

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**
PSICOSOCIOEDUCATIVA
en la **DESADAPTACIÓN**
SOCIAL

13

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**
PSICOSOCIOEDUCATIVA
en la **desadaptación**
social

Equipo de Dirección:

Manuel de Armas Hernández

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Carne Panchón Iglesias

Profesora titular de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.
Directora adjunta del ICE, Universitat de Barcelona.

Sede de la revista:

Departamento de Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Edificio de Formación del Profesorado
Calle Santa Juana de Arco, nº 1
Campus U. del Obelisco
35004-Las Palmas de Gran Canaria
tel. +34 928 451 761
tel. +34 928 458 849
Fax +34 928 451 773

Dirección electrónica: revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es

DULAC edicions, Barcelona.
Noviembre 2020. Volumen 13

Publicación anual

Diseño y maquetación: Víctor Anton Llapart

Impreso en Barcelona

© DULAC edicions, por esta edición.

© De los autores por sus artículos.

Dep. Legal: B-1555-2008

ISSN: 2013-2352 (para la publicación impresa)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc.

Publicado electrónicamente en: www.webs.ulpgc.es/ipseds/

ISSN: 2013-7613 (para la publicación electrónica)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social
(internet)

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc. (internet)



Esta obra está sujeta a una Licència de Reconocimiento-
NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative
Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES)

ejemplar gratuito

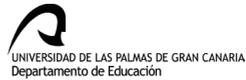
Colaboran:

Consejería de Bienestar Social, Juventud y
Vivienda. (Gobierno de Canarias).



Consejería de Bienestar Social,
Juventud y Vivienda

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Departamento de Educación.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Didáctica e Investigación Educativa.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Psicología Evolutiva y de la Educación.



Universitat de Barcelona. Departament MIDE.



Observatori de Salut Mental de Catalunya



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Los originales podrán estar escritos en cualquier lengua del Estado español.

Los originales deberán ser inéditos y tratar temas relacionados directamente con las temáticas de la revista.

Las propuestas de artículos se tendrán que enviar a la dirección electrónica: **revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es**

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

Letra Arial 12, interlineado 1,5, márgenes de 2,5 cm. La extensión de 20 páginas equivale aproximadamente a 8.000 palabras o 40.000 caracteres.

Título del artículo:

Autor/a, o Autores, con nota a pie de página con su presentación (ocupación actual) y si lo desea su dirección de correo electrónico o forma de contactar.

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de los autores y autoras.

Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde se han de colocar en el artículo.

El Consejo de Redacción valorará i seleccionará los artículos para su publicación.

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

ORIENTACIONES PARA LA CITA DE ARTÍCULOS DE LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE ESTA REVISTA

La estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son:

Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

Ejemplo: *

Armas H., M.; Arregui S., J. L. y López M., A. Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la Comunidad Autónoma de Canarias, [en línea], Barcelona, Dulac Edicions, 2008, [citado 28/12/2009], Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (Vol. 1), Formato pdf, Disponible en: <http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/index1.htm>, ISSN: 2013-7613.

* La información presentada está basada en la Norma Internacional ISO 690-2 sobre información y documentación para referencias bibliográficas, usted puede consultar la siguiente página para obtener más información: <http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>

CONSEJO DE REDACCIÓN

ALDUÁN GUERRA, Marino

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ANDRÉS PUEYO, Antonio

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

ARREGUI SÁEZ, José Luís

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

BARREIRO MACEIRA, José María

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

CARREIRO ESTÉVEZ, Juan

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CASTRO SÁNCHEZ, José Juan

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DÍAZ HERNÁNDEZ, Ramón

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ESCUELA QUINTERO, Manuel

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

FRANCO YAGÜE, Juan Francisco

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeduación y Reinserción del menor infractor

GARCÍA GARCÍA, Luis

(ULL) Universidad de La Laguna

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Germán

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

HERSCHUNG IGLESIAS, Gerardo

Language Center Arts and Humanities RWTH Aachen University

LÓPEZ MARTÍN, Enrique

(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

LOSADA LÓPEZ, José Luís

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

MARRERO GARCÍA, María del Carmen

Presidenta de la Asociación Canaria de Aprendizaje y Servicio

Coordinadora de programas educativos de la Fundación Canaria de Juventud Ideo

MOLERO RUIZ, Josep

Departament de Justícia - Generalitat de Catalunya

MOYA i OLLÉ, Josep

(OSAMCAT) Observatori de Salut Mental de Catalunya

QUINTERO VERDUGO, MARIBEL

Jueza del Tribunal Superior de Justicia de Canarias

SÁEZ DÍAZ, Guillermo

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio

(UB) Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona

SÁNCHEZ RODRIGUEZ, Juana M^a

Jefa de Servicio Técnico de Juventud de la Conserjería de Juventud e Igualdad

(Cabildo de Gran Canaria)

SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel

Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

EVALUADORES/AS EXTERNOS

ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge

(UO) Facultat de Psicologia, Universidad de Oviedo

JÓDAR ORTEGA, Capilla

(ULL) Universidad de La Laguna

MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SUMARIO

LA FAMILIA Y LA ESCUELA, AGENTES PRINCIPALES PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Tara María Martín Ortegapág. 11

LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Daniel Castellano Gonzálezpág. 33

BULLYING: ANÁLISIS COMPARATIVO DE UN CENTRO EDUCATIVO CONCERTADO Y UN CENTRO EDUCATIVO PÚBLICO

Paula González Lorenzopág. 61

MEDIACIÓN HERRAMIENTA EFICAZ PARA LOS RETOS DE CONVIVENCIA

Francesc Reina Peral, Francesca Ferrari Rebullpág. 85

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA PROMOVER LOS VALORES MEDIANTE LOS JUEGOS COLECTIVOS

Miquel Tomás Suárez Pérezpág.99

DINÁMICA Y CAMBIOS EN FAMILIAS DE CONFLICTIVIDAD MEDIA Y ALTA JUDICIALIZADAS. SATISFACCIÓN Y MEJORAS. COORDINACIÓN DE PARENTALIDAD

Fermín Romero Navarropág.121

LA FAMILIA Y LA ESCUELA, AGENTES PRINCIPALES PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Tara María Martín Ortega

Taramartin@hotmail.es

Resumen:

Cada vez es más frecuente conocer o vivir una situación de acoso en un centro educativo. Hasta hace un par de décadas, estas circunstancias se vivían como procesos ajenos sin ser conscientes de la influencia y las consecuencias a corto y largo plazo que tendrían los/as menores involucrados/as. En esta investigación se parte de la necesidad de indagar cuales son las prevenciones que pueden llevar a cabo la escuela desde la infancia. El objetivo principal de esta investigación es conocer si las familias y las escuelas trabajan de manera conjunta para erradicar la violencia y la mala convivencia dentro y fuera del centro educativo mediante documentos institucionales, como el Plan de Convivencia.

Palabras clave: acoso escolar, prevención, Plan de Convivencia, visibilidad, violencia y educación.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los casos de acoso escolar en los centros educativos se han incrementado notablemente. Cada vez son más los niños y niñas que se encuentran envueltos en escenarios violentos provocado por uno de sus iguales. Estas situaciones en ocasiones se consideran como una vivencia puntual, sin embargo, son múltiples las consecuencias a largo plazo que pueden llegar a tener causado por estas situaciones.

Se conocerán aspectos relacionados con la influencia de las familias en la prevención del acoso escolar desde el ámbito familiar. Asimismo, se incluirán también aspectos fundamentales que deberán llevar a cabo desde el centro educativo para prevenir el acoso escolar.

Los primeros agentes de socialización que tiene el niño o la niña son la familia. Es la principal fuente de influencia, ya que a través de ellos/as comienzan a conocer el mundo que les rodea. Existen diversos factores que influyen en el desarrollo del menor y que contribuyen a una serie de actitudes y comportamientos; los estilos de crianza y los cambios que pueden existir en el núcleo familiar son uno de los elementos que pueden llegar a ocasionar comportamientos agresivos en el menor.

Asimismo, se va a poner en conocimiento las diversas prevenciones que puede llevar a cabo la escuela para evitar que existan situaciones de acoso escolar en el centro. Mediante documentos institucionales como el Plan

de Convivencia, la familia y la escuela podrán trabajar de manera conjunta para fomentar una buena convivencia y evitar que surjan situaciones desagradables o violentas entre los alumnos/as.

Para conocer si las familias y la escuela promueven la buena convivencia en el centro a través del Plan de Convivencia, se llevará a cabo una investigación para averiguar cual es el conocimiento y el interés de las familias sobre este documento. Asimismo, se comprobará el uso que hacen los centros de las páginas web, para así corroborar si promueven y le dan divisibilidad a dicho documento para que las familias puedan conocerlo.

2. PREVENCIÓN POR PARTE DE LA ESCUELA

La comunidad educativa tiene la función de mantener un clima favorable tanto dentro de las aulas con el alumnado, entre el profesorado, familias y demás trabajadores del centro educativo. Mediante la formación del profesorado y el Plan de Convivencia se implementan normas y estrategias para favorecer una buena convivencia, educando con equidad y respeto en un espacio favorable para el proceso de enseñanza- aprendizaje (BOC, 2011). Desde la escuela deberán de formar a las familias para que colaboren con la escuela de manera directiva para favorecer la comunicación y la implicación (Hoover-Dempsey et al., 2005)

2.1. Plan de Convivencia

Cuando se habla de convivencia se hace alusión a un conjunto de pautas para convivir de forma libre, pero con respeto a los individuos con los que se comparte espacio, pero no ha sido hasta la última década cuando se ha decidido comenzar a trabajar aspectos que mejoraran la convivencia y el clima escolar (Ortega, 2007). Primero se aprende a convivir con la familia y posteriormente en la escuela, a pesar de las connotaciones existentes en cada hogar, todos/as deberán

aprender a vivir en un espacio sin violencia, llegar a consensos de manera democrática y respetando siempre a los demás (Ortega, 2007).

El Área de Convivencia en la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad (Gobierno de Canarias, s.f), a través de principios fundamentales como la comunicación y el respeto, velarán por los intereses y necesidades que puedan tener los centros educativos para la mejora de la convivencia.

“El plan de convivencia es el documento en el que se contemplará el ejercicio y el respeto de los derechos de los miembros de la comunidad educativa como base de la convivencia entre iguales, entre géneros y en la interculturalidad, así como de las relaciones entre el profesorado, el alumnado y su familia y el personal no docente” (BOC, 2011, p. 14394).

El equipo directivo de cada centro tendrá cierta autonomía para elaborar el Plan de Convivencia y añadirlo al Proyecto Educativo (PE), a final de curso, deberán de evaluarlo y añadir las modificaciones a la Programación General Anual (PGA) (BOC, 2011).

Las normas para la elaboración del Plan de convivencia están establecidas según (BOC, 2011):

- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, la cual establece en su primer artículo, la importancia de un sistema educativo sin violencia, en el que se eduque para reducir conflictos y solucionarlos de forma pacífica. El cual regula la convivencia del centro educativo mediante el Proyecto Educativo.
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Este decreto será aplicado en todos los colegios e institutos, aplicando las normas de convivencia y los procedimientos para la solución de conflictos.

- El Proyecto Educativo (PE) con su Plan de Convivencia, deberá de tener en cuenta el contexto en el que se encuentra el centro y redactar los objetivos y las prioridades del centro, además de, áreas y materias que se imparten. En este documento deberá de incorporarse el Plan de Convivencia y deberá ser promovido para el conocimiento de las familias (BOE, 2006).
- La normativa de Organización y Funcionamiento (NOF), en él se recogerán aspectos de organización interna, criterios para el buen funcionamiento, atención a las familias y alumnado, además de la vigilancia del centro en horario escolar (BOE, 2006).

2.1.1. Elementos que componen el Plan de Convivencia.

En la guía del Gobierno de Canarias (2012) para la elaboración del Plan de Convivencia, se pueden encontrar los siguientes elementos que la forman:

1. Justificación.

Se debe de tener claro qué es lo que se quiere mejorar en el centro, como se va a hacer, cuáles son los aspectos necesarios para modificar, cómo se llevará a cabo la resolución de conflictos. Todos estos aspectos se redactarán teniendo en cuenta las necesidades del centro, mediante un lenguaje claro para la comprensión de todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

2. Principios.

Se debe de tener en cuenta los siguientes principios para la elaboración del Plan de Convivencia, en primer lugar, la participación, ya que es un derecho que le concibe a los miembros de la comunidad educativa. En segundo lugar, el aprendizaje, cada alumnado aprende de una manera diferente, hay que tener en cuenta sus tiempos de aprendizaje y propiciar un clima favorecedor. Por último, el conflicto, cómo se quiere afrontar el conflicto para evitar intervenir en situaciones futuras.

3. Diagnóstico de la convivencia en el centro.

Es necesario conocer la situación en la que se encuentra el centro para decidir cuáles son las prioridades y que medidas se van a llevar a cabo.

4. Objetivos generales, priorización y planificación.

Con el diagnóstico previo, se decidirán cuáles son los objetivos que se van a llevar a cabo, se planificará que estrategias y métodos se van a utilizar y se dará prioridad a aquellos aspectos que no pueden esperar.

5. Normas de convivencia y su gestión.

Incumplir una norma en la escuela, supondrá un daño directo o indirecto en los miembros que la componen y en el clima, por lo que es necesario saber que un acto inadecuado tendrá consecuencias (BOC, 2011). Se elaborarán para que cada miembro de la escuela sepa las consecuencias de cada acto irresponsable.

6. Estrategias para favorecer la convivencia.

Estrategias que se van a llevar a cabo para conseguir cumplir con los objetivos previstos.

7. Protocolos para la gestión de los conflictos

Se añadirán los protocolos necesarios para saber cómo abordar situaciones complicadas.

8. Dinamización y difusión del Plan de Convivencia.

Se deben de preparar estrategias para darle visibilidad y difundirlo para que las familias conozcan el Plan de Convivencia del centro y se sientan integradas.

9. Evaluación del Plan

La comunidad educativa deberá evaluar si el Plan ha sido eficaz y efectivo, a través de las herramientas que el equipo directivo vea factible. El principal objetivo es conocer que aspectos son necesarios mejorar y modificarlo.

10. Plan de formación

Con los resultados de la evaluación, se deberá formar a aquellos profesionales que presentan carencias en algunos ámbitos. Además, se llevarán a cabo formaciones para que el profesorado tenga herramientas para poder favorecer una buena convivencia en el centro.

2.2. Leyes que recogen aspectos sobre la convivencia en la escuela

La Constitución Española de 1978, en el artículo 27 destaca lo siguiente:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”; además de afirmar que “todos tienen derecho a la educación, reconociendo la libertad de enseñanza” (p.8).

Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa se destacan los siguientes aspectos:

Para conseguir los objetivos planteados en esta Ley no es necesario únicamente el esfuerzo del centro educativo e instituciones, sino también el apoyo por parte de las familias. Los padres, madres y tutores legales tienen una función muy importante en la educación de sus hijos. Una de las funciones principales de la educación es educar para prevenir conflictos y solucionarlos de forma pacífica. Se educará a través de la libertad y tolerancia para convivir en un espacio democrático, pacífico y sin violencia.

Artículo 1. Se deberá educar para prevenir conflictos y saber resolverlos de manera pacífica, así como fomentar la no violencia en todos los aspectos de la vida del alumnado.

Artículo 121. El centro educativo deberá elaborar propuestas para favorecer la convivencia escolar y la resolución de conflictos de manera favorable. El centro educativo deberá de aprovechar los márgenes de autonomía y

elaborar el plan atendiendo a las necesidades del centro.

Artículo 124. Deberán añadir el Plan de Convivencia a la Programación General Anual. Lo recogido en el plan deberá de cumplirse y en caso de que no lo haga, habrá sanciones dependiendo del grado de incumplimiento.

Artículo 127. Todo el claustro de profesores/as del centro educativo deberán conocer las sanciones a llevar a cabo en caso de mal comportamiento. Los padres, madres y tutores legales deberán de conocer las normas y las medidas disciplinarias. Las familias y los miembros del centro educativo deberán de promover y proponer iniciativas para cumplir con las normas y la buena convivencia estipulada.

Artículo 132. El director debe favorecer y garantizar una buena convivencia en el centro escolar, agilizando los procesos de mediación o resolución de conflictos.

El Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Ante los cambios sociales que se han experimentado durante los últimos años, la escuela ha tenido que afianzar valores de respeto entre todos los miembros de la Comunidad Educativa y con la colaboración de la familia se podrá lograr una convivencia óptima.

Existe un conflicto en la convivencia cuando ocurre lo siguiente:

“Es la situación que se produce entre dos o más miembros de la comunidad educativa, cuando al menos una de las partes implicadas en el conflicto se percibe y/o está dañada física y/o moralmente por la actuación de la otra. Esta actuación puede o no constituir una falta de disciplina” (p. 14386)

Y define el acoso escolar de la siguiente manera:

“Es la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, con la intención de humillar y someter abusivamente a una persona indefensa por parte de otra acosadora o de un grupo, a través de agresiones físicas, verbales y sociales con resultados de intimidación psicológica y rechazo grupal (p.14386).

Artículo 3. Todos los miembros de la comunidad educativa tienen el derecho y deber de cumplir las normas y garantizar una buena convivencia, además de integrar las competencias en el proceso de enseñanza.

Artículo 5. Los docentes deberán formarse y aprovechar el margen de autonomía para desarrollar su propio Plan de Convivencia.

Artículo 6. Se debe formar al alumnado en valores de respeto y libertades democráticas para favorecer la convivencia.

Artículo 7. El alumnado tiene derecho a ser respetado, la escuela debe de protegerlo ante cualquier agresión, sea física o verbal, de manera directa o indirecta.

Artículo 17. El alumnado deberá respetar las normas de convivencia, además de conocer y respetar las normas que aparecen en él.

Artículo 20. Las familias tienen derecho a formar parte de las tomas de decisiones que afecten a sus hijos/as, podrán pedir una revisión al Consejo Escolar en caso de que las decisiones afecten a la convivencia en el centro del menor.

Artículo 21. Las familias pueden formar parte del Consejo Escolar e implicarse en la toma de decisiones.

Artículo 32. Las familias deberán de conocer las normas y consecuencias estipuladas en el Plan de Convivencia del centro escolar de sus hijos/as.

Artículo 44. Las normas de convivencia de cada aula serán elaboradas entre el profesor/a y alumnos/as.

Artículo 45. El centro educativo podrá establecer un aula de convivencia para tratar

las conductas necesarias. Las normas y las medidas para llevarlo a cabo se establecerán en el Plan de Convivencia.

Artículo 47. Se podrán crear equipos de mediación con miembros formados previamente en procesos de mediación. Estos aspectos deberán de estar recogidos en el Plan de Convivencia.

Artículo 53. Los centros docentes deberán constituir un equipo de gestión de la convivencia con los docentes que el director crea oportuno.

Artículo 56. Incumplir una norma del Plan de Convivencia tendrá una consecuencia.

2.3. Protocolo de acoso escolar

El protocolo de acoso escolar ha sido extraído de la guía para el profesorado: marco general de actuación antes un posible acoso escolar, del Gobierno de Canarias (s.f).

En primer lugar, dicho protocolo deberá estar aprobado por el Consejo Escolar del centro educativo, debe ser incluido en el Plan de Convivencia y deberá ser difundido a las familias, para que lo conozcan y formen parte de él.

En segundo lugar, si algún familiar desea obtener más información, podrá acudir al centro educativo de su hijo/a y el director deberá proporcionársela o también podrá dirigirse a través de un número telefónico gratuito a SPACAE (Servicio de Prevención y Ayuda Contra el Acoso Escolar de la consejería).

Ante una posible situación de acoso escolar, el Centro educativo deberá de activar el protocolo, a través del director/a, que deberá de avisar al Inspector y a los docentes responsables del procedimiento. El protocolo también podrá ser activado por el Inspector y Psicólogo del servicio o del centro.

