL PLAN DE ACTUACIÓN**

#### **3.1. Objetivos**

Esta investigación nace con el propósito de conocer las distintas formas empleadas por las docentes en la gestión de los conflictos en el aula. Con la intención de dar respuesta a este objetivo general, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el momento de la práctica docente del aula en el que ocasionan los conflictos escolares.
- Identificar los tipos de conflictos que se producen, así como a los agentes implicados en ellos.
- Determinar que estrategias utilizadas los docentes para la gestión del conflicto.
- Reconocer las diferentes técnicas empleadas por los docentes para recuperar el orden del aula.
- Averiguar si se trata de docentes que fomentan las relaciones cordiales entre sus alumnos.

#### **3.2. Metodología**

La metodología adoptada para esta investigación es el *estudio de caso*. Se trata de una metodología valiosa, pues permite cuantificar y recoger la conducta de los sujetos participantes en la investigación (Martínez, 2006). Hemos recurrido a este método por la posibilidad que nos ofrece de estudiar un fenómeno actual en su contexto, especialmente cuando hay muchas variables de interés (Yin, 1994). Sin embargo esta metodología puede emplearse también en investigación de ciencias sociales para generar teorías y para analizar relaciones causales en fenómenos complejos (Yacuzzi, 2005).

Se trata de una investigación de carácter descriptivo y exploratorio, recurriendo a la *observación directa* como técnica de recogida de información. A pesar de las limitaciones que presenta esta técnica, como la ausencia de conductas observables en el momento de la observación o la aparición de factores que no se pueden controlar (Moran, 2007), en este estudio se intentarán salvar en la medida de lo posible. Para ello el investigador será un agente no participante, puesto que no ocupa ningún rol o función dentro del grupo-clase, (Rodríguez, 2005), limitándose a observar la presencia o ausencia de conductas determinadas previamente, en situaciones también determinadas y con la intención de comprobar la verdad de una hipótesis (Diccionario de Psicología científica y filosófica).

Una vez extraídos los datos se recurrirá al *análisis descriptivo* de los mismos elaborando un informe cualitativo de cada docentes que componen nuestra muestra. Para la contrastación y verificación de las hipótesis se recurrirá al método comparativo por yuxtaposición, para descubrir las semejanzas, diferencias y relaciones que pueden establecerse entre los sujetos y las variables (Raventós, 2006), así como entre los estilos de gestión del conflicto empleados por los docentes.

#### **3.3. Instrumento**

Las técnicas de recogida de información que se han empleado en esta investigación han sido un cuestionario y una parrilla de observación. En el diseño de la

parrilla de observación, los ítems se presentan en un formato de elección sencillo, donde solo se señalará con una X la ausencia o presencia de conductas observadas, mientras que en el diseño del cuestionario se aplicó el método Likert.

Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación mediante la técnica Delphi. En la parrilla de observación, el proceso de validación giró en torno a la *validez de contenido*, *de constructo* y la *validez orientada al criterio* (Wiersma, 1986; Gronlund, 1985), mientras que el cuestionario persiguió una validación basada en los criterios de contenido, sustantivo, estructura, generalización, externo y consecuencial (Messick, 1995).

## 4. RESULTADOS

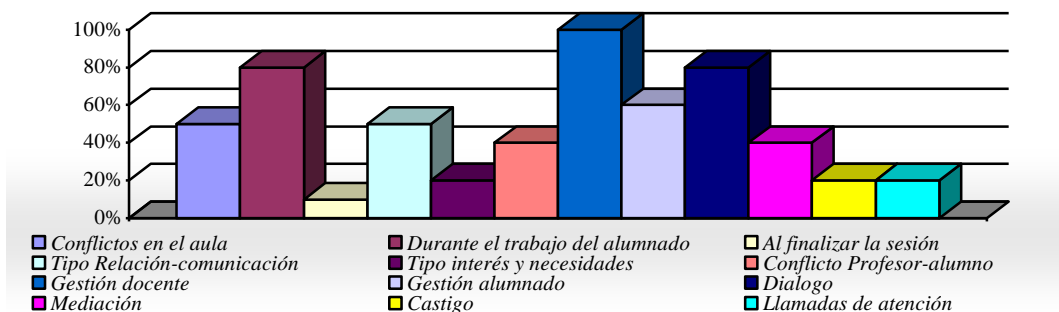
### 4.1. Lectura directa.