1ª FASE: Detección y acogida. La actuación deberá ser de manera inmediata

Se realizará una entrevista con la persona que ha denunciado el caso, el director lo/a recibirá junto a su familia. Se recopilará toda la

información posible sobre el hecho y se evaluará el grado a través de una tabla (1- leve, 2- bastante, 3- intenso, 4- grave, 5- severo). En esta primera reunión se le explicará a la familia cual va a hacer el procedimiento que se va a llevar a cabo, se tranquilizará a la familia y se evitarán que se creen más conflictos)

Se realizará una reunión también con la supuesta víctima, en la que principalmente se deberá de empatizar con la/o alumna/o para lograr una situación de confianza y se recogerá toda la información posible a través de ítems (1- ocurrió solo una vez o pocas veces, 2- bastantes veces, 3- muchas veces, 4- casi todos los días, se escucharán las expectativas de la víctima y se evaluará el grado de sufrimiento con

2ª FASE: Se analizará la situación

El o la profesional encargado del tema se reunirá con el director/a, el tutor/a de la víctima, el Orientador/a y Equipo de Gestión de la Convivencia, conjuntamente deberán de valorar la situación y gestionar la situación según el Decreto 114/ 2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Deberán elegir un grupo de alumnos/as que vayan a ser observadores y valorarán si es una situación de urgencia, igualmente deberán de tomar medidas rápidamente.

3ª FASE: diagnóstico y contención del acoso

Se llevará a cabo una reunión con el alumno/a que ha llevado a cabo el acoso, se trazarán unas normas y se comprobará cual es la actitud del menor ante estas medidas. Se mantendrá también una conversación con la familia, valorando la disposición de ellos/as ante esta situación. Se aclarará todo el procedimiento y se les proporcionará la información pertinente. Se llegarán a acuerdos con la familia para que participen de manera activa y trabajen junto al centro educativo para mejorar la conducta de su hijo/a.

Por último, se llevará a cabo la reunión con la familia de la víctima para informarles, tranquilizarles, aconsejar y cerrar este proceso.

4ª FASE. Análisis final de la situación junto al Equipo de Gestión de la Convivencia, Orientador/a y tutor/a del alumno/a.

En esta fase ya se tendrá un diagnóstico de la situación y podrá cerrarse le proceso de dos maneras diferentes.

En caso de que el alumnado no presente una buena disposición ante la situación, o la situación no cese se abrirá un procedimiento disciplinario según lo estipulado en el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias y se tomarán las medidas necesarias (BOE, 2011).

Si el cierre es positivo, se llevará a cabo un seguimiento/acompañamiento y compromiso educativo, para comprobar que se está cumpliendo el compromiso y se garantiza la seguridad del alumnado participe en el proceso.

3. METODOLOGÍA

Este estudio surge por la importancia que tiene el Plan de Convivencia para fomentar que la escuela sea un espacio en el que se cohabite de manera adecuada. Con esta investigación se quiere comprobar principalmente si las familias y la escuela trabajan de manera conjunta para fomentar lo que estipula dicho documento y así reducir las situaciones de acoso escolar dentro del centro. Asimismo, se requiere conocer si las familias conocen o no la importancia que tiene el Plan de Convivencia para promover y fomentar un buen clima entre todos/as los/as miembros que forman el centro educativo.

Para la realización de este estudio exploratorio se ha llevado a cabo una metodología cuantitativa y observacional, en la que, se analiza el conocimiento que tienen las familias sobre el Plan de Convivencia del centro educativo de sus hijos/as y la visibilidad que le dan al documento a través las páginas web.

Se ha llevado a cabo mediante un muestreo no probabilístico, ya que se ha tenido en cuenta una serie de criterios para que la

muestra fuera lo más representativa posible. Además, las muestras han sido extraídas de forma intencional, ya que se seleccionaron previamente los centros educativos de Gran Canaria que participarían en la observación. En cambio, el muestreo de la percepción que tienen las familias sobre el Plan de Convivencia ha sido bastante complicado de realizar por la situación en la que nos encontramos actualmente a causa del Covid- 19 y como consecuencia el estado de alarma ha dificultado la difusión de la encuesta.

3.1. Participantes

El estudio que se ha realizado para evaluar el grado de conocimiento que tienen las familias sobre el Plan de Convivencia del centro educativo de sus hijos/as fue llevado a cabo con padres, madres y tutores legales con hijos/as en edad escolar, es decir, entre las edades comprendidas entre los 3 y los 16 años.

En la muestra participaron 201 familias, de las cuales 83.5% eran mujeres y un 16.5 % fueron hombres, ambas y ambos residentes en la isla de Gran Canaria. El rango de edad de las familias ha sido entre los 19 y los 65 años, presentando una media de edad exacta de 38 años.

En cuanto a la media del número de hijos/as de las familias, es de casi dos (1.57) hijos por familia, ya que tienen el siguiente número

de progenitores por persona; un 49.7% tienen un hijo/a, 41.9% dos hijos/as, un 7.4% afirman tener tres hijos/as frente a 1% con cuatro hijos/as. En cuanto al nivel educativo de los menores, un 73.9% se encuentran en Educación Infantil o Educación Primaria y un 35.5% en Educación Secundaria.

El estudio realizado para la observación de la visibilidad del Plan de Convivencia en las páginas web ha sido realizado en los centros públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria de la isla de Gran Canaria. La isla está compuesta por 21 Municipios, de los cuales participarán únicamente los 19 que cuentan con escuelas de Educación Primaria y los 16 que cuentan con centros de Educación Secundaria ubicadas en las diferentes zonas.

La observación parte del análisis total de centros públicos con los que cuenta la isla, 201 centros de Primaria y 63 centros de secundaria. Posteriormente, se le adjudicó un valor proporcional a cada municipio dependiendo del número de centros que tuviera, finalmente fueron escogidos para la muestra 133 y 58 centros respectivamente.

En la siguiente tabla se podrá observar el número de centros públicos de Educación Primaria y el porcentaje atribuido a cada centro para recoger una muestra representativa de cada municipio.

Tabla 1
Centros de primaria por municipios en Gran Canaria

Municipios	Total de centros	% atribuido	Nº de centros escogidos
Las Palmas de Gran Canaria	60	30	40
Ingenio	9	4	6
Telde	31	15	21
Agüimes	7	3	5
Santa Lucía de Tirajana	18	9	12
San Bartolomé de Tirajana	11	5	7
La Aldea de San Nicolás	6	3	4
Santa Brígida	4	2	3
Gáldar	10	5	7
Arucas	9	4	6
Teror	3	1	2
Valsequillo	5	2	3
San Mateo	6	3	4
Santa María de Guía	6	3	4
Moya	6	3	4

Agaete	3	1	2
Artenara	1	0	1
Mogán	3	1	2
Firgas	3	1	2
Total de centros	201	100	133

A continuación, se repitió el mismo procedimiento con los centros de Educación Secundaria.

Tabla 2
Centros de secundaria por municipios en Gran Canaria.

Municipios	Total de centros	% atribuido	N.º de centros escogidos
Las Palmas de Gran Canaria	24	38	21
Ingenio	2	3	2
Telde	11	17	10
Agüimes	3	5	3
Santa Lucia de Tirajana	7	11	6
San Bartolomé de Tirajana	3	5	3
La Aldea de San Nicolas	1	2	1
Santa Brígida	2	3	2
Gáldar	2	3	2
Arucas	1	2	1
Teror	1	2	1
Valsequillo	1	2	1
Vega De San Mateo	1	2	1
Santa María de Guía	2	3	2
Moya	1	2	1
Agaete	0	0	0
Artenara	0	0	0
Mogán	0	0	0
Firgas	1	2	1
Total de centros	63	100	55

3.2. Instrumentos

Para la obtención de la información necesaria para la muestra, se elaboraron dos instrumentos diferentes. Por un lado, se diseñó un cuestionario que recogía diferentes preguntas sobre el conocimiento que tenían las familias sobre el Plan de Convivencia. Por otro lado, se elaboró una hoja de observación que recogía diversos ítems sobre la visibilidad del Plan de convivencia en las páginas webs de los centros y los elementos que contenían.

3.2.1. Cuestionario para evaluar el grado de conocimiento que tienen las familias sobre el Plan de Convivencia

Para la muestra sobre el conocimiento que tienen las familias sobre el Plan de convivencia se elaboró un cuestionario anónimo de elaboración propia (Ad. Hoc) con 13 ítems para evaluar el grado de conocimiento que tienen como principal objetivo (ver anexo 1).

Los ítems están divididos de la siguiente manera: cuatro están relacionados con

variables sociodemográficas como: el sexo y la edad de los/as participantes, el número de hijos/as y la etapa educativa en la que se encuentran sus progenitores.

Los nueve ítems restantes son para conocer el grado de conocimiento que se tiene sobre el Plan de Convivencia. Mediante cuestiones simples que deberán ser contestadas con un sí o un no únicamente; si sabe lo que es un Plan de Convivencia; si conoce el del centro de su hijo/a; si considera que es importante conocerlo; si el centro educativo le ha explicado donde encontrarlo.

En cuanto a las siguientes cuestiones, podrán ser contestadas con sí, no o tal vez; sí sabría localizarlo, si sabría cuáles son los Protocolos que recoge dicho documento y si sabría si el Protocolo de Acoso escolar debe recogerlo.

Para finalizar el cuestionario deberán de valorar mediante una escala entre el 1 y el 5, la importancia que tiene para el participante conocer el Plan de Convivencia del centro educativo de su hijo/a. Se deberá tener en cuenta el valor de cada numeración: 1- nada importante, 2- poco importante, 3- importante, 4- bastante importante, 5- nada importante.

3.2.2. Hoja de observación para el análisis del Plan de Convivencia en la web de los centros educativos

Para la muestra sobre la visibilidad del Plan de Convivencia en la web de los centros educativos, se diseñó una hoja de observación (Ad. Hoc) en la que se fue contestando de manera individualizada sobre los 135 centros de Educación Infantil y Primaria y los 58 centros de Educación Secundaria (anexo 2).

Antes de elaborar los ítems para la observación, se realizó una breve investigación a través de las páginas web de los centros para visualizar dónde podría estar ubicado el Plan de Convivencia, y posteriormente se analizó como era y que elementos debería de contener.

Para concretar los ítems, el principal objetivo que se tuvo en cuenta fue conocer el

grado de visibilidad que tiene el Plan de convivencia a través de las páginas web de los centros educativos, ya que es el medio más rápido y directo que hay entre la escuela y las familias.

La hoja de observación cuenta con 20 aspectos observables, de los que, nueve son sobre la localización del Plan de Convivencia en la página web; si tiene identidad propia, si se encuentra dentro de la PGA; si tiene visibilidad en la portada; si se encuentra como pestaña destacada; si está dentro de otra pestaña; el Plan de Convivencia visible; la localización es sencilla; tiene un código para que las familias puedan acceder y si la web es un blog.

De los cuales siete, son sobre los elementos que deben de tener el Plan de Convivencia: los objetivos que se quieren conseguir; el diagnóstico previo de la situación del centro; las normas de convivencia; las estrategias para favorecer la convivencia; el protocolo de acoso escolar; si existe una evaluación del Plan de convivencia y si mediante este Plan de promueve la innovación, formación e investigación del claustro del centro.

Los últimos cuatro, serán para observar si durante la lectura del Plan de Convivencia de cada centro; se utiliza un vocabulario claro y sencillo que favorezca la comprensión; si el Plan de Convivencia es copiado y pegado por el estipulado por el Gobierno de Canarias o hacen uso del margen de autonomía que tienen para personalizarlo; si el centro cuenta con mediador/a o un proyecto de mediación y, por último, si el formato utilizado para la visualización es en formato PDF.

Todas las variables observables nombradas anteriormente serán contestadas con los siguientes valores; si =1, no=2, no tiene web =3.

3.3. Procedimiento

Después de haber delimitado los objetivos de la muestra y elaborar las herramientas necesarias, se comenzó la recogida de información necesaria.

En primer lugar, a causa de situación en la que nos encontramos por la alerta declarada por el virus del Covid- 19, la difusión de encuestas para las familias se redujo notablemente y la difusión fue realizada por el único medio posible, mediante la aplicación de mensajería WhatsApp.

Previamente se recopiló información para que la recogida de la muestra fuera lo más representativa posible, teniendo en cuenta que el principal objetivo era obtener información sobre el conocimiento que tienen las familias sobre el Plan de Convivencia.

Una vez elaborada la encuesta, se comenzó a difundir mediante contactos de la aplicación de mensajería WhatsApp durante cuatro semanas aproximadamente.

Durante estas semanas se fue haciendo un seguimiento de la información recopilada para posteriormente agruparla y obtener los resultados. En todo momento los datos proporcionados por los/as participantes fueron recogidos de manera anónima. La información fue recopilada mediante un muestreo no probabilístico ya que, al ser difundida entre individuos inconexos, cualquier persona podía tener la posibilidad de recibirla y contestarla, pero no todos/as los miembros de la sociedad participan. La técnica empleada fue la de bola de nieve porque se reenvió entre personas con una misma característica, todos/as las/os tenían hijos/as en edad escolar.

Cabe destacar que, a pesar de las dificultades para la difusión de las encuestas, las familias colaboraron en la realización y propagación de las mismas, además de mostrarse interesadas por obtener más información sobre el estudio y/o sobre el desconocimiento del tema a tratar.

En segundo lugar, para la recopilación de información sobre la visibilidad del Plan de Convivencia en las webs de los centros de educativos, se diseñó una hoja de observación con los ítems recopilados previamente.

Se investigó cuántos centros de Educación Primaria y Educación Secundaria había

en cada municipio de la isla y mediante un muestreo aleatorio estratificado proporcionado se le adjudicó un % proporcional a cada municipio acorde al número de centros que tenía, para que la muestra extraída fuera representativa.

Y antes de comenzar, se averiguó como era el Plan de Convivencia estipulado por el Gobierno de Canarias, para conocer cuáles eran los elementos necesarios que debían de recogerse. También se observaron las páginas web de los centros para saber cuáles eran los lugares donde solían ubicar dicho documento.

Después de tener la hoja de observación preparada, se comenzó a acceder a cada una de las páginas web de los centros Educativos de Educación Infantil /Primaria y Educación Secundaria para comprobar si contaban o no con los elementos y la visibilidad que se quería observar. Tras la finalización de este proceso se obtuvo la información necesaria.

4. RESULTADOS

En este apartado se van a exponer los resultados obtenidos del estudio realizado, a través del procedimiento y de las herramientas expuestas anteriormente. En primer lugar, se mostrará el análisis de una encuesta sobre el grado de conocimiento que tienen las familias sobre el Plan de Convivencia y, en segundo lugar, los resultados sobre la hoja de observación de la visibilidad de los Planes de Convivencia en los centros educativos.

a.- Cuestionario sobre el grado de conocimiento que tienen las familias sobre el Plan de Convivencia.

En cuanto a los resultados de las preguntas sobre el conocimiento de Plan de Convivencia fueron los siguientes:

Tabla 3
Resultados sobre el conocimiento del Plan de Convivencia

PREGUNTAS	SI	NO	TAL VEZ
¿Sabe lo que es un Plan de Convivencia?	30,5%	69,5%	-
¿Conoce el Plan de Convivencia del centro escolar de su hijo/a?	16,3%	83,7%	-
¿Considera oportuno conocerlo?	98%	2%	-
¿Le han explicado alguna vez dónde encontrarlo?	14,8%	85,2%	-
¿Sabría localizarlo?	12,3%	67%	20,7%
¿Sabe cuáles son los protocolos que debe recoger el Plan de Convivencia?	9,4%	73,9%	16,7%
¿Sabe si en el Plan de Convivencia está recogido el Protocolo de acoso escolar?	31,5%	68,5%	-
¿Sabe si en el centro educativo de su hijo/a han activado alguna vez el protocolo de acoso escolar?	17,7%	82,3%	-

Como se puede apreciar en la tabla, un 69.5% de los participantes afirman que no saben lo que es un Plan de Convivencia, frente a un 30.5% que sí saben lo que es. Además, solamente un 16.3% conocen el Plan de Convivencia del centro educativo de sus hijos/as, y un 83.7% han afirmado que no lo conocen. Como se puede observar en la pregunta número tres, un 98% de los encuestados han reconocido que consideran importante conocer dicho documento, únicamente un 2%

han destacado que no es algo relevante para ellos/as.

Un 85.2% han contestado que nunca le han explicado en el centro educativo donde pueden encontrarlo, en cambio, únicamente a un 14.8% si le han explicado dónde pueden localizarlo.

Sin embargo, solamente un 12.5 % afirman que sabrían encontrarlo, un 67% han declarado que no, y un 20.7% se arriesgan con que tal vez sabrían encontrarlo en la página web del centro.

En cuanto a las cuestiones realizadas sobre los protocolos, se les pregunto si saben o conocen qué protocolos se pueden encontrar dentro del Plan de Convivencia, un 73.9% han señalado que no lo saben, un 16.7% vuelven a arriesgarse señalando que tal vez lo sepan y únicamente un 9.4% saben cuáles son.

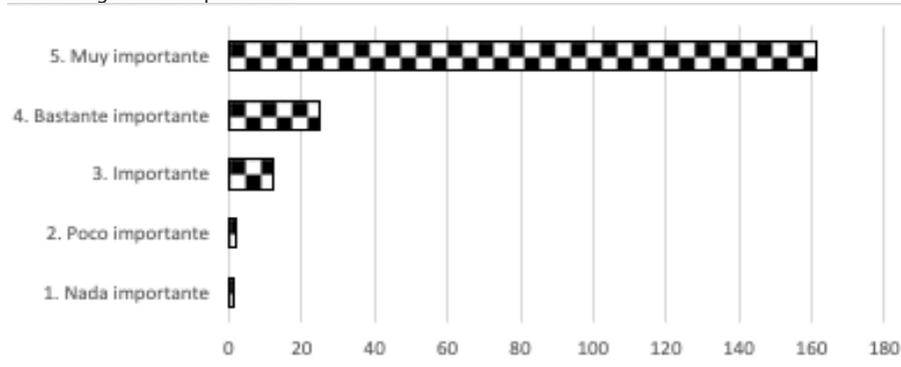
La siguiente cuestión fue más específica ya que se preguntó directamente si el Plan de Convivencia debería de recoger el protocolo de acoso escolar y únicamente un 31.5% han afirmado que, si debe de incluirlo, el 68.5% restante han indicado que no saben si debe incluirse o no.

Como dato final sobre las cuestiones relacionadas con el protocolo de acoso escolar, se les pidió que indicaran si sabían si alguna vez se hubiera activado el protocolo de acoso escolar en el centro escolar de sus hijos/as, 82.30% destacaron que no, sin embargo, un 17.70% si habían vivido una situación similar. Para finalizar el cuestionario, los/as participantes debían de indicar el grado de importancia que le daban a conocer el Plan de Convivencia del centro educativo en el que se encontraban sus hijos/as.

Para finalizar el cuestionario, los/as participantes debían de indicar el grado de importancia que le daban a conocer el Plan de Convivencia del centro educativo en el que se encontraban sus hijos/as.

Gráfico 1

Resultados grado de importancia



Como se puede observar en el gráfico, un 80% consideran que es muy importante conocer el Plan de Convivencia de la escuela de su hijo/a, un 12% piensan que es bastante importante conocerlo, frente a un 6% que creen que es solamente importante. Los últimos datos extraídos, es del 1 % que consideran que es poco importante, junto a otro 1 % que consideran que no es nada importante.

Tras obtener los resultados, surgieron diversas hipótesis, por un lado, se comprobó si el conocimiento sobre el Plan de Convivencia está asociado al sexo femenino o masculino, ya que, vivimos en una sociedad en la que generalmente son las madres quienes acuden a las reuniones, charlas o cualquier asunto relacionado con la educación de sus hijos/as.