Para la exposición de los resultados extraídos se recurre a la narración de informes individuales, para proceder a la comparación de perfiles docentes. Estos datos son el resultado de la aplicación previa del cuestionario y de observaciones realizadas a posteriori en el aula, durante un mes y sin previo aviso, para conseguir unos datos más fiables, en las que finalmente se obtuvieron veinte observaciones por profesor.

A continuación se presentan aquellos datos más significativos de la investigación:

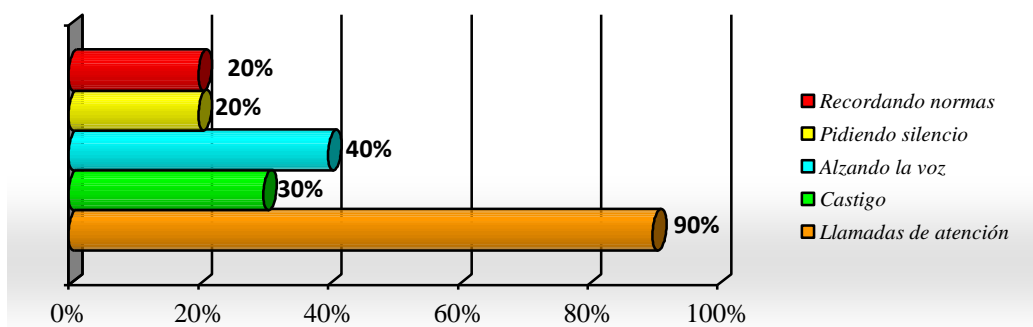
**Informe Profesor 1.** En el 50% de las observaciones se produce conflicto en su aula, frecuentemente en el momento del trabajo del alumno (80%), y al finalizar la sesión (10%). Los conflictos son de tipo relación-comunicación (50%) frente a los de interés y necesidades (20%). En el 40% de las sesiones observadas el conflicto se produce entre profesor-alumno, siendo (100%) gestionados individualmente por el docente, frente al (60%) que son entre los propios alumnos, interviniendo el profesor en el momento del problema. Se trata de una docente que apuesta por las conductas democrático-assertivas, como el diálogo (80%) y la mediación (40%), aunque el 20% de las ocasiones reacciona de una forma más autoritaria, mediante el castigo y las llamadas de atención. (Gráfica 1).

**Gráfica 1: Gestión del conflicto. Docente 1**



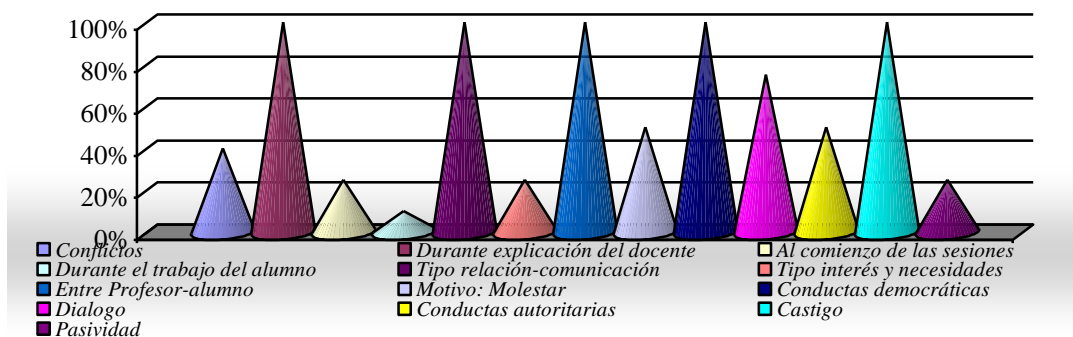
Para recuperar el orden en clase, recurre a las llamadas de atención (90%), al castigo (30%), alzando la voz (40%), pidiendo silencio y recordando normas (20%) (Gráfica 2).

**Gráfica 2: Estrategias para recuperar el orden. Docente 1**



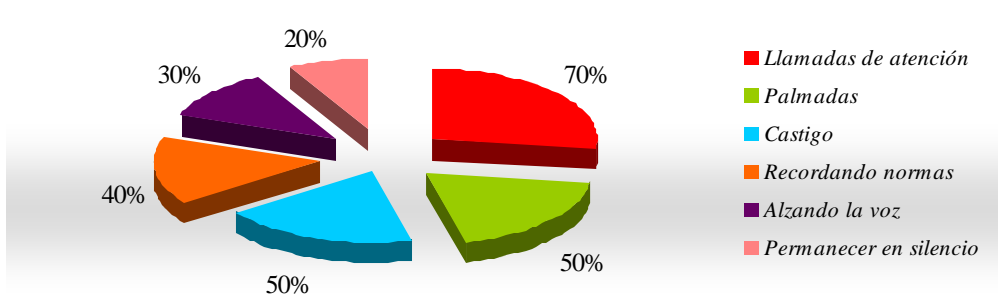
**Informe Profesor 2.** En el 40% de las observaciones se produce conflicto en el aula, durante la explicación del profesor (100%) aunque en ocasiones al comienzo de la sesión (25%) y escasamente en el momento de trabajo del alumno (10%). Los conflictos son de tipo relación-comunicación (100%) frente a los de interés y necesidades (25%). En el 100% de las sesiones observadas el conflicto se origina entre profesor-alumno y es el docente su principal gestor, interviniendo el (75%) de las ocasiones en el momento, siendo el motivo primordial las conductas molestas (50%). Apuesta por conductas democrático-assertivas (100%), como el diálogo (75%) y las conductas autoritarias (50%) como el castigo (100%), aunque el 25% de las ocasiones reacciona de una forma pasiva (Gráfica 3).

**Gráfica 3: Gestión del conflicto. Docente 2**



Para recuperar el orden en clases alude a las llamadas de atención (70%), mediante palmadas y el castigo (50%), no obstante también recuerda normas (40%), regularmente alza la voz (30%) y permanece en silencio (20%) (Gráfica4).

**Gráfica 4: Estrategias para recuperar el orden. Docente 2**





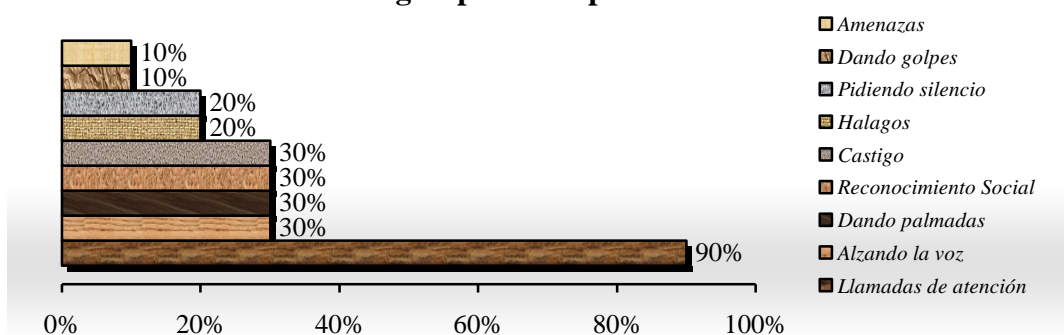
**Informe Profesor 3.** En el 70% de las observaciones realizadas se produce conflicto en el aula, frecuentemente en el momento del trabajo del alumno (71,4%) y al comienzo de la sesión (42,9%). Los conflictos son de tipo relación-comunicación (85,7%), frente a los de intereses y necesidades (14,3%). El 28,6% de las sesiones el conflicto se produce entre profesor-alumno, aunque el 14,3% es entre los propios alumnos, por conductas molestas (42,9%), agresión física (28,6%) insultos (14,3%) y un (10%) por hurtos. Generalmente es el profesor el principal gestor del conflicto (100%), aunque el (14,3%) también lo es el alumno. Esta docente suele gestionar los conflictos individualmente (57,1%), adquiriendo la función de mediadora (42,9%). Habitualmente la gestión se realiza en el momento, a través de conductas democráticas como el dialogo (85,7%), aunque puntualmente recurre a conductas pasivas o autoritarias (14,3%) a través del castigo y las llamadas de atención (28,6%) (Gráfica 5).