Tabla 4
Conocimiento del Plan de Convivencia según el sexo de los participantes

SEXO	NO	SI	TOTAL
Mujer	136	30	166
	81.8%	18.2%	100%
Hombre	32	3	35
	91.4 %	8.6 %	100%

Como se puede distinguir, un 81.8 % de las mujeres no conocen el Plan de Convivencia, frente a un 18.2 % que afirman que sí. En cuando a los hombres, los resultados son similares, un 91.4% no lo conocen y un 8.6 % afirman que sí.

Posteriormente en la prueba de chi-cuadrado de Pearson, la significación exacta (unilateral) es superior a 0.05, por lo tanto, no existen valores significativos de que el sexo sea un factor importante ni primordial para conocer el Plan de Convivencia del centro educativo.

Tabla 5
Valor significativo Plan de Convivencia según el sexo

	Valor	DF	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,15	2	,20

Por otro lado, también se quiso comprobar si el sexo influye en el conocimiento del protocolo de acoso escolar.

Tabla 6

Conocimiento del protocolo de acoso escolar según el sexo.

SEXO	NO	SI	TOTAL
Mujer	109	57	166
	66.1%	33.9%	100%
Hombre	28	7	35
	80.00 %	20 %	100%

Un 66.1% de las mujeres afirman no conocen si el protocolo de acoso se encuentra dentro del PC y un 33.9% afirman que sí. En cuanto a los hombres, un 80% destacan que no, y un 20% contestan que si saben que debe recogerlo el PC.

Posteriormente, se comprobó si existía relación entre el sexo y el conocimiento del protocolo de acoso escolar, situado dentro del Plan de Convivencia. En la observación de los resultados de la prueba de chi-cuadrado de Pearson, la significación exacta (unilateral) es superior a 0.05, por lo que no se ha encontrado diferencia significativa entre ambos factores.

Tabla 7

Valor significativo del protocolo de acoso escolar según el sexo de los participantes

	Valor	DF	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,6	1	0,107

Cabe destacar, que tampoco se ha encontrado diferencia significativa entre el sexo de los participantes y factores como; saber que es un Plan de Convivencia, si se lo han explicado en el centro educativo, si sabría localizarlo, si conoce el protocolo de acoso escolar o si sabe si el centro lo ha activado alguna vez

b.- Hoja de observación de la visibilidad de los Planes de Convivencia en los centros educativos

La hoja de observación se dividió en dos partes, en primer lugar, se observó los aspectos relacionados con la localización del Plan de Convivencia en la página web del centro, y en segundo lugar los elementos que debe de tener el Plan.

Los resultados que se van a mostrar son del 97.9% de los centros educativos, ya que un 2.1% de los centros seleccionados para la observación no presentaban página web dónde poder mirar los ítems.

Tabla 8:

Resultados de la localización del Plan de Convivencia.

VARIABLES OBSERVADAS	SI	NO	NO WEB
Es visible el Plan de Convivencia	17.1%	80.8%	2.1%
Tiene entidad propia	15%	82.9%	2.1%
Se encuentra dentro de la PGA	7.8%	90.2%	2.1%
Es visible en la portada	9.8%	88.1%	2.1%
Se encuentra dentro de una pestaña	14.1%	85.9%	2.1%
Se encuentra en una pestaña destacada	3.2%	92.7%	2.1%
Localización sencilla	17.1%	80.8%	2.1%
Código para acceder	0%	97.9%	2.1%
Pertenece a un blog	74.1%	24.9%	2.1%

Como se puede observar en la tabla, primero se va a hacer relación a aquellos aspectos que estén relacionados con la forma de publicar el documento. Como se puede contemplar, únicamente un 17.1% de los centros

educativos tienen el Plan de Convivencia visible en las páginas web, frente a un 80.8% que no lo tienen publicado. Sin embargo, de ese 17.1% que tienen el Plan de Convivencia visible, solamente un 15% lo tienen con entidad propia, es decir, como documento único y específico sin depender de otros, mientras que un 82.9% no lo tienen visible o se encuentran dentro de otro documento.

Un 7.8% de los centros lo incluyen dentro de la Programación General Anual, este dato puede darse en situaciones en las que el equipo directivo además de publicarlo como único documento, lo incluye dentro de la PGA.

Posteriormente, se observó la localización del Plan en la web, únicamente un 9.8% tienen alguna indicación de dónde encontrarlo en la portada, frente a un 88.1% que no tienen ninguna información. De los 17.1% de los centros que tienen dicho Plan visible, lo tienen situado de la siguiente manera: Un 3.2% lo sitúan en una pestaña destacada y un 14.1% lo tienen colocado dentro de una pestaña.

En cuanto a aspectos relacionados con la facilidad de localizarlos, es bastante sencillo acceder al 17.1% de los Planes de Convivencia que se encuentran publicados en las páginas web. Ningún centro tiene código para acceder a la información y un 74.1% de las páginas que han sido observadas son blog, solamente un 24.9% de las webs son páginas web.

Una vez localizada la ubicación del documento, se va a observar aspectos relacionados con los elementos que deben de tener. Es importante destacar que hay resultados superiores al 17.1% de los centros que tienen visible el Plan de Convivencia, esto ocurre porque existen centros que únicamente tenían elementos sueltos dentro de la Programación General Anual que fueron contabilizados como elementos y no como Plan de Convivencia. Cómo se expuso anteriormente, los datos extraídos son del 97.9% de los centros, ya que un 2.1% de ellos no tenían página

web dónde poder observar los criterios seleccionados.

Tabla 9
Resultados de los elementos que conforman el Plan de Convivencia.

VARIABLES OBSERVADAS	SI	NO	NO WEB
Los objetivos deben ser claros y precisos	20.2%	77.7%	2.1%
Debe de contar con un diagnóstico previo de la situación del centro	11.9%	86.0%	2.1%
Aparecen las normas del centro	17.6%	80.3%	2.1%
El centro plantea estrategias para favorecer la convivencia	13.5%	84.5%	2.1%
Se encuentra el protocolo de acoso escolar	16.6%	81.3%	2.1%
El protocolo es copiado y pegado del estipulado	88.1%	9.8%	2.1%
Evaluación del Plan de Convivencia	11.4%	86.5%	2.1%
Mediante el PC se promueve la innovación, formación e investigación	4.7%	93.3%	2.1%
Se utiliza un lenguaje sencillo para facilitar la comprensión	16.6%	81.3%	2.1%
El formato utilizado es el PDF	15.5%	82.4%	2.1%
Cuenta con proyecto de mediación o mediador en el centro	6.3%	91.7%	2.1%

Uno de los elementos que debe de contener el Plan de Convivencia, es contar con unos objetivos que sean claros y precisos, un 20.2% de los centros cuentan con ello frente a un 77.7% que no tienen visibles los objetivos plateados.

Solamente un 11.9% ha realizado un diagnóstico previo de la situación en la que se encuentra el centro, un 86.0% no han elaborado ningún análisis. En cuanto a las normas que rigen la convivencia del centro, cuentan con ello un 17.6%, mientras que un 80.3% no lo tienen registrado. Un 13.5% cuentan con estrategias planteadas para favorecer la convivencia, un 80.3% de los centros no tienen visible este punto.

En cuanto al protocolo en caso de acoso escolar únicamente un 16.6 % de los centros cuentan con él, sin embargo, solamente un 9.8% utiliza el margen de autonomía con el que cuenta el centro para poder adaptarlo y no añadir directamente el estipulado.

Un 11.4% incluye la evaluación del Plan de Convivencia, un 86.5% no lo ha realizado, y únicamente un 4.7% promueve mediante este documento la innovación, formación e investigación entre los/as profesores/as del centro educativo.

Se ha tenido en cuenta el lenguaje utilizado para la elaboración del documento ya que debería de ser un lenguaje sencillo de fácil comprensión, un 16.6% de los centros no cumplen con dicho ítem. Un 15.5% de los Planes De Convivencia se encuentran en formato PDF y únicamente un 6.3% de los centros cuentan con mediador/a o tienen un proyecto de mediación en el centro.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este estudio se lleva a cabo, después de conocer que una de las estrategias que debe poner en marcha el centro educativo para prevenir situaciones de acoso escolar, es promoviendo una buena convivencia a través del Plan de Convivencia. Este documento pone de manifiesto los elementos y protocolos necesarios para fomentar una buena convivencia entre profesores/as, familias, alumnos/as y demás miembros que forman parte de la escuela.

Para conocer si se hace un buen uso del documento, se indagó sobre el conocimiento

tienen las familias sobre el Plan de Convivencia y la importancia que tiene para ellos y ellas conocerlo. Posteriormente, se observó cual es el grado de visibilidad que le dan los centros al Plan de Convivencia a través de las páginas web, ya que deben de promoverlo y explicarle a las familias su contenido e importancia.

En general, después de examinar los resultados detallados anteriormente sobre el grado de conocimiento que tienen las familias sobre el Plan de Convivencia, se ha observado que la mayoría de ellas no saben ni conocen lo que es el Plan de Convivencia, a pesar de que la influencia de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as es primordial y fundamental, desconocen documentos institucionales tan importantes como este. Diversos artículos destacan la importancia que tiene que los padres y madres formen parte de todos los aspectos que conforman la educación escolar de sus hijos/as, para así poder trabajar escuela y familia de manera paralela para cumplir con los objetivos (Domínguez, 2010), además, pueden y deben formar parte de la ejecución de las normas que determinan la prevención de la violencia en la escuela (Cava, 2011). Al mismo tiempo, no se ha encontrado distinción en cuanto al sexo de los participantes en el estudio, ambos presentan la misma falta de conocimiento en lo relacionado con dicho documento. Estos datos hacen que surjan cuestiones sobre el por qué los centros no comparten estos documentos con las familias, a pesar de tener que elaborarlo anualmente.

Asimismo, el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, afirma que, las familias deberán de conocer las normas y las consecuencias estipuladas por el centro, dichas normas se encuentran recogidas en el Plan de Convivencia. El centro deberá de promover y darle visibilidad al documento para que las familias tengan conocimiento del mismo, además deberán de implicarse y comprometerse en que sus hijos/as cumplan con las normas. Sin embargo, los resultados tienen

poca similitud con lo expuesto anteriormente, 9 de cada 10 participantes confirman que nunca le han explicado donde poder encontrar dicho documento y casi 7 de cada 10 aseguran que no sabrían donde localizarlo. Estos resultados animan a recapacitar sobre la falta de comunicación que existe en ocasiones entre las familias y la escuela, y lo importante que es que ambos trabajen y dediquen sus esfuerzos de manera conjunta para facilitar y acompañar a sus hijos/as en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todos/as los/as participantes consideran que es adecuado conocer el Plan de Convivencia, además de valorar de forma muy positiva la importancia que tiene dentro del centro educativo. Existen participantes que después de haber realizado el cuestionario presentaron curiosidad y decidieron realizar búsquedas para adquirir más información sobre dicho documento.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa destaca la importancia que tiene que las familias formen parte de la toma de decisiones y tengan conocimiento sobre todo lo referente a la educación de sus hijos/as. También destaca que las familias deben de educar a través de la prevención del conflicto y la solución pacífica de los problemas, para así favorecer la convivencia del alumno/a en todos los aspectos que conforman su día a día. Que las familias sean conocedoras de dicho documento le proporcionará tranquilidad de saber que tiene en cuenta todas las situaciones en la que sus hijos/as se pueden encontrar expuestos/as durante una jornada escolar.

Por otro lado, existe un gran desconcierto sobre los protocolos que deben de recogerse dentro del Plan de convivencia, además de cierto desconocimiento sobre si recoge o no el protocolo en caso de acoso escolar. A pesar de ser aspectos importantes que las familias deben de conocer, existe falta de conocimiento en una gran parte de las familias participantes.

Cada vez son más los casos de acoso escolar en los centros, y a veces las familias son conocedoras de esta situación antes que la escuela, por eso es fundamental que conozcan cuales son los pasos que deben de llevar a cabo y cuales llevarán a cabo en el centro. Además, el centro deberá de contar con técnicas y estrategias para afrontar situaciones de conflicto entre iguales, y poder llevar a cabo un seguimiento posterior para comprobar que el problema no continúa.

Una vez se conocieron los datos expuestos anteriormente sobre el desconocimiento que tiene la familia sobre el Plan de Convivencia y teniendo en cuenta que el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad, afirma que, los centros deberán de publicar en la página web el Plan de Convivencia, además de ponerlo en conocimiento con las familias a través de la secretaria del centro y el AMPA.

Posteriormente, se generó la incertidumbre de saber por qué las familias desconocen dicho documento, si es por desgana o porque los centros no lo promueven ni lo visibilizan, a pesar de que deberían de hacerlo.

A causa de la situación en la que nos encontramos actualmente por la alarma declarada a causa del Covid-19, fue imposible conocer esta información de manera directa con cada centro educativo, por lo que surgió la idea de obtener esta información mediante la observación de las páginas web. Considerándolo un medio fiable para la muestra ya que, a través de las plataformas, el centro puede y debe mantener una comunicación directa y continua con las familias.

A través de las páginas web, el equipo directivo y los/as docentes pueden proporcionarle información a los padres y madres, además de poder subir los documentos institucionales pertinentes para que las familias puedan visualizarlo durante el curso o cuando les sea necesario. Por lo que, se quiso comprobar si realmente los centros utilizan estos

medios para mantener una comunicación directa con las familias.

Como se ha expuesto anteriormente, los centros educativos tienen el deber de promover y fomentar entre las familias el Plan de Convivencia, sin embargo, los datos encontrados al finalizar la observación son muy significativos. Únicamente, 2 de cada 10 centros de la isla de Gran Canaria tienen visible el Plan de Convivencia en las páginas web. Estos datos coinciden con los resultados expuestos anteriormente sobre el conocimiento que tienen las familias sobre el Plan, si el centro no lo promueve a través de los recursos que tienen, es complicado que las familias puedan llegar a conocerlo.

El Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad, afirma que una vez aprobado el documento por el Consejo Escolar deberá de incluirse en la Programación General Anual, sin embargo, a través de la observación realizada se han encontrado que son muy pocos los centros que cumplen con esta norma. A pesar de ser un documento tan importante en el centro, fueron pocos los Planes de Convivencia los que se localizaron como documento único, la mayoría fueron encontrados dentro de otros.

Asimismo, en el decreto citado anteriormente, especifica que dicho documento debe de estar recogido dentro de la Programación General Anual, sin embargo, en pocas ocasiones fue encontrado recogido en dicha programación. A pesar de que la mayoría de los documentos tenían una localización sencilla, pocos fueron encontrados en la portada o en una pestaña destacada, ya que eso facilitaría a las familias su localización, e incluso fomentaría la curiosidad de querer acceder a algo que, según los datos expuestos anteriormente desconocen.

Otro aspecto importante que destacar, es la falta de organización en relación con los elementos que componen el Plan de Convivencia. Durante la observación se dieron

situaciones en la que los centros incluían únicamente puntos sueltos de la guía estipulada por el Gobierno De Canarias (2012) para la elaboración del Plan de Convivencia. Esta información desestructurada fomenta mayor desconocimiento entre las familias, ya que la información no es clara ni precisa, provocando un conocimiento erróneo sobre la importancia y el contenido de dicho documento

Los centros deberán de realizar un diagnóstico previo de la situación en la que se encuentra el centro para poder cubrir las necesidades y promover la convivencia. En el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad, los centros cuentan con un margen de autonomía para poder adaptar el Plan de Convivencia a las necesidades y a la situación en la que se encuentra el centro, por lo que les permite elaborar un Plan de Convivencia que se ajuste a la situación existente.

A pesar de ser un documento flexible y que se puede adaptar según las circunstancias de cada centro, son pocos los que hacen uso de esa autonomía que se les proporciona, ya que solamente 1 de cada 10 centros lo han adaptado a las necesidades que tienen. Se ha podido observar que mayormente son calcos unos de otros o reproducen el mismo documento de un año para otro sin tener en cuenta que las necesidades y las situaciones del centro han podido cambiar.

Anteriormente se pudo observar como las familias reconocían que no sabían si el Protocolo en caso de Acoso Escolar se encontraba dentro del Plan de Convivencia. La Fundación ANAR (2016) elaboró un estudio sobre la evolución del acoso escolar afirmando que hasta el año 2016, había aumentado un 548% las situaciones de acoso escolar en los centros educativos.

Múltiples estudios han reconocido que la familia es la mayor fuente de influencias de sus hijos/as (Díaz- Aguado, 2005) además, como se puede encontrar en el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba

el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad, las familias deberán de participar en ámbitos relacionados con la comunidad educativa, debiendo de promover y favorecer esta situación tanto el equipo directivo como el profesorado del centro. Teniendo en cuenta la influencia que tienen las familias en sus hijos/as, se deberían de ser utilizados como un recurso y aprovecharlo para poder favorecer la buena convivencia dentro de la escuela.

Asimismo, es fundamental que los centros educativos tengan en cuenta que la escuela no lo forman únicamente los/las alumnos/as y profesores/as, sino que las familias tienen un papel fundamental. Si la escuela y las familias trabajan de manera paralela y unen sus esfuerzos para la consecución de los objetivos, el proceso y los resultados serán superiores a los estipulados.

6. CONCLUSIÓN

El principal propósito de este estudio era analizar y conocer que conocimientos tienen las familias con hijos/as en edad escolar sobre el Plan de Convivencia. Este estudio surge mediante una reflexión sobre qué pueden hacer las familias y la escuela para disminuir las situaciones de acoso escolar en el centro educativo.

Después de adquirir el conocimiento necesario sobre cómo pueden prevenir de manera conjunta, se llegó a la conclusión de que la mejor manera era a través de la realización de un Plan de Convivencia que se adaptara a las necesidades del centro y a la situación en la que se encontraba.

Mediante este documento el centro podría definir normas y elaborar estrategias que promovieran y favorecieran la buena convivencia dentro de la escuela. Asimismo, el centro educativo podría hacer partícipe a las familias, mediante la colaboración del cumplimiento de las normas, además de poner

en conocimiento la situación del centro y la necesidad de contar con ellos y ellas para fomentar que sus hijos/as cumplan con los elementos establecidos previamente en el Plan de Convivencia.

A pesar de que el acoso escolar es un tema que todos y todas conocemos, existen muchos aspectos que actualmente se desconocen y que son primordiales para poder erradicar este fenómeno. Cada vez son más los niños y niñas que sufren situaciones violentas en el centro, pero parece que cuando no se denuncia un hecho de estas magnitudes, no ha ocurrido.

Como se ha podido comprobar en los resultados expuestos anteriormente, la mayor parte de las familias no conocen ni saben dónde pueden encontrar el protocolo de acoso escolar, pero si unas pocas reconocen que en el centro educativo de sus hijos/as se ha activado alguna vez este protocolo.

Aun así, posiblemente desconozcan que es lo que está sucediendo en ese momento, o simplemente no sepan cómo deberían de actuar ellos/as mismas ante esta situación. Generalmente suelen desconocer que cuando existe un caso de acoso escolar dentro del centro educativo influye a todos/as, y quienes forman parte del centro educativo tienen la capacidad de poder ayudar, apoyar y concienciar para evitar que se vuelvan a vivir situaciones así.

Con el objetivo de dar respuesta al desconocimiento que las familias afirmaban tener, se realizó una observación sobre la visibilidad del documento. Una vez terminada, los resultados obtenidos destacan el desconocimiento generalizado de las familias.

Esta falta de conocimiento posiblemente provenga de la falta de visibilidad y de difusión por parte de los centros educativos de la isla de Gran Canaria.

Una vez finalizado el estudio y analizado los datos, se exponen las siguientes conclusiones:

- a) Las familias desconocen lo que es el Plan de Convivencia. A pesar de que consideran que es un documento fundamental en el centro educativo y destacan la importancia que tiene para ellos/as conocerlo, pocos son los centros que les proporcionan esa oportunidad.
- b) Los padres, madres y/o tutores legales que han participado en la muestra afirman no estar al tanto sobre los protocolos que deben recogerse en el Plan de Convivencia, destacando especialmente el desconocimiento sobre el protocolo de acoso escolar. Sin embargo, 2 de cada 10 participantes afirman que en el centro educativo de sus hijos/as ha activado el protocolo.
- c) No se encontró una diferencia significativa en cuanto al conocimiento del Plan de Convivencia en cuanto al sexo de los participantes. Tanto hombres como mujeres tienen el mismo desconocimiento sobre el documento.
- d) La mayoría de los centros educativos no promueven ni le dan visibilidad al Plan de Convivencia a través de las páginas web.
- e) Los equipos directivos de la isla de Gran Canaria deben de realizar y/o modificar todos los años el Plan de Convivencia. A pesar de ser un documento institucional que por ley deben de tener, pocos son los centros que promueven su conocimiento y lo visibilizan.
- f) La mayoría de los centros observados no utilizan las plataformas online para difundir información, ni para poner en conocimiento a las familias de documentos institucionales imprescindibles en el centro.
- g) A pesar de que han sido pocos los Planes de Convivencia encontrados en las páginas web, muchos son copias del estipulado por el Gobierno de Canarias. Pocos aprovechan el margen de autonomía que les proporciona el Decreto, para poder adaptarlo a las necesidades del centro educativo.
- h) Cabe señalar que, aunque exista una cifra minoritaria, hay centros que realizan proyectos de mediación o tienen un mediador o mediadora en el centro.
- i) Es importante destacar que existe una diferencia notable entre el número de centros que visibilizan las normas y los pocos que informan sobre aspectos relacionados con la promoción, innovación y formación de los docentes. Quienes eligen ser docentes, saben que es un proceso en el que nunca hay que dejar de aprender y adquirir conocimientos. Continuamente salen nuevos estudios y estrategias de aprendizaje para mejorar y adaptarse a las necesidades que hay en el aula y estas técnicas pueden favorecer el cumplimiento de las normas sin necesidad de imponerlas como tal.

Finalmente, con la visión puesta en el futuro y con los datos obtenidos en esta investigación, es fundamental percatarse y concienciarse sobre la necesidad de un cambio en varios sentidos. A pesar de las complicaciones causada por la situación en la que nos encontramos actualmente, considero que, aunque la muestra se hubiera podido llevar a cabo de manera directa con las familias, como se planteó en un primer momento, los resultados hubieran sido los mismos.

Indudablemente, los datos expuestos anteriormente no son buenos, a pesar de que las familias reclaman su participación y su necesidad de conocer el Plan de Convivencia, los centros educativos no lo hacen. Sin embargo, durante todo este Trabajo de Fin de Máster se ha resaltado en varias ocasiones que las leyes recalcan que los centros educativos deben de promoverlo, la Consejería de Educación les proporciona plataformas digitales para principalmente difundir información, pero es imposible corroborar que cumplen con lo establecido por el Ministerio de Educación y el Gobierno de Canarias.

7. REFERENCIAS

- Cava, M. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychological Intervention*, 20, 183-192.
- Constitución Española (1978) Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978, recuperado de: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Autónoma de Canarias.
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Domínguez, S. (2010) La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. ISSN: 1989-4023.
- Fundación ANAR. (2016). ANAR alerta sobre un aumento de los casos de violencia a la infancia en los últimos 8 años. Recuperado de <https://www.anar.org/anar-alerta-aumento-casos-violencia-infancia/>
- Gobierno de Canarias (s.f) Guía para el profesorado: marco general de actuación ante un posible caso de acoso escolar. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/acosoescolar/>
- Gobierno de Canarias, (s.f) Área de Convivencia en la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad. Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/convivencia_escolar/area-convivencia/
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97859 Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica, 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 108, de 2 de junio de 2011, recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/108/001.html>
- Ortega, R. (2007) La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Dialnet. Recuperado de: http://red_ned.mecd.gov.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93542

ANEXOS

Anexo 1.

Cuestionario para evaluar el grado de conocimiento que tienen las familias sobre el Plan de Convivencia.

Sexo			
Edad			
Número de hijos/as			
Etapas educativas de su hijo/a	Educación Infantil/ Primaria	Educación Secundaria	
¿Sabe qué es el Plan de Convivencia?	Si	No	
¿Conoce el Plan de Convivencia del centro escolar de su hijo/a?	Si	No	
¿Considera oportuno conocer el Plan de Convivencia del centro?	Si	No	
¿Le han explicado alguna vez dónde encontrarlo?	Si	No	
¿Sabría dónde localizarlo?	Si	No	Tal vez
¿Sabe cuáles son los protocolos que debe recoger el Plan de Convivencia?	Si	No	Tal vez
¿Sabe si en el Plan de Convivencia debe estar recogido el protocolo de acoso escolar?	Si	No	
¿Sabe si el centro educativo en el que estudia su hijo/a ha activado alguna vez el protocolo de acoso escolar?	Si	No	
¿Cómo valoraría el grado de importancia que tiene el Plan de Convivencia en los centros educativos?	Nada importante Poco importante Importancia Bastante importante Muy importante		

Anexo 2.

Hoja de observación de la visibilidad de los Planes de Convivencia en los centros educativos.

¿Tiene entidad propia?
¿Está dentro de la PGA?
¿Es visible en la portada?
¿Se encuentra como pestaña destacada?
¿Se encuentra dentro de una pestaña?
¿Tiene el Plan de Convivencia visible?
¿La localización es sencilla?
¿Aparece un código para que las familias puedan acceder?
¿Pertenece a un blog?
¿Aparecen objetivos de manera clara y precisa?
¿Existe un diagnóstico previo de la situación del centro?
¿Las normas del centro son visibles?
¿El centro plantea estrategias para favorecer la convivencia?
¿Se encuentra el protocolo para la gestión de conflictos?
¿El protocolo es copiado y pegado del estipulado por el Gobierno de Canarias?
¿Hay una evaluación del Plan de Convivencia?
¿A través del Plan de Convivencia se promueve la innovación, formación e investigación del profesorado?
¿El lenguaje utilizado es sencillo y facilita la comprensión?
¿El formato que se utiliza es un pdf?
¿Tiene mediador/a o proyecto de mediación el centro observado?

LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Daniel Castellano González

Resumen:

El trabajo que hemos llevado a cabo estudió la violencia escolar del alumnado de Educación Primaria correspondientes a un colegio público. Para ello hemos tomado la línea de trabajo de Magaz, Chorot, Sandín, Santed y Valiente (2011), que nos permitió diferenciar una serie de apartados específicos en relación con el acoso escolar. Los resultados obtenidos revelan que, por lo general, el alumnado muestra una buena convivencia, pero, algunos ítems nos muestran discrepancias entre los niveles estudiados. Por lo tanto, sería recomendable que los docentes promuevan actitudes basadas en el respeto a la diferencia y a la convivencia.

Palabras clave: *Violencia escolar, educación, colegio, convivencia, diversidad.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la violencia escolar está muy presente en los centros educativos por lo que es un tema que preocupa bastante tanto a la comunidad educativa como a la sociedad en general ya que, podemos observar como el alumnado sufre actos de *bullying* con mayor frecuencia. Además, el acoso escolar y los conflictos que surgen en el ámbito educativo es un tema que cada vez es más necesario tratar en los centros, pero, hay que destacar que ni es fácil su detección ni su abordaje por parte del personal docente. Por lo tanto, sería esencial que el equipo docente tuviera una formación especial en la detección del acoso escolar y, sobre todo, que sepan manejar herramientas ante los casos que van surgiendo ya que muchas veces no sabemos como actuar ante estas circunstancias, ni que tipo de respuestas dar para conseguir eliminar este tipo de conductas.

Asimismo, en esta investigación hemos marcado como objetivo general investigar la violencia escolar en el ámbito de Educación Primaria en el alumnado de un centro público, concretamente en los cursos de 4º, 5º y 6º de Primaria.

Por otro lado, como bien sabemos la mediación es una técnica muy valiosa a la hora de resolver los conflictos que surgen entre dos o más personas por lo que, puede ser una herramienta muy eficaz si la trasladamos a los colegios a la hora de tratar casos de violencia escolar en el alumnado, puesto que, serán los niños y las niñas los protagonistas a la hora de buscar las soluciones ante las diferencias existentes con la ayuda del mediador. Asimismo, la mediación escolar nos puede ayudar a lograr una implicación de toda la comunidad educativa y de la familia a la hora de gestionar los conflictos consiguiendo mejorar la convivencia de los alumnos y alumnas.

MARCO TEÓRICO

DEFINICIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR

Fomentar una buena convivencia en el aula es de vital importancia para que el proceso de aprendizaje del alumnado sea de calidad y, sobre todo, para que estos puedan crecer y aprender en un ambiente donde exista un entorno de respeto entre todos. Además, cabe destacar que, dentro de la convivencia, esta se ve afectada por aspectos culturales, sociales y afectivos que afectan tanto en el crecimiento social y personal de los niños y niñas.

Pero, en ocasiones, el predominio de las buenas relaciones entre el alumnado o, entre estos y los docentes, se ven enturbiadas por la generación de actos violentos que interrumpen el buen clima y funcionamiento del aula. Además, la violencia dentro de los centros escolares es un fenómeno que actualmente afecta a todos los países sin distinción de clases sociales (Álvarez-García, Pérez, y González, 2013).

A continuación, se presentará una serie de definiciones elaboradas por diferentes autores sobre la violencia escolar:

La violencia escolar se puede definir como cualquier tipo de violencia que se genera dentro de los centros educativos. Esta puede ir dirigida tanto al alumnado y profesorado o propiedades. Dichos actos, tienen lugar en las instalaciones escolares (patio, baños, aulas...), en las actividades escolares e incluso en los alrededores del centro. Además, el término acoso hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación que produce en la víctima la exclusión social y el aislamiento con sus compañeros (Castro-Morales, 2011).

Por otro lado, Pérez (2001) define la violencia como la fuerza que se ejerce en contra de una o varias personas. En el ámbito escolar, encontramos agresiones físicas a educadores y al alumnado que varían en intensidad y pueden ser de diferentes tipos, como, por

ejemplo: robos, insultos, deterioro del material, burlas, amenazas, etc. Estas, se podrían decir que son algunas de las manifestaciones de la violencia física o psicológica que se suelen repetir en los centros escolares y, esto, hace que la convivencia se vuelva insostenible y algunos docentes y parte del alumnado temen ir al centro. Sin embargo, Rivilla y González (2010) aportan que el acoso escolar es una modalidad basada en la agresividad psicológica que puede alterar la normal relación entre el alumnado en los centros educativos y que, se ve incrementada cuando el clima puede volverse negativo generando un gran conflicto entre los agentes que componen el aula, las culturas existentes y la influencia de estereotipos. Además, como añaden Garmy y otros (2019) un estudiante es objeto de *bullying* cuando otro sujeto le dice o emplea actos desagradables repetidamente y, sufre burlas que pueden llegar a ocasionar el aislamiento social dentro del grupo a la persona afectada.

En la actualidad podemos encontrar varios tipos de violencia, (Álvarez-García y otros, 2015) definen la violencia física como aquella la cual conlleva contacto material para producir daño (peleas, robos, golpes...) y la violencia verbal como aquella que se utiliza para hacer daño mediante la palabra (insultos, motes, rumores...).

Además, no podemos olvidarnos del ciberacoso que sufren muchos niños y niñas a través de las TIC y de las redes sociales ya que pueden vivir situaciones violentas mediante estas plataformas electrónicas como puede ser la difusión de fotos, videos o mensajes en los cuales hacen referencias a situaciones de burlas o humillaciones para luego ser difundidas con el objetivo de acosar a otras personas.

Como afirma Cowie (2013) "El ciberacoso puede presentar múltiples formas como el envío de mensajes insultantes groseros o amenazantes, la difusión de rumores, la revelación de información personal, la publicación de fotos embarazosas o la exclusión de la comunicación en línea" (p. 16).

Sin embargo, no podemos dejar atrás la aportación que hace Cerezo-Ramírez (2012) en su estudio afirmando que la agresividad entre los escolares no se puede situar como eventos dramáticos, sino emergentes que surgen de las relaciones que existen en el interior del grupo que viene acompañado de un carácter recurrente y estable, es decir, si se examinan los motivos que llevan al alumnado a interactuar con los demás, se pueden destacar los siguientes:

- Deseo de competencia, logro, etc., para ser considerado importante dentro del grupo de alumnos y alumnas.
- Deseo de afiliación, para poder llegar a ser aceptado y querido dentro del grupo.
- Deseo de poder, para así controlar las conductas de otras personas.

Como es evidente, en los centros educativos un factor determinante en el desarrollo de un comportamiento apropiado en los niños y niñas es la interiorización de límites de conducta o normas que generen un correcto comportamiento. Las normas, se pueden definir como aquellos actos o conductas que están permitidas o no en determinadas situaciones. Por eso, una de las estrategias que se pueden llevar a cabo dentro del aula es un consenso de normas que se lleven a cabo dentro de la misma con el fin de promover una reflexión sobre lo que está aceptado hacer o no y las consecuencias que tiene incumplir las normas que están establecidas con el objetivo de establecer junto con el alumnado dicho sistema de normas y sus sanciones en caso de incumplimiento (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez, Álvarez, 2013).

ROLES EN UNA SITUACIÓN DE BULLYING

Para comenzar este apartado nos parece importante la aportación que realizan Hernández y Solano (2007) en su estudio:

“Los centros escolares entendidos como espacios de socialización y centros de vida, no están exentos de con-

flictividad. El sistema escolar ha sido y es, por su naturaleza, un entorno de conflictividad y genera un elevado nivel de presión, imposición y violencia simbólica sobre la población escolar” (p.18).

Algunos niños tienen más riesgo de convertirse en agresores y víctimas que otros, aunque esto, se puede decir, que no se encuentra en modo alguno predeterminado. Según diversas investigaciones realizadas con el fin de determinar el perfil que posee el alumnado implicado en la violencia escolar, se concluyó que si existen una serie de variables de personalidad, socialización y familiares que favorecen que los niños y las niñas adopten un papel de víctima o de agresor en las dinámicas de maltrato que se producen dentro de los centros educativos (Andonegui y Líbano, 2005).

Para Calrat y Miquel (2006) cuando nos encontramos ante una situación de acoso escolar podemos encontrarnos con tres tipos de protagonistas: el agresor, la víctima y los espectadores que observan las agresiones.

Estos autores los definen como:

- El agresor: es aquella persona que casi nunca actúa solo ya que suele buscar el apoyo del grupo. En este apartado, se pueden distinguir dos tipologías: por un lado, la que presenta dominancia, con una tendencia a una personalidad antisocial que puede estar relacionada con la agresividad.
- La víctima: comúnmente, se encuentra aislada. Además, se pueden distinguir diversos tipos de víctima: la víctima clásica, ansiosa, débil e insegura que presenta poca competencia social; la víctima provocativa que se caracteriza por presentar un patrón de conducta similar a los agresores presentando una falta de control emocional tendiendo a presentar un rol de agresor-víctima y, la víctima inespecífica que es aquel individuo que es visto como diferente por el resto del grupo y

presenta todas las cualidades en convertirse en el objetivo. Esta última suele ser el tipo más común.

- El espectador: son aquellas personas que observan sin intervenir pero que, eventualmente, se suman a las agresiones amplificando el proceso.

Sin embargo, Rivilla y González (2010) exponen que el agresor suele mantener una conducta agresiva que perdura en el tiempo puesto que, no es una conducta que se manifiesta de manera puntual. Además, añaden que los agresores experimentan:

- Deseo de hacer daño a sus compañeros o compañeras.
- Deseo de ser la persona más popular del grupo.
- Deseo de ejercer el control y dominio en casi todas las situaciones y, sobre todo, en la víctima.
- Y, se suelen caracterizar por ser una persona rutinaria y en ocasiones antisocial.

Según el estudio realizado por Olweus (1993) afirma que los niños suelen estar más expuestos que las niñas a sufrir malos tratos, especialmente durante la etapa de Educación Primaria. En cuanto al sexo, observó que los agresores masculinos maltrataban en un 80% a víctimas del mismo sexo y a un 60% del sexo opuesto. Sin embargo, afirmó también que, en el sexo femenino, las chicas suelen practicar un tipo de maltrato más directo como puede ser la ridiculización de sus víctimas o la exclusión social. Además, según el estudio realizado por García y Orellana (2008) en cuanto al sexo femenino suele emplear más una violencia relacional que física, por lo tanto, las chicas suelen ser menos agresivas que el sexo masculino. Haciendo referencia a las aportaciones realizadas por Smith (2016) afirma que los niños suelen ser más numerosos en el rol del acosador, en cambio, las chicas se encuentran más como defensoras de las víctimas. El sexo masculino, usa más la intimidación física empleando la fuerza y les gustan ser los más destacados dentro del

grupo. Sin embargo, hay poca diferencia entre géneros en cuanto se refiere a la intimidación verbal. En lo que se refiere al sexo femenino, con mayor frecuencia suelen realizar un tipo de acoso indirecto y relacional, es decir, vinculado al ciberacoso y especialmente ligado a las redes sociales.

TIPOS DE BULLYING

Como afirman Álvarez-García, Pérez y González (2013) en su investigación: *“En ocasiones, las buenas relaciones entre los estudiantes, o entre estos y sus profesores, se ven enturbadas por la aparición de incidentes violentos”* (p.191).

Según Gómez (2009) entre los aspectos que caracterizan al maltrato entre iguales se pueden destacar los siguientes:

- Acoso físico: se pueden clasificar por directas (peleas, empujones, golpes, palmadas...) este tipo de maltrato se da con mucha frecuencia en Educación Primaria y en Secundaria o, indirectas (destrucción de pertenencias, pequeños robos, provocaciones...).
- Acoso verbal: encontramos también que se pueden clasificar tanto en directas (insultos a la víctima y/o su familia, ridiculizar en público...) o indirectas (sembrar rumores, mentiras, hablar mal de alguien...). Se puede decir que, en esta línea, se está empezando a usar bastante el teléfono móvil y las redes sociales para fomentar este tipo de maltrato. En este tipo de violencia, Álvarez-García, Pérez y González (2013) definen también la violencia verbal como: *“aquella en la que el daño se causa mediante la palabra (por ejemplo, insultos o rumores)”* (p.192).
- Psicológico o de intimidación: consiste en producir en la víctima chantajes y amenazas con el objetivo de provocar miedo con el fin de obtener algún objeto, dinero u obligarles a hacer cosas que no quieren. Estas acciones están encaminadas a redu-

cir la autoestima del individuo creándoles una sensación de inseguridad y temor.

- Aislamiento y exclusión social: consiste en no dejar participar a la víctima aislándola del grupo e ignorando su presencia.
- Acoso racial: es llevado a cabo mediante la utilización de frases estereotipadas y de motes racistas a personas precedentes de otras culturas o países.

Además, Gómez (2009) afirma que las acciones de maltrato suelen producirse de forma repetida a lo largo del tiempo y de forma recurrente. Además, estas acciones se dan en situaciones de desigualdad de poder en las que, generalmente, existe un desequilibrio de fuerzas físicas, psicológicas y sociales haciendo que se genere un abuso de poder, en una situación de desigualdad y de indefensión por parte de las víctimas. En general, todas estas acciones generan consecuencias negativas para todos los implicados. Las víctimas, suelen sufrir angustia y ansiedad, así como un deterioro de la autoestima y el autoconcepto; los agresores aprenden a generar en sus víctimas un vínculo de sumisión y dominio que afectan a su desarrollo socio-personal y moral y, los espectadores desarrollan sentimientos de culpabilidad o desensibilización ante el sufrimiento ajeno.

A todo esto, las acciones de acoso escolar suelen estar provocadas por un escolar que suele estar respaldado por un grupo. Estas acciones se mantienen a lo largo del tiempo debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores (espectadores) y a las víctimas cada uno en su parte con un distinto grado de responsabilidad. Todas estas actuaciones de intimidación y acoso se dan en cualquier lugar del centro escolar, aunque es menos frecuente en los lugares donde hay adultos presentes (personal del centro, docentes...).