**Gráfica 5: Gestión del conflicto. Docente 3**



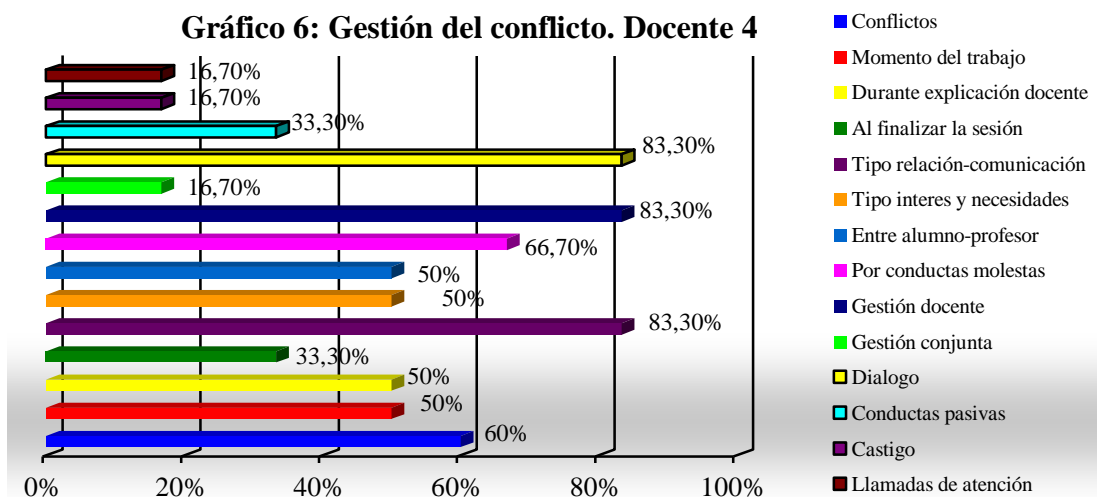
Para recuperar el orden en clase, apela el (90%) a las llamadas de atención, un 30% lo hace alzando la voz, dando palmadas, mediante el reconocimiento social y el castigo, mientras que un 20% a través de halagos y pidiendo silencio. El 10% de las ocasiones reacciona dando golpes en la mesa y a través de amenazas (Gráfica 6).

**Gráfica 6: Estrategias para recuperar el orden. Docente 4**



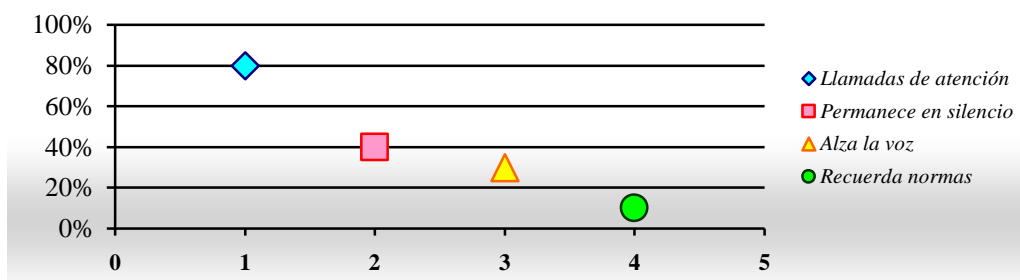
**Informe Profesor 4.** En el 60% de las sesiones se produce conflicto en el aula, en el momento de trabajo del alumno, durante la explicación de la profesora (50%) y al finalizar la sesión (33,3%). Los conflictos son de tipo relación-comunicación (83,3%), frente a los de intereses y necesidades (50%). Los implicados en los conflictos son alumno-profesor (50%), y el 66,7% se producen por conductas molestas.

Generalmente es la profesora la principal gestora del conflicto (83,3%), individualmente (33,3%) y en el momento (50%), aunque el (16,7%) lo gestiona tanto el alumno como la docente. Esta docente gestiona el conflicto de una forma asertiva mediante el dialogo (83,3%), aunque en ocasiones adquiere una conducta pasiva (33,3%) y otras veces autoritaria (16,7%), recurriendo en algunos momentos al castigo y a las llamadas de atención (Gráfica 6).



Para recuperar el orden en el aula requiere de llamadas de atención (80%), en ocasiones permanece en silencio (40%), otras, alza la voz (30%), y puntualmente recuerda normas (10%) (Gráfica 7).

**Gráfica 7: Estrategias para recuperar el orden. Docente 4**

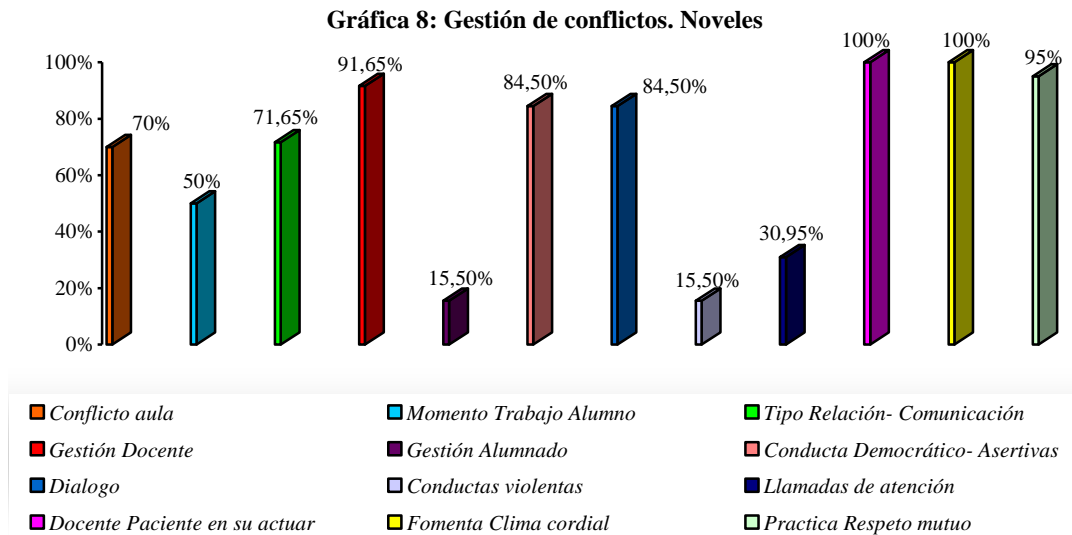


#### 4.2. Análisis comparativo por yuxtaposición.

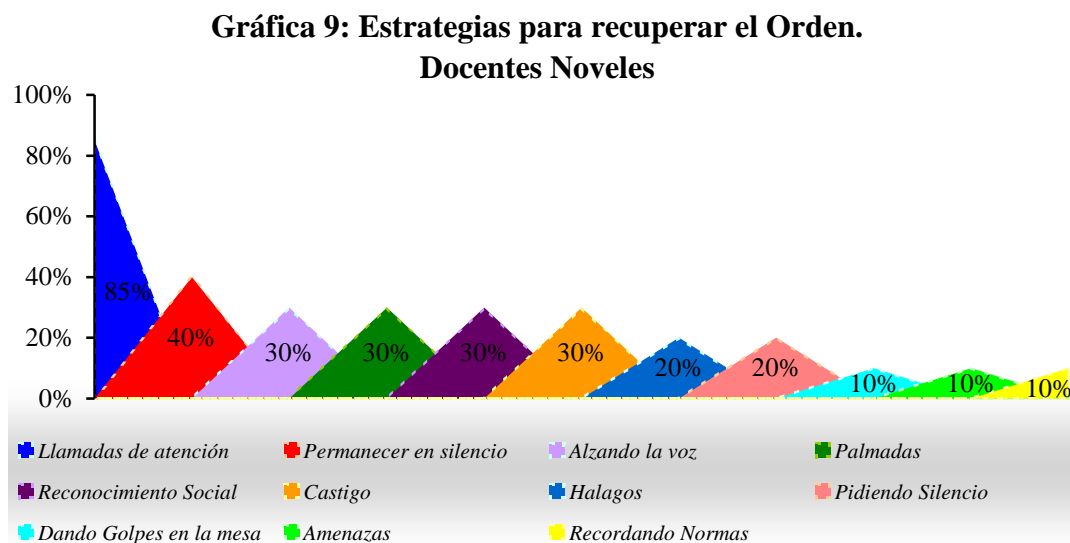
A continuación se presentan los datos extraídos del análisis comparativo por yuxtaposición en el que se pueden apreciar las relaciones entre los perfiles docentes, así como sus similitudes y discrepancias en la gestión de conflictos en el aula.

**En el caso de los Noveles**, se producen conflictos en el aula (70%), frecuentemente durante el momento del trabajo del alumnado (50%), siendo especialmente de tipo relación-comunicación (60-83,3%). Son gestionados principalmente por el docente (83,3-100%), aunque en ocasiones se alude al alumnado como agente activo de la gestión (14,3-16,7%). Se trata de docentes que favorecen una intervención

fundamentada en conductas democrático-assertivas (83,3-85,7%), a través del dialogo (83,3-85,7%), aunque ocasionalmente recurren a conductas violentas (14,3-16,7%), a través de las llamadas de atención (28,6-33,3%). Responden con paciencia en su actuar, fomentando un clima de cordialidad (100%), centrado su práctica en el respeto mutuo (90-100%) (Gráfica 8).