Sin embargo, existen diversas formas de violencia que pueden darse en los centros escolares. Entre ellas, las más frecuentes son: la violencia física, la violencia verbal, la interrupción en el aula, la exclusión social y la violencia

a través de las TIC (Álvarez-García y otros, 2011). En cuanto a las agresiones físicas directas, se suelen llevar a cabo en escenarios más heterogéneos. Pero, los lugares que más destacan son la clase y en el patio pero, sobre todo, las intimidaciones surgen cuando los docentes están ausentes en el aula. Sin embargo, las agresiones físicas directas tienen como escenario privilegiado la hora del patio, aunque también, la salida del centro suelen ser lugares donde se lleva a cabo este tipo de agresiones. Por otro lado, las agresiones directas están relacionadas con los destrozos de objetos y los robos, este tipo de agresión suele llevar a cabo cuando el docente tampoco se encuentra en el aula, pero, esto no quita que también se lleven a cabo cuando están los profesores y profesoras (Defensor del Pueblo, 2007).

En referencia a la exclusión social autores como Etxebarria y Elosegui (2010) la definen como aquellos actos que son llevados a cabo con actitudes de rechazo y discriminación que pueden estar relacionados con la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel. Además, (Álvarez-García y otros, 2013) afirman que: "La exclusión puede ocurrir dentro del aula, durante las tareas académicas. También puede ocurrir fuera del aula, ignorando o excluyendo a compañeros de los juegos o del grupo de amigos durante los recreos por ejemplo" (p. 200). Asimismo, como indican (Hidalgo y Ruiz, 2008) en el ámbito de la violencia escolar y el bullying, se ha empezado a observar que la pertenencia a un grupo cultural diferente, a la dominante, en el centro escolar genera en el alumnado un tipo de violencia interpersonal de carácter xenófobo o racista que ya no solo es denominado como "acoso escolar" sino que, se está contemplando como un tipo de exclusión social por razones de diferencia cultural.

La gran parte de los malos tratos son producidos en la clase o en el patio, aunque cada tipo tiene su escenario preferente. Dentro del aula, suelen llevarse a cabo aquellas acciones que van contra la propiedad, como por ejemplo insultar, poner motes, ignorar; en el patio

suele ocurrir la exclusión social, agresiones físicas directas, los insultos y amenazas; en el aseo suele producirse el acoso sexual y fuera del centro escolar se amenaza empleando el uso de armas (Defensor del Pueblo, 2007). Haciendo referencia al estudio de Mosia (2015) en el que añade que, aunque el profesorado sea un agente muy importante en la erradicación el acoso escolar controlando el comportamiento del alumnado, en algunas ocasiones, pueden llegar a potenciar involuntariamente la agresión por la forma en la que reaccionan ante los estudiantes que son víctimas de este tipo de agresiones.

Además, la violencia verbal se puede definir como aquella en la que el daño es producido mediante las palabras, es decir, cuando el alumnado se insulta, se ponen motes o propagan rumores unos de otros (Álvarez-García y otros, 2011). Sin embargo, en la violencia verbal podemos encontrar dos tipos, la agresión verbal directa que consiste en poner motes ofensivos e insultar directamente a la víctima y, la violencia verbal indirecta que se define como aquella que se ejerce cuando se habla mal, a las espaldas, de nuestros compañeros o compañeras (Defensor del Pueblo, 2000). Por último, tampoco podemos dejar atrás la violencia verbal que se produce del alumnado, que insulta o pone motes, hacia el profesorado puesto que, como añaden Vaca y otros (2010) cuando se produce este tipo de violencia el alumnado se convierte en agresor y los docentes en víctimas. Además, en referencia a lo anterior y siguiendo la investigación de Gutiérrez y Robertson (2016) contrastaron que las profesoras suelen sufrir más la violencia verbal alumnado-docente que los profesores. También hay que destacar que, en las agresiones o maltratos producidos entre los pares, en su gran mayoría suelen predominar más las verbales que las físicas que suelen ir acompañadas desde el insulto, rumores, amenazas con el fin de conseguir que la víctima disminuya su autoestima generando así su exclusión social y el aislamiento (Cogollo y Pabón, 2009).

A continuación, se presentará una tabla, a modo de resumen, de los tipos de violencia que podemos encontrar en los centros educativos por abuso de poder entre iguales.

Tabla 1
Ejemplos de tipos de maltratos entre iguales.

Tipo de agresión	Ejemplos de conducta
Exclusión social	Ignorar
	No dejar participar
Agresión verbal	Insultar
	Poner motes ofensivos
	Hablar mal de otro a sus espaldas
Agresión física indirecta	Esconder cosas de la víctima
	Romper cosas de la víctima
	Robar cosas de la víctima
Agresión física directa	Pegar
Amenazas	Amenazar solo para meter miedo
	Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje)
	Amenazar con armas (cuchillo, palo)

Fuente: Defensor del Pueblo (2000)

EL CIBERACOSO

Como afirman Hernández y Solano (2007) la violencia no es algo nuevo, sino que, ha existido desde siempre y prácticamente en todos los ámbitos de la sociedad, aunque, las formas de materialización y de llevar a cabo la violencia han ido evolucionando a lo largo de los años, generándose así nuevas formas de llevarla a cabo y alimentándose de las posibilidades o los avances que la tecnología les brinda. Además, como se dijo anteriormente, la violencia está presente en todos los ámbitos sociales (escuela, familia, política...) y actualmente esta se ve favorecida por el auge de las TIC's como nueva forma de transmitirla. Por otro lado, siguiendo la investigación de

Jiménez (2019) tanto el acoso que es ejercido cara a cara como el acoso digital, conlleva una forma de agresión entre pares que, combinados, someten a las víctimas a diversas formas de acoso. Además, el alumnado que es intimidado en el centro escolar tiene mucha más probabilidad de ser acosado cibernéticamente, por lo que, la agresión se propaga a otros tipos de comportamientos. Además, esta autora añade que las niñas suelen sufrir más el ciberacoso que los niños pero que, el sexo femenino también es partícipe de esto.

Antes que nada, tenemos que dar respuesta a la pregunta de ¿qué es el *ciberbullying*? y para ello emplearemos la definición que realizan en su estudio Hernández y Solano (2007): “Se trata de emplear cualquiera de las posibilidades de uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para hostigar con ensañamiento a su víctima” (p.23).

Además, estos autores, en su línea de investigación del *ciberbullying* consideran que existen dos modalidades:

La primera es aquella que actúa como intensificador del bullying ya emprendido y que es potenciado a través de las TIC's. En esta primera modalidad, se puede considerar al *ciberbullying* como una forma de acoso que es llevada a cabo de manera más sofisticada y que es llevada a cabo cuando las maneras de acoso tradicional dejan de resultar menos satisfactorias y atractivas. En este caso, se puede identificar al acosador muy fácilmente, ya que, coincide con su víctima de manera presencial. En cuanto a los efectos que esta modalidad de acoso produce, por lo general son sumativos a los que ya la víctima padece, pero, esto hace que se amplifiquen y aumenten los daños producidos dada la apertura que el *ciberbullying* produce, puesto que, hace que llegue a más personas gracia a las redes sociales y páginas web.

Con respecto a la segunda modalidad, se puede decir que son formas de acoso entre iguales que no tienen por qué presentar antecedentes, de modo que, sin motivo alguno

el niño o la niña empieza a recibir hostigamiento a través de las TIC's y, en algunas ocasiones, la víctima después de estar un tiempo recibiendo este tipo de acoso, el ciberagresor decide finalizar sus actos con una experiencia presencial, es decir, dando la cara.

DISRUPCIÓN EN EL AULA

Actualmente, las conductas disruptivas son un tema que inquieta a los profesionales que se dedican a la educación puesto que este tipo de actitudes afectan negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cada vez se hace más común escuchar el término de conductas disruptivas y este, hace referencia al niño o niña que es violento o agresivo, que no obedece, que no cumple las normas establecidas, que interrumpe constantemente las explicaciones hablando y molestando a sus compañeros, etc. Es decir, se utiliza este término para definir aquel comportamiento por parte del alumnado que es negativo (Gómez y Resurrección, 2017).

Por otro lado, Latorre y Romero (2014) añaden que: “Conviene tener en cuenta que, la disrupción en el aula es un fenómeno complejo e interactivo a pesar de interpretarse en muchos casos como un hecho que recae en una serie de individuos (alumnos)” (p. 65).

Sin embargo, García (2006) define el término disrupción como un anglicismo que contiene las siguientes características:

- Hace referencia a un conjunto de conductas inapropiadas dentro del aula como por ejemplo: hablar cuando el docente explica, levantarse en medio de la clase, etc.
- Supone que los fines educativos que engloban a las diferentes personas en el aula no son los mismos, es decir, los propósitos educativos iniciales de los docentes no son compartidos ni apoyados por todos los miembros que componen el grupo.
- Impide y retarda los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Llaga a convertirse en un obstáculo académico ya que, no permite reforzar ni ampliar los conocimientos de una manera favorable.
- Es percibido como un problema disciplinario por parte del alumnado.
- Su efecto excede de los individuos donde se centra la acción que es entre el alumnado y el profesorado, produciendo un elevado fracaso escolar dentro del grupo-clase.
- Genera un clima tenso dentro del aula fomentando las malas relaciones interpersonales, tanto entre los docentes y el alumnado como entre el propio alumnado.

Además, volviendo a tomar como referencia a García (2006) nos ofrece una serie de ejemplos de conductas que generan la disrupción en el aula las cuales son:

“Levantarse del sitio sin pedir permiso, retar la autoridad del profesor, no traer materiales a clase y no querer seguir con la tarea, molestar a compañeros, preguntar para retardar la instrucción, tirar tizas, etc., un sinfín de actos menores que provocan desazón y una grave dificultad para proseguir la marcha de la clase” (p.176).

No obstante, hay que educar en la convivencia y como nos dicen Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) a convivir se aprende y para que este aprendizaje sea efectivo es imprescindible ir construyendo una sociedad más justa, democrática, pacífica y solidaria. Por ello, algunas propuestas que generan este tipo de aprendizaje en los centros escolares son:

- Involucrar al alumnado en la elaboración de las normas del centro educativo.
- Favorecer los equipos de mediación entre iguales y mixtos.
- Crear planes de tutoría que incluyan los conflictos y su pacífica sosegada resolución.

Es por ello que educar para una convivencia eficaz es desarrollar los derechos hu-

manos de los niños y las niñas, también en potenciar la dignidad de la persona sin distinción de sexo, orientación sexual, raza, lengua o religión y, aprender y saber como ponernos en el lugar del otro, es decir, ser empático teniendo en cuenta los sentimientos, opiniones, emociones etc. de las demás personas (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007).

CONSECUENCIAS DEL BULLYING

Se puede decir que tanto los agresores como las víctimas, llegan a padecer más trastornos psicológicos y de conductas que otros niños y niñas de su edad, aunque son de distinto tipo (Andonegui y Líbano, 2005). Asimismo, la violencia que es ejercida dentro de los centros educativos ha generado una gran preocupación en la literatura sobre la seguridad escolar puesto que, ha sido vista como un problema social que genera en las víctimas del *bullying* un elevado impacto negativo tanto en la salud mental como física a largo plazo (Quinn y Stewart, 2018).

Por lo tanto, Andonegui y Líbano (2005) afirman que las víctimas suelen presentar problemas psicossomáticos, baja autoestima, fobia a la escuela, depresión, etc. Presentando también, problemas de relaciones sociales y mayor tasa de fracaso escolar. Si esta situación de acoso llega a prolongarse en el tiempo, llegando a convertirse en casos extremos, pueden llegar a dar intentos de suicidio. En cambio, los agresores presentan un mayor riesgo de continuar con conductas violentas llegando a desarrollar una personalidad antisocial. Este tipo de actitudes, pueden llegar a tener consecuencias en la edad adulta como, por ejemplo: caer en el alcoholismo y conductas delictivas o incluso llegando a trasladar estas conductas agresivas al ámbito del hogar cuando tienen relaciones sentimentales. Sin embargo, los espectadores tampoco son inmunes a las consecuencias que produce el acoso escolar puesto que la observación repetitiva de los actos violentos conlleva una progresiva insensibilización ante el sufrimiento del otro.

Por otro lado, siguiendo la línea de trabajo de Rivilla y González (2010) la percepción del maltrato en el alumnado por sus agresores incrementa en estos unos grandes sentimientos de inseguridad generando una baja autoestima y, sobre todo, disminuye la capacidad de relacionarse con el resto debido al sometimiento de abuso recibido por sus pares generando en sus víctimas una limitación de sus aspiraciones distorsionando su voluntad e independencia a la hora de relacionarse en el centro educativo. En consecuencia, Murphy, Tubritt y James (2018) añaden que es importante que el profesorado esté al tanto de las primeras señales que el acoso produce para intentar diagnosticarlo en su etapa más temprana. Para ello, estos profesionales deben mostrar una actitud empática y unas competencias específicas para identificar las necesidades del alumnado, en estos casos, y saber responder a ellos apropiadamente.

PREVENCIÓN Y DETECCIÓN

Para comenzar este apartado hay que recordar que los docentes desempeñan un papel fundamental en la prevención y detección del acoso escolar puesto que, constantemente están luchando por identificarlo en las aulas y, sobre todo, por buscar herramientas que le ayuden a intervenir de manera efectiva en los casos que van detectando (Pas, Wasdorp y Bradshaw, 2019).

Como es indudable, la existencia del *bullying* y el *ciberbullying* en los últimos años en todos los países del mundo es innegable. Sin embargo, aunque se hayan desarrollado y llevado a cabo múltiples programas de intervención destinados a la reducción del acoso escolar y el ciberacoso, se han obtenido desigualdades significativas con respecto a la eficacia de dichos programas. En la gran mayoría, la falta poner en práctica este tipo de intervenciones que involucren a todo el personal de los centros educativos podría ser la causa de esta eficacia tan limitada (Ferrer-Cascales y otros, 2019).

Hablando en torno a la prevención, este tema se debería enfocar en torno a los controles de salud al igual que se hace con otras actividades preventivas. Lo ideal sería recomendar y aconsejar a las familias para intentar fomentar y estimular conductas educativas y afectivas adecuadas para así, poder anticipar etapas conflictivas de los niños y las niñas para intentar mejorar su manejo cuando se produzcan y ofrecer siempre el apoyo y seguridad creando un ambiente de confianza al que puedan recurrir si se encuentran en alguna situación de este tipo haciéndoles saber que siempre pueden contar con sus familiares, y el profesorado. (Andonegui y Libano 2005).

Además, estos autores en cuanto a la detección del acoso, en su estudio concluyen que se puede llevar a cabo tanto por controles de salud como en la consulta de la demanda. Respecto a los controles de salud recomiendan preguntar específicamente sobre el tema, estableciendo preguntas abiertas e indirectas que puedan ofrecernos signos de sospecha. Además, estar especialmente atentos a los niños y niñas que presenten factores de riesgo de agresor, es decir, conductas negativistas o escasa capacidad de adaptación a nuevas situaciones o, por otro lado, de víctima, es decir, que presente fragilidad, retraimiento excesivo, problemas de aprendizaje, etc. También hay que tener en cuenta a los niños y niñas que presentan problemas que suelen ser psicossomáticos (dolor abdominal, pérdida de apetito, cefaleas...) y, sobre todo, no olvidarnos de preguntar todo esto en la escuela y, prestar atención al alumnado que presente lesiones inexplicadas o que no se ajusten al mecanismo de lesión que nos cuentan y, que hayan sido producidas en el colegio.

Por todo ello, en palabras de Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) para que en los centros educativos se lleva a cabo una educación para la convivencia, todo el profesorado del centro debe fomentar y llevar a cabo actitudes como, por ejemplo:

- Valorar y aceptar todas las diferencias que puedan existir dentro del aula como algo enriquecedor y positivo que nos haga crecer como personas.
- Mantener una actitud favorable ante la forma de ser de los demás.
- Evitar hacer comentarios desafortunados ante las opiniones de todos y todas.
- Escuchar las ideas de los niños y las niñas y de todas las personas del centro educativo sin ningún tipo de prejuicio.

METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo hemos utilizado una metodología cuantitativa.

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo son:

Objetivo general:

Investigar la violencia escolar en Educación Primaria en el alumnado de un centro público.

Objetivos específicos:

1. Objetivo específico 1º. Detectar la violencia entre niños y niñas de 4º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.
2. Objetivo específico 2º. Justificar la violencia entre niños de 4º de Primaria y niñas de 5º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.
3. Objetivo específico 3º Explicar la violencia entre niños de 4º de Primaria y niñas de 6º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Vi-

lencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.

4. Objetivo específico 4º. Explicar la violencia entre niñas de 4º de Primaria y niñas de 5º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.
5. Objetivo específico 5º. Argumentar la violencia entre niñas de 4º de Primaria y niñas de 6º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.
6. Objetivo específico 11º Manifestar la violencia entre niños de 5º de Primaria y niños de 6º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.
7. Objetivo específico 7º Evidenciar la violencia entre niñas de 5º de Primaria y niños de 6º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se ha elegido una muestra de un total de 86 alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, correspondientes a un centro público. Los datos serán reflejados en las siguientes tablas:

Tabla 2:
Alumnado de centro público según el curso escolar.

		CURSO			Total
		4º	5º	6º	
Niños CP	Recuento	11	12	14	37
	% dentro de SEXO	29,7%	32,4%	37,8%	100,0%
	% del total	12,8%	14,0%	16,3%	43,0%
Niñas CP	Recuento	20	17	12	49
	% dentro de SEXO	40,8%	34,7%	24,5%	100,0%
	% del total	23,3%	19,8%	14,0%	57,0%
Total	Recuento	31	29	26	86
	36,0%	33,7%	30,2%	100,0%	
	36,0%	33,7%	30,2%	100,0%	

Nota: CP= centro público.

En cuanto al sexo se puede observar como predominan las niñas con un 57% de la muestra frente a los niños con un 43%. Por cursos, obtuvimos que 4º contiene el 36% de la muestra mientras que 5º el 33,7% y sexto con el 30,2%.

Tabla 3:
Alumnado del centro público según la edad y curso en el que se encuentran

CURSO		EDAD				Total	
		9	10	11	12		
4º	Niños CP	Recuento	8	3		11	
		% del total	25,8%	9,7%		35,5%	
4º	Niñas CP	Recuento	16	4		20	
		% del total	51,6%	12,9%		64,5%	
Total		Recuento	24	7		31	
		% del total	77,4%	22,6%		100,0%	
5º	Niños CP	Recuento		9	3	12	
		% del total		31,0%	10,3%	41,4%	
5º	Niñas CP	Recuento		9	8	17	
		% del total		31,0%	27,6%	58,6%	
Total		Recuento		18	11	29	
		% del total		62,1%	37,9%	100,0%	
6º	Niños CP	Recuento			10	4	14
		% del total			38,5%	15,4%	53,8%
6º	Niñas CP	Recuento			8	4	12
		% del total			30,8%	15,4%	46,2%
Total		Recuento			18	8	26
		% del total			69,2%	30,8%	100,0%

Total	Niños CP	Recuento	8	12	13	4	37
		% del total	9,3%	14,0%	15,1%	4,7%	43,0%
	Niñas CP	Recuento	16	13	16	4	49
		% del total	18,6%	15,1%	18,6%	4,7%	57,0%
Total		Recuento	24	25	29	8	86
		% del total	27,9%	29,1%	33,7%	9,3%	100,0%

Nota: CP= centro público.

En referencia a los grupos de edades, podemos observar que predominan los niños y las niñas de 11 años con un 33,7% de la muestra mientras que le siguen el alumnado de 10 años con el 29,1%, 9 años con 27,9% y 12 años con un 9,3%.