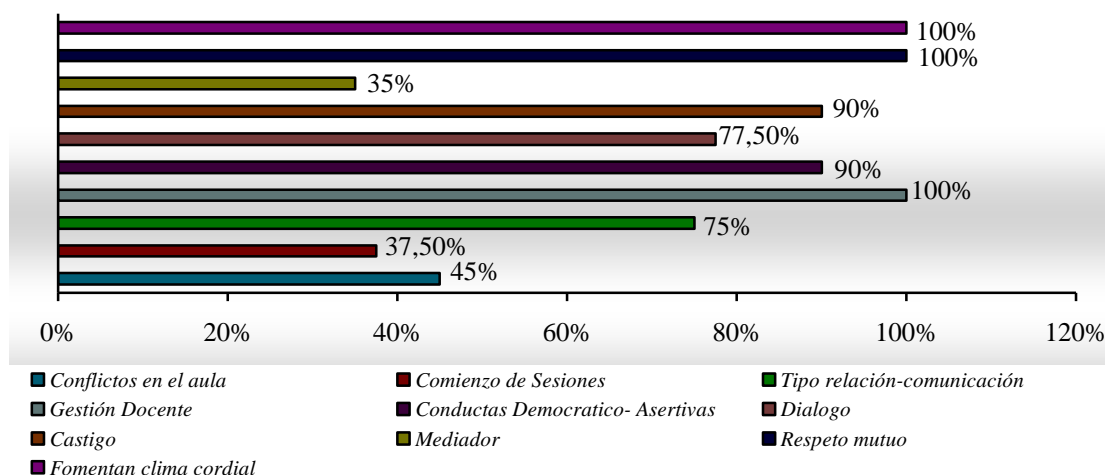
Para recuperar el orden en el aula, recurren a las llamadas de atención (80-90%), permaneciendo en silencio el (40%) las observaciones realizadas en el aula. Sin embargo puntualmente (30%) reaccionan alzando la voz, dando palmadas y mediante el reconocimiento social y el castigo. El (20%) de las ocasiones alude mediante halagos y reacciona demandando silencio. Tan solo el (10%) actúa dando golpes en la mesa, a través de amenazas y recordando normas (Gráfica 9).



**En cuanto a los expertos** se producen conflictos en el aula en el (40-50%) de las ocasiones, ocasionándose principalmente al comienzo de las sesiones (25-50%).

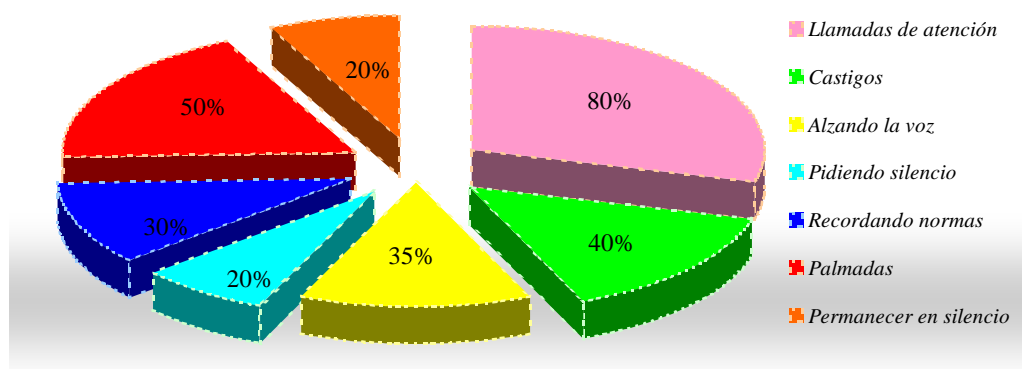
Esencialmente los conflictos observados son de tipo relación-comunicación (50-100%) gestionados generalmente por el docente (100%), mediante conductas democrático-assertivas (80-100%) a través del dialogo (75-80%) y el castigo (80-100%). Sin embargo, el (70-80%) de las observaciones, no adquieren la función de mediador aunque sí centran su práctica en el respeto mutuo, y favorecen un clima de cordialidad en el aula y entre las relaciones alumno-profesor (100%) (Gráfica 10).