Instrumento

Para obtener los resultados mediante el Cuestionario Acoso entre Iguales se utilizó la escala de *Conductas de Acoso* (CUVE³-EP) de Magaz, Chorot, Sandín, Santed y Valiente (2011). Se trata de 27 ítems que miden los apartados de violencia verbal del alumnado hacia alumnado, la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, la violencia física directa y amenazas entre estudiantes, la violencia física indirecta por parte del alumnado, la exclusión social y la disrupción en el aula en los cuales hay cinco respuestas posibles por ítem que, serán respondidos marcando una X en la casilla que se ajuste a la opinión que posea el alumnado, los cuales son:

- Nunca: 1
- Pocas veces: 2
- Algunas veces: 3
- Muchas veces: 4
- Siempre: 5

Procedimiento

El proceso que se ha llevado para la obtención de los datos se puede dividir en cuatro fases:

- Fase 1: la primera fase, fue la recogida de información teórica sobre la violencia escolar y los tipos que existen de la misma para así, poder elaborar el marco teórico.
- Fase 2: en la segunda fase se seleccionó el cuestionario que está formado por 27 preguntas.
- Fase 3: la tercera fase de esta investigación consistió en pasar la encuesta a un total de 86 alumnos y alumnas de Educación Primaria correspondientes a un centro público.
- Fase 4: para finalizar, hemos realizado el análisis de las respuestas a los cuestionarios realizados por los niños y niñas para así poder obtener las oportunas conclusiones de dicha investigación.

RESULTADOS

Resultados de la prueba no paramétrica según las Dimensiones del CUVE³-P y Curso académico en el que se encuentra el alumnado:

Bloque 1.1.- Resultados para el Objetivo específico 1º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney para las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 4:

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre los niños y niñas de 4º Curso de Primaria.

	ˆVVAA	ˆVVAP	ˆVFDAEE	ˆVFIA	ˆES	ˆDA
U de Mann-Whitney	98,000	106,500	81,000	99,500	101,500	96,500
sig. asintótica (bilateral)	,616	,884	,228	,661	,723	,571

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De la tabla anterior, se desprenden que los resultados para las seis Dimensiones del CUVE³-P no son significativos y, por lo tanto, a partir de estos datos no podemos afirmar que existan diferencias en las medianas de las variables objeto de estudio entre los niños y niñas de 4º de Primaria.

Tabla 5

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para los niños de 4º de Primaria.

	ˆVVAA	ˆVVAP	ˆVFDAEE	ˆVFIA	ˆES	ˆDA
Niños 4º	11	11	11	11	11	11
Media	2,6136	1,9773	2,9091	1,8409	2,6234	4,1818
Mediana	2,5000	1,5000	2,8000	2,0000	2,8571	4,3333
Desv. típ.	,39312	,95167	,33898	,59448	,78056	,76541

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según los datos de la tabla expuesta anteriormente sobre las Dimensiones VVAA, VVAP; VFDAEE, VFIA y ES para los niños de 4º de Primaria los valores de sus medias y medianas son valores inferiores a 3 y nos llama la atención los valores para la Disrupción en el aula (DA) con una $\bar{X} = 4,1818$ y Me = 4,3333 que nos indican que la tendencia a dificultar las explicaciones del profesor en el aula es bastante alta.

Tabla 6

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 4º de Primaria.

	ˆVVAA	ˆVVAP	ˆVFDAEE	ˆVFIA	ˆES	ˆDA
Niñas 4º	20	20	20	20	20	20
Media	2,4750	2,0125	2,5900	1,9625	2,6929	3,9833
Mediana	2,6250	1,8750	2,7000	2,0000	2,7857	4,3333
Desv. típ.	,79015	,82508	,70030	,61385	,67529	,89492

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

También los datos de la tabla anterior de las niñas de 4º de Primaria son inferiores a 3 para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES tanto en la media como en su mediana; aunque los valores para DA los podemos considerar altos ($\bar{X} = 3,9833$ y $Me = 4,3333$) e indican la tendencia a dificultar bastante las explicaciones del profesor en el aula.

Bloque 1.2.- Resultados para el Objetivo específico 2º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 7

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre los niños de 4º y las niñas de 5º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
U de Mann-Whitney	73,000	87,500	37,000	59,000	33,000	13,500
sig. asintótica (bilateral)	,331	,775	,007	,092	,004	,000

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De lo aportado de los valores de la U de Mann-Whitney en la tabla anterior se desprende que los datos de VFDAEE, ES y DA son significativos al tener presente la significación asintótica bilateral que es menor que el $\alpha = 5\% = 0,05$ y, por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, ES y DA para sus medianas de los niños de 4º y las niñas de 5º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas es distinto en los niños de 4º y las niñas de 5º de Primaria

Tabla 8

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para los niños de 4º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niños 4º	11	11	11	11	11	11
Media	2,6136	1,9773	2,9091	1,8409	2,6234	4,1818
Mediana	2,5000	1,5000	2,8000	2,0000	2,8571	4,3333
Desv. típ.	,39312	,95167	,33898	,59448	,78056	,76541

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula. Según los datos de la tabla expuesta anteriormente sobre las Dimensiones VFDAEE, ES DA para los niños de 4º de Primaria los valores de sus medias entre 2,6 y 4,18 y sus medianas entre 4,3333 y 2,8000; destacando la $\bar{X} = 4,1818$ y $Me = 4,3333$ para la Disrupción en el aula (DA).

Tabla 9

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 5º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niñas 5º	17	17	17	17	17	17
Media	2,4118	1,8824	2,1059	1,4559	1,6723	2,2549
Mediana	2,2500	1,7500	2,0000	1,2500	1,5714	2,3333
Desv. típ.	,87474	,65023	,87498	,60747	,70125	1,03769

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según los valores reflejados en la tabla anterior, podemos deducir que los valores de sus medias y medianas se sitúa por debajo de 2,5 para las niñas de 5º de Primaria.

Bloque 1.3.- Resultados para el Objetivo específico 3º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 10

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre los niños de 4º y las niñas de 6º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VF- DAEE	^VFIA	^ES	^DA
U de Mann-Whitney	50,000	57,000	,500	23,500	24,000	5,500
sig. asintótica (bilateral)	,319	,576	,000	,007	,009	,000

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De lo aportado de los valores de la U de Mann-Whitney en la tabla anterior se desprende que los datos de VFDAEE, VFIA, ES y DA son significativos al tener presente la significación asintótica bilateral que es menor que el $\alpha = 5\% = 0,05$ y, por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, VFIA, ES y DA para sus medianas de los niños de 4º y las niñas de 6º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas es distinto en los niños de 4º y las niñas de 6º de Primaria.

Tabla 11

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para los niños de 4º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niños 4º	11	11	11	11	11	11
Media	2,6136	1,9773	2,9091	1,8409	2,6234	4,1818
Mediana	2,5000	1,5000	2,8000	2,0000	2,8571	4,3333
Desv. típ.	,39312	,95167	,33898	,59448	,78056	,76541

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Para los datos de la tabla expuesta anteriormente nos llama la atención los valores para la Disrupción en el aula (DA) con una $\bar{X} = 4,1818$ y $Me = 4,3333$ que nos indican que la tendencia a dificultar las explicaciones del profesor en el aula es bastante alta por parte los niños de 4º de Primaria.

Tabla 12

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 6º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niñas 6º	12	12	12	12	12	12
Media	2,2708	1,7500	1,7667	1,2292	1,7143	2,0556
Mediana	2,1250	1,6250	1,8000	1,0000	1,5714	2,0000
Desv. típ.	1,13547	,74620	,32845	,32784	,73603	,89706

* Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Para los datos de la tabla expuesta anteriormente los valores para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a $\bar{X} = 2,1$ y $Me = 2,2$ por parte las niñas de 6º de Primaria.

Bloque 1.4.- Resultados para el Objetivo específico 4º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 13

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre las niñas de 4º y las niñas de 5º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
U de Mann-Whitney	159,000	160,000	109,500	91,500	50,000	35,500
sig. asintótica (bilateral)	,736	,759	,064	,015	,000	,000

* Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

En lo aportado de los valores de la U de Mann-Whitney en la tabla anterior se desprende que los datos de VFIA, ES y DA son significativos al tener presente la significación asintótica bilateral que es menor que el $\alpha = 5\% = 0,05$ y, por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFIA, ES y DA para sus medianas de las niñas de 4º y las niñas de 5º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas en las niñas de 4º difiere de las niñas de 5º de Primaria.

Tabla 14

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 4º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niñas 4º	20	20	20	20	20	20
Media	2,4750	2,0125	2,5900	1,9625	2,6929	3,9833
Mediana	2,6250	1,8750	2,7000	2,0000	2,7857	4,3333
Desv. típ.	,79015	,82508	,70030	,61385	,67529	,89492

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Po otro lado, los datos de la tabla anterior de las niñas de 4º de Primaria son inferiores a 2,8 para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES tanto en la media como en su mediana; aunque los valores para DA los podemos considerar altos ($\bar{X} = 3,9833$ y $Me = 4,333$) e indican la tendencia a dificultar bastante las explicaciones del profesor en el aula.

Tabla 15

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 5º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niñas 5º	17	17	17	17	17	17
Media	2,4118	1,8824	2,1059	1,4559	1,6723	2,2549
Mediana	2,2500	1,7500	2,0000	1,2500	1,5714	2,3333
Desv. típ.	,87474	,65023	,87498	,60747	,70125	1,03769

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De los valores reflejados en la tabla anterior, podemos deducir que los valores de sus medias y medianas se sitúa por debajo de 2,5 para las niñas de 5º de Primaria.

Bloque 1.5.- Resultados para el Objetivo específico 5º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 16

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre las niñas de 4º y las niñas de 6º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
U de Mann-Whitney	100,000	98,000	37,000	35,000	40,000	17,500
sig. asintótica (bilateral)	,434	,386	,001	,001	,002	,000

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

En la tabla anterior los valores de VFDAEE, VFIA, ES y DA son significativos y, por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, VFIA, ES y DA para sus medianas entre las niñas de 4º y las niñas de 6º de Primaria: o sea, no se detecta asociación entre las variables estudiadas para los datos de la extraídos anteriormente en niñas de 4º y niñas de 6º de Primaria.

Tabla 17

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 4º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niñas 4º	20	20	20	20	20	20
Media	2,4750	2,0125	2,5900	1,9625	2,6929	3,9833
Mediana	2,6250	1,8750	2,7000	2,0000	2,7857	4,3333
Desv. típ.	,79015	,82508	,70030	,61385	,67529	,89492

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

En los datos de la tabla anterior de las niñas de 4º de Primaria podemos observar que son inferiores a 2,8 para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES tanto en la media como en su mediana; aunque los valores para DA los podemos considerar altos (\bar{X} = 3,9833 y Me = 4,333) e indican la tendencia a dificultar bastante las explicaciones del profesor en el aula.

Tabla 18

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 6º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niñas 6º	12	12	12	12	12	12
Media	2,2708	1,7500	1,7667	1,2292	1,7143	2,0556
Mediana	2,1250	1,6250	1,8000	1,0000	1,5714	2,0000
Desv. típ.	1,13547	,74620	,32845	,32784	,73603	,89706

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Para los datos de la tabla expuesta anteriormente los valores para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a \bar{X} = 2,3 y Me = 2,2 por parte las niñas de 6º de Primaria.

Bloque 1.6.- Resultados para el Objetivo específico 6º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 19

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre los niños de 5º y los niños de 6º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
U de Mann-Whitney	80,000	61,000	83,000	82,500	71,500	69,500
sig. asintótica (bilateral)	,836	,230	,959	,935	,518	,452

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según se desprende de la tabla anterior, los resultados para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA no son significativos al tener presente la significación asintótica bilateral que es mayor que el α = 5% = 0,05 y, por lo tanto, a partir de estos datos no podemos afirmar que existan diferencias en las medianas de las variables objeto de estudio entre los niños de 5º y los niños de 6º de Primaria.

Tabla 20

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para los niños de 5º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niños 5º	12	12	12	12	12	12
Media	2,2708	1,9375	2,0333	1,3958	1,9524	2,4722
Mediana	2,0000	1,7500	1,9000	1,1250	1,7143	2,1667
Desv. típ.	,97385	1,03970	,83048	,64366	,79501	1,20150

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según los datos de la tabla expuesta anteriormente sobre las Dimensiones del CUVE³-P para los niños de 5º de Primaria, los valores de sus medias y medianas son valores inferiores a 2,5 y 2,2 en las medianas.

Tabla 21

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para los niños de 6º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niños 6º	14	14	14	14	14	14
Media	2,2321	1,6071	1,9143	1,2679	1,8163	2,6190
Mediana	2,0000	1,2500	1,8000	1,2500	1,6429	2,5000
Desv. típ.	,90120	,67021	,58026	,31720	,78931	,85592

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De los datos de la tabla expuesta anteriormente los valores para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a $\bar{X} = 2,7$ y Me = 2,6 por parte los niños de 6º de Primaria.

Bloque 1.7.- Resultados para el Objetivo específico 7º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 22

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre las niñas de 5º y los niños de 6º de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
U de Mann-Whitney	103,500	79,500	113,000	104,500	107,000	91,000
sig. asintótica (bilateral)	,536	,112	,810	,543	,631	,263

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según se desprende de la tabla anterior, los resultados para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA no son significativos al tener presente la significación asintótica bilateral que es mayor que el $\alpha = 5\% = 0,05$ y, por lo tanto, a partir de estos datos no podemos afirmar que existan

diferencias en las medianas de las variables objeto de estudio entre las niñas de 5° y los niños de 6° de Primaria.

Tabla 23

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 5° de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niñas 5°	17	17	17	17	17	17
Media	2,4118	1,8824	2,1059	1,4559	1,6723	2,2549
Mediana	2,2500	1,7500	2,0000	1,2500	1,5714	2,3333
Desv. típ.	,87474	,65023	,87498	,60747	,70125	1,03769

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según los valores reflejados en la tabla anterior, podemos deducir que los valores de sus medias y medianas se sitúa por debajo de $\bar{X}=2,5$ Me = 2,4 para las niñas de 5° de Primaria.

Tabla 24

Valores de los estadísticos descriptivos en las Dimensiones del CUVE³-P para los niños de 6° de Primaria.

	^VVAA	^VVAP	^VFDAEE	^VFIA	^ES	^DA
Niños 6°	14	14	14	14	14	14
Media	2,2321	1,6071	1,9143	1,2679	1,8163	2,6190
Mediana	2,0000	1,2500	1,8000	1,2500	1,6429	2,5000
Desv. típ.	,90120	,67021	,58026	,31720	,78931	,85592

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De los datos de la tabla expuesta anteriormente los valores para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a $\bar{X} = 2,7$ y Me = 2,6 por parte los niños de 6° de Primaria.

CONCLUSIONES Y VALORACIONES

Discusión y conclusiones para el objetivo 1

Destacamos que los valores de VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES son inferiores a 3 tanto en los niños como las niñas de 4º de Primaria por lo que, en líneas generales se puede decir que existe una buena convivencia entre el alumnado. Sin embargo, con respecto a la Disrupción en el aula (DA) los valores son bastante altos en ambos sexos (niños con una puntuación media de 4 y niñas de 3,9) y, en consecuencia, se puede decir que el alumnado suele dificultar bastante las explicaciones de los docentes en el aula como nos indica el It25, que lo confirma con un 80% con respecto a los niños y las niñas.

Una vez interpretado los resultados, podemos afirmar que la presencia de conductas disruptivas en el aula es un tema que inquieta a los docentes, ya que, este tipo de actitudes a la hora de llevar las explicaciones en el aula afecta negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez y Resurrección, 2017). Por lo tanto, sería conveniente que el personal educativo estuviera preparado con conocimientos y herramientas sobre como poder afrontar este tipo de situaciones en las aulas, puesto que, no solo es un aspecto que afecte al proceso de enseñanza, sino que hay que saber transmitir a los niños y a las niñas el saber estar en cualquier tipo de situación, acatando siempre las normas establecidas del lugar.

Sin embargo, la presencia de este tipo de actitudes en el aula puede originar conductas violentas e inadecuadas llegando a retar a la autoridad del profesorado y obligándoles a emplear más tiempo para establecer un control y orden favorable para así poder retomar la normalidad (Sulbarán y León, 2014). Además, no podemos olvidar que la disrupción no es un tema que solo afecte a las explicaciones del profesorado ya que, también puede darse el caso de que se produzca,

este tipo de actitudes, cuando el alumnado está realizando tareas y existan niños o niñas que ni trabajen ni dejen trabajar al resto.

Es por ello que, hay que educar en la convivencia y siguiendo la línea de investigación de Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) nos dicen que a convivir se aprende y para que este aprendizaje sea exitoso, hay que transmitir al alumnado valores democráticos, pacíficos y solidarios. Además, estos autores nos indican algunas propuestas que generan este tipo de aprendizaje en los centros educativos, los cuales son: involucrar al alumnado en la elaboración de las normas del aula, favorecer los equipos de mediación, el empleo de tutorías que ayuden a resolver los conflictos de maneras pacífica, entre otros.

No obstante, para poder crear un clima de trabajo adecuado en el aula es imprescindible que el docente promueva valores de respeto entre todos y todas.

Discusión y conclusiones para el objetivo 2

En referencia a los resultados para dicho objetivo destacamos que los valores de la U de Mann-Whitney desprende que los datos de VFDAEE, ES y DA son significativos. Por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, ES y DA para sus medianas de los niños de 4º y las niñas de 5º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas es distinto en los niños de 4º y las niñas de 5º de Primaria.

Según los datos obtenidos sobre las Dimensiones VFDAEE, ES DA para los niños de 4º de Primaria los valores de sus medias entre 2,6 y 4,18. Además, hay que destacar que la Disrupción en el aula (DA) obtiene valores bastante altos situándose la media con una puntuación de 4,1. Sin embargo, para las niñas de 5º de Primaria los valores de sus medias y medianas se sitúa por debajo de 2,5 lo que significa que, por lo general, existe una buena convivencia en el aula de 5º.

En cuanto a los niños de 4º de Primaria, hemos obtenido el valor de 2,6 haciendo referencia a la exclusión social (ES) lo que significa que hay estudiantes que se sienten discriminados por otros a causa de sus diferencias culturales, étnicas o religiosas, como indica el It18 con un 45,5%, muchas veces. Etxeberria y Elozegui (2010) aportan que la exclusión social es llevada a mediante actitudes de rechazo y discriminación que pueden estar relacionados con la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel. Por lo tanto, sería bastante acertado fomentar en el aula una buena educación intercultural basada en el respeto a las diferencias de la cultura predominante en el centro ya que, todas son igual de valiosas.

Sin embargo, los valores obtenidos en cuanto a la Disrupción en el aula (DA) vuelve a superar el 4, lo que nos indica que los niños de 4º de Primaria dificultan las explicaciones del profesorado con su comportamiento durante la clase, como nos indica el It26 con un 35%, muchas veces. Asimismo, como nos indica García (2006) este tipo de actitudes genera un clima tenso dentro del aula fomentando las malas relaciones, tanto entre los docentes y el alumnado como en el propio alumnado.

Además, la Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAEE) obtiene un valor de 2,9. Este tipo de violencia, como añade el (Defensor del Pueblo, 2007) suele llevarse a cabo en escenarios más heterogéneos. Pero, los lugares que más destacan son la clase y en el patio, pero, sobre todo, las intimidaciones surgen cuando los docentes están ausentes en el aula. Ante esto, no podemos bajar la guardia ya que hay muchos niños y niñas que pueden estar sufriendo este tipo de acoso y no saberlo, así que, siempre hay que estar pendiente a las relaciones que se dan en todos los espacios que hay en el centro educativo para evitar que el alumnado sufra este tipo de violencia.

Discusión y conclusiones para el objetivo 3

Destacamos los valores que se desprenden de la U de Mann-Whitney ya que de los datos de VFDAEE, VFIA, ES y DA son significativos. Ante estos resultados, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, VFIA, ES y DA para sus medianas de los niños de 4º y las niñas de 6º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas es distinto en los niños de 4º y las niñas de 6º de Primaria.

Por un lado, nos llama la atención los valores para la Disrupción en el aula (DA) con una media de 4,1 lo que nos indica que la tendencia a dificultar las explicaciones del profesor en el aula es bastante alta por parte los niños de 4º de Primaria. Sin embargo, la situación es totalmente distinta en cuanto a los resultados obtenidos para las niñas de 6º de Primaria puesto que los valores obtenidos para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a una media de 2,1 por lo tanto, podemos concluir que, por lo general, en el aula de 6º existe una buena convivencia por parte de las niñas.

Por lo tanto, sería adecuado trabajar con el alumnado de 4º curso la educación para la convivencia que, siguiendo la línea de estudio de Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) nos recomiendan que los docentes del centro deberían fomentar actitudes como, por ejemplo: escuchar las ideas del alumnado y de todas las personas del centro sin ningún tipo de prejuicio, evitar hacer comentarios hirientes o desafortunados antes las opiniones de otras personas, valorar y aceptar todas las diferencias que puedan haber dentro del centro educativo como algo positivo y enriquecedor.

En consecuencia, hay que erradicar los comportamientos disruptivos y las actitudes que puedan convertirse en acoso escolar ya que a corto y largo plazo puede producir problemas físicos y psicológicos en el alumnado produciendo, por ejemplo, absentismo escolar entre otros factores. Así que, como

afirman Yang y otros (2018) los centros escolares deben crear prácticas y políticas que amparen al alumnado que sufre acoso escolar, generando el desarrollo de un clima adecuado a través del empleo que fomente un buen comportamiento entre el estudiantado.

Discusión y conclusiones para el objetivo 4

En relación a este objetivo, se puede destacar que los valores obtenidos de la U de Mann-Whitney desprende que los datos de VFIA, ES y DA son significativos y, por tanto, a partir de estos resultados, podemos afirmar que existen diferencias entre VFIA, ES y DA para sus medianas de las niñas de 4º y las niñas de 5º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas en las niñas de 4º difiere de las niñas de 5º de Primaria.

Po otro lado, los datos registrados de las niñas de 4º de Primaria son inferiores a 2,8 para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES tanto en la media como en su mediana; aunque los valores para DA los podemos considerar altos con una media que se acerca al cuatro ($\bar{x} = 3,9833$) e indica la tendencia a dificultar bastante las explicaciones del profesor en el aula. Sin embargo, en referencia a las niñas de 5º curso, todos los datos obtenidos presentan unos valores de sus medias y medianas que se sitúan por debajo de 2,5, esto significa que, generalmente, suele haber un clima adecuado con respecto a las niñas.

Además, según los resultados obtenidos para las niñas de 4º, suelen generarse actitudes de Exclusión social (ES) ya que hay estudiantes que se sienten solos o solas en las clases, ignorados y rechazados por sus compañeros/as, como nos indica el It20 con el 55%, algunas veces. En consecuencia, como aportan (Cogollo y Pabón, 2009) las agresiones y maltratos producidos entre el alumnado, en su gran mayoría suelen ser más verbales que físicos y suelen ir acompañadas desde el insulto, rumores, amenazas con el fin de conseguir que la víctima disminuya su

autoestima generando así su exclusión social y el aislamiento.

No obstante, aunque a veces el centro disponga de políticas y planes que aboguen por la erradicación el acoso escolar, no suele ser suficiente si no se emplean de manera adecuada ya que, siguiendo el estudio de Ferrer-Cascales y otros (2019) afirman que, en la mayoría de los casos, la falta poner en práctica este tipo de intervenciones que involucren a todo el personal de los centros educativos podría ser la causa de esta eficacia tan limitada.

Es decir, que si tenemos la oportunidad de contar con el respaldo de planes que respalden la exterminación del acoso y no nos apoyamos en ellos, estaremos fomentando este tipo de prácticas en los centros que a largo plazo llegan a producir en el alumnado un gran malestar puesto que, como indican la Ferrara y otros (2019) el acoso que es producido entre el alumnado puede producir problemas físicos, angustia psicológica, problemas de salud física o mental a largo y corto plazo.

Discusión y conclusiones para el objetivo 5

En este caso, destacamos que los valores de VFDAEE, VFIA, ES y DA son significativos y, por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, VFIA, ES y DA para sus medianas entre las niñas de 4º y las niñas de 6º de Primaria.

En relación a los datos obtenidos para las niñas de 4º de Primaria podemos destacar que son inferiores a 2,8 para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES tanto en la media como en su mediana, aunque los valores para DA podemos decir que son altos ya que la media es de 3,9 lo que indica que existe la tendencia elevada que dificulta bastante las explicaciones del profesor en el aula. Sin embargo, los valores obtenidos para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a $\bar{x} = 2,3$ y $Me = 2,2$ por parte las niñas de 6º de Primaria, lo que

nos indica que, por parte de las niñas de este grupo, suele haber una buena convivencia.

A pesar de que exista una gran tendencia a la disrupción en el aula de las niñas de 4º, sería conveniente trabajar con el alumnado de este grupo la violencia verbal que Álvarez-García y otros (2011) este tipo de violencia viene acompañado de insultos, motes o incluso propagar rumores de otros.

En consecuencia a todo este tipo de actitudes Rivilla y González (2010) añaden que la percepción del maltrato en el alumnado por sus agresores incrementa en estos unos grandes sentimientos de inseguridad generando una baja autoestima y, sobre todo, disminuye la capacidad de relacionarse con el resto debido al sometimiento de abuso recibido por sus pares generando en sus víctimas una limitación de sus aspiraciones distorsionando su voluntad e independencia a la hora de relacionarse en el centro educativo.

Por lo tanto, ante este tipo de actitudes, tanto el profesorado como las familias deben estar atentas si los niños o niñas muestran algún síntoma de estar sufriendo acoso escolar para así poderlo detectar en fases iniciales y poder ofrecer el apoyo y la ayuda necesaria ante estas circunstancias.

Discusión y conclusiones para el objetivo 6

Destacamos que los resultados obtenidos para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA no son significativos lo que significa que, a partir de estos datos no podemos afirmar que existan diferencias en las medianas de las variables objeto de estudio entre los niños de 5º y los niños de 6º de Primaria.

Por un lado, según los datos registrados sobre las Dimensiones del CUVE³-P para los niños de 5º de Primaria, los valores de sus medias y medianas son valores inferiores a 2,5 y 2,2 en las medianas. Asimismo, los datos obtenidos para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a la media 2,7 por parte los niños de 6º de Primaria, así que los resul-

tados obtenidos en los niños 6º son ligeramente más alto que los de los niños de 5º.

Por lo tanto, aunque casi todos los resultados se encuentren por debajo de la media, sería conveniente tratar con el alumnado la erradicación de la disrupción en el aula puesto que, por ejemplo, los niños de 5º nos dicen que el alumnado dificulta las explicaciones del profesor/profesora con su comportamiento durante la clase, como indica el It26 con el 25%, muchas veces, situación que se da parecida en los resultados obtenidos para los niños de 6º. No obstante, para intentar eliminar este tipo de actitudes podríamos seguir la línea de trabajo de Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) que nos aporta que para generar una convivencia eficaz en el aula podríamos trabajar en la creación de normas consensuadas con el alumnado. Este aspecto puede ser interesante trasladarlo al aula ya que, con dicho consenso el alumnado se puede motivar más en la creación de sus propias normas, siempre y cuando el docente las acepte como adecuadas, para así cumplirlas correctamente.

Además, según los resultados obtenidos podemos observar la presencia de la violencia verbal en ambos cursos, ya que, por ejemplo, los niños de 6º nos dicen que el alumnado pone motes molestos y que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras, como nos indican el It1 y el It2 con el 14,3%, muchas veces. Esto quiere decir que ya sea bromeando o de forma intencionada cierto alumnado es víctima de la violencia escolar en estas aulas, lo que puede llegar a generar en las víctimas cierta inseguridad y baja autoestima llegándoles a afectar tanto en su vida personal como académica puesto que, como nos indican Ferrara y otros (2019) la violencia que es producida entre el alumnado puede llegar a producir problemas físicos, angustia psicológica y problemas de salud física, entre otros. Por lo que, es muy importante detectar el acoso escolar en las primeras fases para que el alumnado no llegue a este punto.

Discusión y conclusiones para el objetivo 7

Para este objetivo, destacamos que los resultados obtenidos para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA no son significativos y, por lo tanto, a partir de estos datos no podemos afirmar que existan diferencias en las medianas de las variables objeto de estudio entre las niñas de 5º y los niños de 6º de Primaria.

Asimismo, los valores de las seis Dimensiones se sitúan por debajo de la media 2,5 para las niñas de 5º de Primaria lo que indica que las niñas de 5º suelen promover una buena convivencia. Por lo contrario, los valores obtenidos para los niños de 6º de Primaria para los valores de VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a la media 2,7.

No obstante, en la clase de 6º de Primaria, los niños dicen que el alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante las clases, como indica el It25 con el 21,4%, muchas veces, por lo que sería recomendable promover actitudes que promuevan una buena educación para la convivencia tanto el alumnado entre sí como con el profesorado ya que como afirman Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) educar para una convivencia eficaz es desarrollar los derechos humanos de los niños y las niñas, también en potenciar la dignidad de la persona sin distinción de sexo, orientación sexual, raza, lengua o religión y, aprender y saber como ponernos en el lugar del otro, es decir, ser empático teniendo en cuenta los sentimientos, opiniones, emociones etc. de las demás personas.

Además, podemos destacar que los niños de 6º de Primaria afirman que hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras, como nos indica el It2 con el 14,3%, muchas veces. Así que, con indican Cogollo y Pabón (2009) la percepción del acoso de niños y niñas por sus pares incrementa en ellos sentimientos de inseguridad, baja autoestima y poca capacidad de relacionarse como consecuencia del sometimiento o abuso de poder de sus víctimas limitando así, sus aspiraciones, volun-

tad e independencia. Por lo tanto, el centro educativo debería trabajar tanto con el alumnado como con sus familias actividades y talleres que fomenten una buena convivencia en todos los ámbitos de la vida y hacia todas las personas.

REFERENCIAS

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1060-1069.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217.
- Álvarez-García, D., Mercedes, J. M., Rodríguez, F. J., y Núñez, J. C. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE3-EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 859-868.
- Álvarez-García, D., Pérez, J. C. N., y González, A. D. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Pérez, C., Álvarez Pérez, L., y Dobarro González, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia Escolar: revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*. (16)1, 59-83.
- Andonegui, M. G., y Líbano, R. U. (2005). Maltrato entre iguales (Bullying) en la escuela. ¿Cuál es el papel de los pediatras de Atención Primaria?. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 7(25), 11-19.
- Avilés, J. M., Irujo, M. J., García-Lopez, L. J., y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Aznar, I., Cáceres, M., y Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar

- en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(1), 164-177.
- Caralt, J. C., y Miquel, C. E. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud. Annuary of Clinical an Health Psychology*, (2), 9-14.
 - Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de neuro-psiquiatría*, 74(2), 242-249.
 - Cerezo-Ramírez, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
 - Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Lacasa, C. S., & Gonzalo, J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65.
 - Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 16-24.
 - *escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
 - 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.
 - Del Rosario Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
 - Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
 - Etxebarria, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
 - Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for Bullying and Cyberbullying Reducction and school Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 1-19.
 - Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., & Cor-sello, G. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian journal of pediatrics*, 45(1), 1-4.
 - García, I. F. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, 227, 173-182.
 - García, J., y Orellana, M. C. (2008). Variables Psicológicas Moduladoras de la Autodefinición del Perfil en Procesos de Acoso Escolar: El papel del género y el curriculum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 41-55.
 - Garmy, P., Hansson, E., Vilhjálmsson, R., & Kristjánssdóttir, G. (2019). Bullying, pain and analgesic use in schoolage children. *Acta paediatrica*, 108(10), 1896-1900. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/apa.14799>
 - Gómez, J. M. (2009). Acoso escolar-Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1), 51-58.
 - Gómez, M. C., y Resurrección, A. C. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito*, 8(2), 278-293.
 - Grande, M. J. C. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-169.
 - Gutiérrez, M., y Robertson, J. M. (2016). Clima, autoestima y violencia escolar en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio en una escuela de la comuna de Alto Hospicio, Chile. *Huellas*, 2(4), 60-74.
 - Hernández, M., y Solano, I. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 10(1), 17-36.
 - Hidalgo, A. J., y Ruiz, R. O. (2008). Victimización entre escolares por exclusión social racista y xenófoba. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 113-121.
 - Jiménez, R. (2019). Multiple Victimization (Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain from a Gender Perspective. *Multidis-*

- ciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 169-193.
- Latorre, Á. L., y Romero, J. T. (2014). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *In-formació psicològica*, (95), 62-74.
 - Magaz, A. M., Chorot, P., Sandín, B., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (*bullying*) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16, 207-221.
 - Mosia, P. A. (2015). The prevalence of bullying at high schools in Lesotho: perspectives of teachers and students. *Africa Education Review*, 12(2), 161-179.
 - Morales, L. B. (2012). La convivencia escolar: una estrategia de intervención en Bullying. y *Convivencia en la Escuela*, 75-104.
 - Murphy, H., Tubritt, J., & James, O. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 7(1), 17-23.
 - Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell
 - Pas, E. T., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2019). Coaching teachers to detect, prevent, and respond to bullying using mixed reality simulation: An efficacy study in middle schools. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 58-69.
 - Pérez, V. M. O. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de educación*, 12(1), 295-318.
 - Quinn, S. T., & Stewart, M. C. (2018). Examining the long-term consequences of bullying on adult substance use. *American Journal of Criminal Justice*, 43(1), 85-101.
 - Rivilla, A., y González, M. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(1), 93-107.
 - Serrate, R. (2007). *Bullying, acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Laberinto.
 - Sulbarán, A., y León, A. (2014). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 2, 35-50.
 - Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
 - Vacas, E. M., Rodríguez, N., Piñeiro, A. D., Hernández, J., Ruíz, B., y Navarro, A. V. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de educación*, (359), 1-17.
 - Yang, C., Sharkey, J., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School psychology quarterly*, 33(1), 54-64.

BULLYING: ANÁLISIS COMPARATIVO DE UN CENTRO EDUCATIVO CONCERTADO Y UN CENTRO EDUCATIVO PÚBLICO

Paula González Lorenzo

Resumen:

El acoso escolar es un reto al que se enfrentan la comunidad educativa y la sociedad en general. Actualmente, son muchos los estudios dirigidos a analizar este fenómeno en Educación Secundaria, dado que en ella tiene mayor prevalencia que en Educación Primaria, pero es en esta última en la que se asientan los valores y principios básicos de convivencia e interacción en los alumnos. En esta investigación, por tanto, se profundiza en un análisis comparativo entre el alumnado del último ciclo de dos centros educativos de Educación Primaria de Arucas (Gran Canaria), uno público y otro privado, entre los que no se encuentran diferencias significativas en sus resultados, pero, en cuanto al género, si se establece que los niños muestran tendencia hacia ciertas conductas constitutivas de acoso y las niñas propensión hacia otras, mostrando ambos mayor índice en maltrato verbal y menor en cyberbullying.

Palabras clave: *acoso escolar, cyberbullying, acosador, víctima, maltrato verbal, maltrato físico, maltrato psicológico y exclusión social.*

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un tema de significación social y educativa. Los centros educativos no pueden limitar sus funciones al proceso de enseñanza-aprendizaje sino que deben atender a los factores sociales que inciden en la formación de los alumnos como ciudadanos. Según Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra, Casas y Ortega-Ruiz (2019), en España, los protocolos legislados al luchar contra la intimidación no hacen consideración específica al *bullying* étnico-cultural, con lo cual, esta es una debilidad en materia contextual y social a superar por las administraciones. Gutiérrez-Barroso (2017) plantea que sus esfuerzos se tienen que dirigir también a la socialización, teniendo en cuenta los valores cívicos y que rigen la democracia como la tolerancia hacia la diversidad. En referencia a esto, se ha mejorado y completado el currículum escolar con

la incorporación de las competencias sociales. Sin embargo, a pesar de la inclusión de la educación emocional en las políticas educativas de la actualidad, aún es demasiado el alumnado con dificultades o carencias emocionales y de interacción.

En los últimos años el profesorado se ha percatado de la significación de esta problemática, como explican Sallán, Asparó y García (2013) el que se hayan evidenciado problemas intrínsecos y extrínsecos en las instituciones del marco educativo, ha evidenciado que es indispensable implicarse en tiempo, trabajo social y profesional, ya que, "el fracaso académico y la convivencia escolar son dos de los principales retos educativos a nivel internacional" (Álvarez-García y otros, 2010, p.139). De hecho, La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013), LOMCE, añade a su artículo 1: "la educación para la preven-

ción de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar” (p.11). En Canarias, se especifica en el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, en el artículo 7: “la protección contra toda agresión física, verbal, psicológica, moral y social” (p.4).

2. MARCO TEÓRICO

El *bullying* escolar se debe abordar analizando, en primera instancia, su significado ya que, “este término en la lengua española tiene diferentes acepciones que refieren comportamientos diferentes pero similares, y que podrían incluirse dentro de la categoría *bullying* como, por ejemplo: abuso, maltrato, meterse con, violencia, prepotencia, etcétera” (Gutiérrez-Barroso, 2017, p.10). En su definición se han de tener en cuenta ciertos requisitos: “debe haber un desbalance de poder en favor del agresor, debe existir una intención de hacer daño y, finalmente, debe ser sistemático; es decir, repetido en el tiempo” (Cobián, Nizama, Ramos y Mayta, 2015, p.196). En otras palabras (Olweus, citado en Ruiz, Riuró, Tesouro, 2015, p.347), se hace referencia a que “un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que llevan a cabo otro alumno o varios alumnos”.

Como señalan Ruiz y otros (2015), los medios de comunicación (televisión, la radio, prensa) y las investigaciones confirman que éste es un problema social que necesita una intervención psicopedagógica en la intervención y en la prevención. Por eso, el acoso no es un tema a tratar con despreocupación por los profesionales de la educación. En el diagnóstico del acoso y el maltrato entre iguales de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013) se concluye que, al presenciar un agravio, el 14% de los escolares no toma parte ni estima que deba y un 6% reconoce que

contribuye al agravio. De ello se extrae que se debe trabajar en concienciar a un 20% más del alumnado, empezando desde Educación Primaria para continuar en la ESO. De la investigación de Álvarez-García y otros (2010), en la que se usó el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) en siete institutos de Asturias, se sustrajo que los alumnos repetidores perciben más violencia en su centro que los que no han repetido. Además, se deduce que el tipo de violencia más habitual es la verbal, con lo que, se advierte de la necesidad de los programas de intervención (para trabajar habilidades comunicativas y de interacción) y del profesor o profesora visto como buen modelo de conducta y moderador del aula.

En Educación Primaria no se encuentran datos tan elevados como en Educación Secundaria Obligatoria, como confirman en su investigación Garaigordobil y Oñederra (citado en Serrano, Martínez, Courel-Ibáñez, Gómez-Mármol y Valero-Valenzuela, 2018, p.44) “con un índice de *bullying* obtenido del 5,8% de víctimas en Primaria”. No obstante, en los colegios es preciso también trabajar en prevención. Asimismo, centrándonos en Canarias, en el informe “La Convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria”, encontramos una conclusión decepcionante para el colectivo de maestros y la formación del profesorado: “el 89,1% del profesorado no ha recibido ningún tipo de formación o ha sido poco satisfactoria en su período de formación inicial, en relación a los temas de educación y conflicto” (Rodríguez-Járez, 2005, p.332). Si atendemos al estudio de Ruiz y otros (2015) sobre el acoso escolar en el tercer ciclo de Educación Primaria, preocupa que prácticamente la mitad de los alumnos que realizaron el cuestionario no era capaz de conceptualizar en qué consiste el *bullying*, lo que podría influir en su detección y es que los propios compañeros y testigos podrían restarle gravedad inconscientemente. Otro dato relevante es que las niñas mostraron mayor capacidad para percibir los efectos del acoso escolar. Otras investigaciones añaden que en

el bullying, “la mayoría de los implicados son varones, la forma más común es la verbal y el lugar más frecuente es el patio” (Oñederra, 2008, p.49). Bjärehed, Thornberg, Wänström y Gini (2020) afirman que la correspondencia entre la conducta del testigo pro-agresivo y la distorsión de los efectos se apreciaba más elevada en el género masculino que en el femenino. Por último, Gower y otros (2018) insisten en que el colectivo de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y transgénero muestra índices más altos de bullying en comparación a sus compañeros del colegio que tienen orientación heterosexual y su género coincide con su sexo biológico. Ante ello, se debe seguir formando al alumnado sobre el respeto a la diversidad, haciendo énfasis en las nuevas identidades que toman fuerza en nuestra sociedad, más libre, pero aún presa de prejuicios y estereotipos.