**Gráfica 10. Gestión de conflictos. Expertos**



Para recuperar el orden en el aula, recurren a las llamadas de atención (70-90%), al castigo (30-50%), dando palmadas (50%), alzando la voz (30-40%), recordando normas (20-40%) y pidiendo y permaneciendo en silencio (20%) (Gráfica 11).

**Gráfica 11: Estrategias para recuperar el orden. Docentes expertos.**



## 5. CONCLUSIONES

Pese a ser conscientes de las limitaciones ofrecidas en esta investigación por la reducida muestra participante, se han podido extraer datos significativos que dan lugar a nuevas investigaciones sobre la temática y que complementan a esta. A continuación se exponen las conclusiones que hemos extraído de este trabajo.

Se ha podido comprobar la tendencia de ambos perfiles docentes a gestionar los conflictos de forma individualizada, mediante conductas democrático-asertivas, como el diálogo, con una mayor predisposición al castigo en el caso de los expertos.

Ambos perfiles fomentan un clima de cordialidad y cercanía en el aula, favoreciendo el clima relacional entre y con el alumnado, fundado en el respeto mutuo y en un trato cercano entre A-P, donde se proporciona confianza para expresar ideas, opiniones y dudas.

Respecto a las estrategias utilizadas por los docentes para recuperar el orden en el aula, en ambos casos se recurre frecuentemente a las llamadas de atención, y a otras estrategias que son contraproducentes para la convivencia, como el castigo, amenazas y alzar la voz, conductas que en los expertos se observan con más frecuencia. Sin embargo, se percibe un mayor número de recursos estratégicos en los noveles entre las que se encuentran: permanecer en silencio, reconocimiento social, halagos, dar palmadas, pedir silencio, recordar normas, etc.

Aunque estos resultados demuestran una gestión democrática por parte de ambos perfiles docentes, se detectan algunas carencias que convertidas en datos, invitan a la comunidad científico-educativa a la reflexión sobre la formación continua de los docentes sobre: competencias, convivencia y gestión de conflictos.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aldana, M (2011). El profesional de la educación como mediador en la solución de conflictos en los adolescentes de secundaria básica. *Cuadernos de educación y desarrollo* (3) 27. Recuperado en <http://www.eumed.net/rev/ced/27/mas.htm>
- Álvarez, D; Núñez, J.C; Rodríguez, C *et al* (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutorías. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9, (2), 189-204. Recuperado el 4 de noviembre de 2011 en: <http://www.ijpsy.com/volumen9/num2/231/efectos-sobre-la-conflictividad-escolar-ES.pdf>
- Arellano (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Orbis*. Ciencias Humanas. 7, 23-45.
- Benites, L (2011). Convivencia escolar y calidad educativa. *Cultura* 25, 143-164. Recuperado en [http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/25\\_7.pdf](http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/25_7.pdf)
- Bermejo, B y Fernández, J.M (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros escolares de Andalucía (España). *Revista de educación inclusiva* (3), 2, 65-76.
- Boqué, M.C. (2002): Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años. Octaedro, Barcelona.
- Castro, A (2009). Gestión de la convivencia y profesores contra corriente. *Revista iberoamericana de Educación*. 49. Recuperado en <http://www.rieoei.org/jano/2921Castro.pdf>
- Defensor del pueblo (2007). Violencia escolar: el MALTRATO ENTRE IGUALES EN LA Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado el 21 de Febrero de 2012 en:

- [http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido\\_1261583505460.html](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html)
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana. UNESCO.
- Escudero Muñoz, J.M (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (1ª ed.). Ediciones Octaedro. España.
- Farrington, D (1993). *Understanding and Preventing Bullying*. En M. Tonry (ed.), *Crime and Justice: A Review of Research*, 17. Chicago: University of Chicago Press.
- Fernández, M. (2009) *Modelo de Gestión de Conflictos Escolares (MGCE)*. Programa de Apoyo a la gestión Pública descentralizada y Lucha contra la pobreza- PADEP. Bolivia-Alemania. Recuperado en [http://www.berghor-peacesupport.org/publications/BOL\\_Modelo\\_de\\_Gestion\\_de\\_Conflictos\\_Escolares.pdf](http://www.berghor-peacesupport.org/publications/BOL_Modelo_de_Gestion_de_Conflictos_Escolares.pdf)
- Funes, S (2000). *Resolución de conflictos en el aula: Una herramienta para la cultura de paz y la comunicación*. *Contexto educativo*, 3, 91-106.
- Funes, S (2007). *Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo*. II Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Barcelona. Recuperado en <http://www.institutoedeco.com/archivos/PONENCIA%20SILVINA%20FUNES.pdf>
- Funes, S y Saint, D (2001). *Conflicto y resolución de conflictos escolares: la experiencia de la mediación escolar en España*. XXIII Escuela de verano del Consejo Educativo de Castilla y León. Recuperado en <http://www.bantaba.ehu.es/lab/cont/doc/conflicesc/>
- García, J (2010). *Estrés en el maestro, signos de alarma y estrategias para combatirlo*. *Innovación y experiencias educativas*. 31. Recuperado en [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_31/JUAN\\_GARCIA\\_1.pdf](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_31/JUAN_GARCIA_1.pdf)
- García, L. y López, R. (2011). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*. *Revista de Educación*, 356, 531-555. Recuperado en [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356\\_22.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_22.pdf)
- Goleman, D (2008). *Inteligencia emocional*. Kairós, España. Recuperado en <http://books.google.es/books?id=x8cTlu1rmA4C&printsec=frontcover&dq=inteligencia+emocional,+goleman&hl=es&sa=X&ei=DNGXUfj4H8ag7Abm8YCoBg&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=inteligencia%20emocional%2C%20goleman&f=false>
- Gómez, C; Puyal, E; Sanz, A; Elboj, C y Sanagustín, M.V (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Gobierno de Aragón.
- Martínez, P.C (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. *Pensamiento y gestión*. 20, 165,193. Recuperado en [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento\\_gestion/20/5\\_El\\_metodo\\_de\\_estudio\\_de\\_caso.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf)
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En: Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 3-31. Recuperado en [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf)

- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational measurement: Issues and Practice*, 14, 5-8.
- Montoya, I (2009). La mejora de la convivencia. Aprender a resolver conflictos a través de la educación emocional. *Compartim*, 4. Recuperado en [http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts403\\_com\\_educacion\\_emocional.pdf](http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts403_com_educacion_emocional.pdf)
- Obiols S y Pérez, E (2011). Bienestar emocional, satisfacción en la vida y felicidad. Barcelona. Walters Klumer Edición.
- Pantoja, A (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. Ministerio de educación y ciencia. Secretaría general de Educación. Instituto superior de formación del profesorado. Recuperado en [http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis\\_libros/gestion\\_confli\\_05.pdf](http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf)
- Pineda, I (2010). Competencias para el desarrollo del trabajo docente en la escuela primaria Ignacio Pineda Pineda. X Congreso Nacional de investigación educativa, área 15 proceso de formación. Recuperado en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/0879-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0879-F.pdf)
- Raventós, F (2006). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, 3, 61-75. Recuperada en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn3p61.pdf>
- Rodríguez, E.A (2005). Metodología de la investigación. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México. Recuperado en <http://books.google.es/books?id=r4yrEW9JheOC&pg=PA98&dq=la+observacion+directa+no+participante&hl=es&sa=X&ei=Q-iVUbnLM4y1PdvEgcAI&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=la%20observacion%20directa%20no%20participante&f=false>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*. New York, vol. 9, n. º 3, págs. 185-211. Recuperado en [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf)
- Torrego, J.C (2011). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Idea4*, 84-117. Recuperado en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00620073000917.pdf>
- Torrego, J.C. (coord.) (2003), Resolución de conflictos desde la acción tutorial, Consejería de Educación, C. A. Madrid.
- Torrego, J.C; Galán, A (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de educación*, 347, 369-394.
- Tuvilla, J (2004). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. *Red latinoamericana de convivencia escolar*. 00 026. Recuperado en <http://convivenciaescolar.net/RACE/aprobados/26%20RACE%20%20Convivencia%20escolar%20y%20resoluci%F3n%20pac%EDfica%20de%20conflictos.pdf>
- Yacuzzi, E (2005). El estudio de caso como metodología de investigación, teoría, mecanismos causales, validación. Universidad de CEMA
- Yin, K (1994). *Case study Research: Design and Methods*. Sage publications, Thousand Oaks, C.A.