2.1. Definición de acoso

Son muchas las definiciones de esta problemática dada su influencia personal, social, académica y laboral. Así, “el acoso se considera violencia, sea física o verbal, ostensible o sutil” (Suckling, 2006, p.18). En esta línea, Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011) aclaran que el acoso escolar, constituye la acción prolongada de agresividad de unos compañeros frente a otros que se transforman en víctimas de sus iguales. Fernández-Daza (2016, p.109) añade: “imperla la ley del silencio y el esquema dominio-sumisión”. Por último, es fundamental el componente intimidatorio. Olweus (1996) aclara al respecto que un alumno sufre acoso o intimidación cuando otro compañero u otros compañeros expresan aspectos malos y dolorosos de él o ella para herirle y burlarse, cuando le pone sobrenombres hirientes, le ignora o excluye totalmente de su grupo de iguales, le deja al margen de los planes adrede, realiza acciones como pegarle, empujarle o amenazarle, difunde mentiras sobre él o ella, le escribe notas amenazantes y, en definitiva, intenta hacer que a los demás no les agrade.

2.2. Características de una situación de acoso escolar

Para que consideremos la violencia verbal o física como acoso escolar según Bisquerra (2014) ha de tener una serie de elementos:

- a. Una relación de abuso de poder, no una disputa en la que cada uno intenta imponerse.
- b. Una reiteración de conductas, a veces poco significativas (micro-violencias), pero muy perjudiciales porque son repetitivas y persisten en el tiempo.
- c. Una intencionalidad del agresor o agresores de propiciar daño a la víctima.
- d. Una situación de indefensión en la víctima, que por sí misma no es capaz de escapar de tal circunstancia.
- e. Un fenómeno de grupo, con lo cual no puede separarse del contexto.

De acuerdo con esto, es importante que los docentes distingan riñas entre escolares de una situación de abuso y que la familia pregunte a los niños sobre el colegio: ¿cómo se sienten?, ¿qué tal con sus compañeros?... Estas preguntas y la capacidad para distinguir los estados de ánimo de los hijos pueden ayudar a discernir un posible *bullying*. A pesar de las preocupaciones y las obligaciones laborales, los familiares que estén frecuentemente en contacto con los niños y niñas deben intentar conocerlos y comunicarse con ellos. Cuando son más pequeños, dada su inmadurez, los padres pueden prestar especial atención a su actitud corporal y su estado anímico y en la adolescencia como los jóvenes suelen volverse herméticos con los adultos, fomentar la confianza entre padres e hijos. Por último, al indagar en el entorno escolar, Solberg y Olweus (2003) han distinguido diferencias significativas en variables relacionadas conceptualmente entre las respuestas de alumnos encuestados que han estado involucrados directamente en el acoso y entre las de los estudiantes no partícipes.

2.3. Tipos de conductas constitutivas de acoso escolar

Las conductas de *bullying*, como señala Bisquerra (2014), se pueden clasificar como maltrato directo (en el que la víctima de acoso identifica al atacante que se manifiesta abiertamente) o indirecto (en cual el acosador suele ser anónimo):

En el maltrato físico, conductas directas serían pegar, empujar, amenazar con armas u objetos, y comportamiento indirecto sería robo de objetos, romper o esconder cosas, etc. Este tipo suele alarmar más al entorno de los alumnos ya que sus secuelas son pronto visibles (heridas, moratones...), sin embargo, es menos frecuente que el verbal. Con el tiempo, Zych y otros (2020) exponen que el rol de intimidación se reduce en su forma física en los agresores y, en las víctimas, se mantiene la victimización. Asimismo, Ruiz y otros (2015) aclaran que, el maltrato físico se suele dar más en el género masculino.

En el maltrato verbal, constituirían abuso directo acciones como insultar, poner mote sin consentimiento y burlarse, e indirecto desprestigiar o hablar mal, difundir rumores falaces. El maltrato verbal, según Cerezo (2009), es la manera de agresión más habitual. Andonegui y Ugarte-Libano (2005) lo confirman pues sitúan, en términos de frecuencia, este tipo en primer lugar, a continuación el físico y por último el social. Contreras (2007) añade que resulta contradictorio que se aprecien escasas situaciones violentas en clase en comparación a las múltiples agresiones verbales que se detectan, cuando el aula debería ser el lugar en el que los profesores pueden percibir muchas de las interacciones entre el alumnado. Por último, Reátiga (2009) dice que las amenazas y los insultos, dos de las variantes del acoso verbal, aumentan en Educación Secundaria Obligatoria. Ante esto, es evidente la necesidad de una redefinición en este ámbito.

En la exclusión social se observan de manera directa la exclusión de un grupo concreto, no dejar participar... Entre las conductas

indirectas se encuentran la de ignorar, ningunear... Martín, Pulido y Vera (2009) aclaran que el alumnado que es rechazado y excluido, suele ser simultáneamente víctima de comportamientos de gravedad de nivel medio y extremo y que hay mayor victimización en los jóvenes de Garantía Social pues están en una circunstancia de vulnerabilidad. Según los autores, puede corresponderse con sus problemas para entender la dinámica de los grupos sociales y con la duda acerca de sus propias identidades. Asimismo, consideran que los adolescentes varones presentan especial vulnerabilidad por su puntuación más elevada en violencia escolar y en posturas excusadoras de intolerancia, sexismo y violencia. Además, se aprecia una correspondencia entre la insatisfacción hacia el grupo de iguales y ser objeto de rechazo. Sin embargo, Ruiz y otros (2015) explican que, entre las formas de acoso, en el género femenino se dan más la exclusión social y el maltrato verbal.

En el maltrato psicológico, se recalca su presencia en el maltrato físico y verbal y en la exclusión social, por lo que repercute muy negativamente en la autoestima de los acosados o acosadas. Muchas personas restan gravedad al maltrato verbal y a la exclusión social, al no ser tan visibles como el físico, pero, suelen resultar más perjudiciales, quedando secuelas psicológicas en la vida adulta.

A colación de ello, del cuestionario CAI realizado a 600 adolescentes (de 13 a 16 años), Magaz, Chorot, Sandín, Santed, y Valiente (2011) exponen "los coeficientes alfa de Cronbach para las subescalas: 0,83 (Maltrato verbal), 0,77 (Exclusión social directa), 0,70 (Amenazas), 0,45 (*Cyberbullying*), 0,58 (Exclusión social indirecta) y 0,56 (Agresión basada en objetos)" (p.210). Estos datos confirman la buena consistencia interna del instrumento para medir las diferentes conductas de acoso, siendo la escala de *Cyberbullying* la más baja en consistencia interna, y la de Maltrato verbal la más alta.

2.4. Principales involucrados o involucradas en una situación de bullying

En la violencia escolar reiterada encontramos participantes directos e indirectos. Tomando como referencia a Fernández-Daza (2016), se encuentran, en un primer plano, el acosador y la víctima y, en un segundo plano, los testigos. Estos últimos, además, podrían diferenciarse en grupos: los indiferentes (que ni participan ni median), los culpabilizados (que no interceden por temor al agresor, pero tienen remordimientos al no ayudar al compañero acosado), los amorales (que justifican el control o poder que ejerce el acosador) y los que si intervienen a favor de cualquiera de las partes (alentando al acosador o intentado defender a la víctima). De esta tesitura, se puede percibir la idoneidad de una concienciación en violencia escolar y acoso para que los alumnos distinguan el bien del mal, sepan ponerse en el lugar de los demás y no teman denunciar.

2.5. El bullying y la relación con las actitudes de socialización

Es importante conocer las relaciones de socialización de infancia o adolescencia y comprender qué diferencias se pueden percibir entre agresores y víctimas.

Según Ramírez (2002), entre damnificador y el damnificado se hallan diferencias cuantiosas en fortaleza física y provocación a favor de los agresores y en factores como cobardía y ser el foco de manía hacia las víctimas, con lo que los acosadores tienen ligeramente mayor aceptación y ascendencia social. Sin embargo, a las víctimas al considerarlas cobardes, se les aparta de los juegos o actividades.

Como mantienen Chan y Wong (2019), chicas y chicos, coinciden en factores de riesgo psicosocial de realización de acoso escolar, principalmente en el bullying tradicional. En cuanto a las relaciones sociales, en los agresores destacan parámetros de sinceridad

(equiparable a crueldad con comentarios dañinos) y liderazgo, unidas a tenerle ojeriza y miedo, mientras que, en las víctimas se extrae ansiedad y timidez y también tenerle manía. En lo relacionado con la agresión y victimización, el acosador emplea provocación y fortaleza física, mientras que al acosado se le atribuyen variables de victimización como la cobardía. Si atendemos a Espinoza y Acevedo (2009), los acosadores activos (con baja autoestima y conducta antisocial) acosan e intimidan personalmente, los social-indirectos (con niveles altos en inteligencia y habilidades sociales) consiguen guiar y manipular a sus seguidores hacia acciones violentas y persecutorias. A parte de ellos, los agresores pasivos son los testigos que alientan al grupo pero no agreden y el acosador-víctima, quien ejerce bullying hacia niños más jóvenes, pero, es víctima de compañeros mayores o de violencia en su domicilio.

Por otra parte, según los autores, hay dos tipos de víctimas. Las activas o provocativas que presentan ansiedad, irritabilidad, tensión y dificultades para concentrarse a la par que reacción agresiva y actitud desafiante. Hecho que emplea el acosador para excusarse. Además, puede atribuírseles Trastorno Hiperactivo y, frecuentemente, generan reacciones negativas en sus compañeros. Las víctimas pasivas son las más habituales, son inseguras, introvertidas y aguantan en silencio los agravios, resultando despreciables para los agresores al ser vistos como cobardes.

Atendiendo a esto, es fundamental trabajar la autoestima y la autoconfianza en uno mismo para que ninguno soporte una situación de vejación ni propicie ese abuso de poder como método para reafirmarse, pues ambos comportamientos denotan inseguridad, uno por no tener la confianza para denunciar el acoso (sin importarle críticas o presión social) y otro por pensar que, para obtener respeto y liderazgo, necesita pisar a los demás, y es que, el miedo no se debe confundir jamás con el respeto.

2.6. Nueva forma de acoso: el *cyberbullying*

De acuerdo con Kwan y otros (2020) y este presente y futuro digital, se necesita un plan estratégico integral que proteja a los usuarios vulnerables, pues las tecnologías dan facilidades pero pueden ser una poderosa arma destructiva. En este punto, el acoso cibernético presenta particularidades con respecto al *bullying* tradicional:

- Olweus y Limber (2018) consideran que debemos instruirnos en cómo se ejerce el acoso tradicional para luego tratar de comprender el ciberacoso.
- Zych, Ortega-Ruiz, Marín-López (2016) sostienen que la amenaza o intimidación en persona (frente a frente), pese a que es reiterativa, permanece durante un período corto (golpes o insultos durante minutos). Sin embargo, cada agresión suele ser muy duradera a través un dispositivo electrónico (un comentario en redes sociales y una fotografía en un sitio web pueden durar años).
- Soriano-Ayala, González-Jiménez, (2014) advierten que una red social permite comunicación rápida, en la que los usuarios reciben información escrita o visual instantánea y, en la cual, pueden ser anónimos o adoptar identidades falsas cuando interaccionan con otros, incluidos los menores. Ante esto, la comunidad educativa, psicólogos, educadores sociales y la familia, han de reflexionar sobre la manera de proteger a los menores, especialmente en redes sociales y móvil.
- Colton y Hofman (2019) exponen que el ciberacoso adopta llamadas insidiosas, suplantación o enmascaramiento, *trolling* y denigración en redes sociales.
- Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruiz y Llorent (2018) resaltan que la victimización cara a cara es la más usual, luego la mixta (que necesita más ayuda y supervisión emocional) y, por último, la cibervictimización (muy inusual).

En consonancia, Slonje y Smith (2008) confirman que en el *cyberbullying* se apreció un uso recurrente de imágenes o videoclips como medio de acoso fuertemente dañino. Para Smith y otros (2008) el ciberacoso es menos habitual que el acoso tradicional y está presente más fuera que dentro de los centros educativos, siendo su vía más frecuente la intimidación por llamadas de teléfono y mensajes, percibiendo la del móvil y los *videoclip* como especialmente nociva. Hoy en día, con aplicaciones como *WhatsApp*, el móvil es un arma de doble filo, por una parte favorece nuestra comunicación diaria y nuestra vida, pero también, en manos inmaduras o crueles, por ejemplo, puede ser utilizado como medio cómodo y rápido de intimidación y ridiculización, pues permite compartir fotos en grupos de múltiples participantes o enviarlas en difundidos a todos los contactos. En correspondencia, Yao, Chelmis, y Zois (2019) han trabajado en un enfoque actual para detectar el *cyberbullying* en la red social que ha tomado fuerza en los jóvenes, *Instagram*. Aseguran que por medio de sus premisas (alta precisión, oportunidad y eficiencia) se puede conseguir su detección.

Sobre esto, Buils, Miedes y Oliver (2020) explican que sobre todo este ciberacoso está presente en Educación Secundaria pero que desde Educación Primaria se debe desarrollar un programa preventivo para frenar la prevalencia en la adolescencia. Autores como Sam, Bruce, Agyemang, Amponsah y Arkorful (2019) explican que el ciberacoso y el acoso tradicional, son concebidos por algunos jóvenes como un comportamiento normal, una forma de disciplinar las conductas de los compañeros más pequeños o de divertir a los mayores. Además, Fernández-González, Calvete y Sánchez-Álvarez (2020) sugieren que intervenir para prevenir conflictos entre iguales puede ser útil para disminuir o evitar la violencia de género. En ese sentido, trabajar con las redes sociales para revertir conductas posesivas y de celos tóxicos entre adolescentes, puede evitar venganzas en las que se ridiculice a la ex pareja, difundiendo

fotos o conversaciones íntimas que suelen desembocar en burla o acoso colectivo. De ahí, la relevancia de instruir en relaciones sanas entre iguales (también en términos de pareja) a los alumnos desde el último curso de Educación Primaria (pues, en este curso suelen empezar con noviazgos) y continuar en Educación Secundaria Obligatoria.

2.7. Consecuencias del acoso escolar

Consecuencias para la víctima de bullying

Algunas consecuencias del acoso escolar en las víctimas según Oñederra (2008):

- Culpabilidad, ansiedad, depresión, pensamientos suicidas, flashbacks o Estrés Posttraumático, somatización (insomnio, micción involuntaria...).
- Autoestima baja, concepto de sí mismo negativo, sensación de ineficacia, nivel bajo en inteligencia emocional y capacidad relacional muy mermada.
- Tendencia hacia la evitación, timidez, retraimiento y aislamiento social.
- Parámetros deficientes en responsabilidad y satisfacción familiar.
- Muestras de miedo, inseguridad, alteraciones o trastornos de conducta.
- Mantenimiento en la adultez de algunos síntomas.
- Escaso rendimiento en la escuela y aversión hacia ella.

Sobre este último factor, la escuela ha de ser un lugar en el que sea grato aprender y socializar y, para ello, a veces la opción más viable es el cambio de colegio.

Consecuencias para el agresor

Algunas repercusiones para el agresor, de acuerdo con Oñederra (2008) son:

- Dificultad en el rendimiento escolar y aversión hacia el centro educativo.
- Actitudes o comportamientos antisociales y que suponen delito, tendencia hacia la rabia e impulsividad, autoconcepto equívoco por el paralelismo entre una autoestima muy alta y la incapacidad de

autocrítica, incapacidad de sentir empatía y asumir la culpa.

- Depresión y el suicidio como opción en ciertos casos de mayor gravedad.
- Mantenimiento a largo plazo de algunos síntomas.

Referido a quien ejerce el acoso, es fundamental no culpabilizarle sino encontrar las causas o factores de riesgo (situación familiar desfavorable por pobreza crónica, desempleo, bajo nivel educativo, ludopatías o toxicomanías, falta de comunicación entre padres y docentes, barrio violento...). Jiménez y Ovejero (2013) confirman que los jóvenes que adoptan actitudes favorables al acoso perciben un ambiente familiar más conflictivo y exigente, sienten menos cariño y más dificultades comunicativas con los familiares y afirman ser víctimas de violencia física y psicológica paterna.

Consecuencias para el espectador

Aunque no se sea participante directo en *bullying*, presenciarlo sin mediar o intervenir puede generar secuelas. Algunas, consultando a Oñederra (2008), son:

- Temor y tendencia a adoptar actitudes sumisas, deterioro de su capacidad empática y solidaria y en otros casos incapacidad para superar la culpabilidad.
- Asimilación de comportamientos no asertivos e ilegales para el fin requerido.
- Mantenimiento a largo plazo de algunos síntomas.

En relación, Fernández-Daza (2016) matiza que “el acoso escolar, da cuenta de diversos compromisos en la salud mental y física que tales acontecimientos vitales de vejación permanente pueden provocar” (p.108).

2.8. Generalidades de prevención, detección e intervención escolar

Para la prevención e intervención del acoso son fundamentales la concienciación y detección temprana y un protocolo conjunto en el que cooperen familia y escuela.

Según Save the Children (2013) los infantes piensan que los adultos, progenitores y profesores, son figuras importantes para paliar o detener la violencia escolar, pero, en la realidad, los agredidos no suelen denunciar a los agresores comentándose a los adultos, especialmente a sus docentes. Ante esto, hace énfasis en constituir un sistema protector que ayude a que los implicados lo verbalicen más fácilmente y a que toda la comunidad educativa reaccione con celeridad y eficacia. Además, como sugieren Oexle y otros (2019) el apoyo médico a la víctima debe estar orientado a desarrollar la autoeficacia y la percepción grata de uno mismo. En el ámbito escolar, Georgiou, Charalambous y Stavrinides (2010) sugieren que, fomentar la conciencia plena, el autoconocimiento o autorregulación como factores de resiliencia, puede ser un medio de prevención e intervención del acoso escolar. Lin, Wolke, Schneider y Margraf (2020) confirman que, el apoyo social, la capacidad de resiliencia y la sensación de autoeficacia influyen en el bienestar mental de las víctimas.

Es primordial encaminar la acción educativa en la promoción de habilidades de inteligencia intrapersonal (auto-reconocimiento o autoconciencia, automotivación y autorregulación emocional) e interpersonal (autonomía y habilidad relacional o asertividad). Hoy en día, se están incluyendo estas habilidades principalmente en Educación Primaria y, sobre todo, en áreas como Educación Emocional y para la Creatividad (en Canarias), Valores Sociales y Cívicos y Educación Artística, pero aún se tiene que seguir con la integración transversal de contenidos y estrategias de salud mental, bienestar e inteligencia emocional en todas las asignaturas. La actualidad demanda programas de prevención escolares pero, como afirma Basuela (2008), deben partir de una intervención a 3 niveles, el del centro escolar, el de la clase y el de la atención individual y, como sugieren Nansel y otros (2001), se deben comprender los factores ambientales y sociales que facilitan la agresión. Asimismo, se ha de insistir

en la responsabilidad del profesorado ya que, según Ortega, Del Rey y Casas (2013), los docentes que llevan a cabo su labor de manera descuidada, pueden ser en gran proporción responsables en la aparición y la persistencia de problemas de convivencia y del malestar social del alumnado, factores claves a su vez en el acoso escolar.

Se debe reconocer el papel de todos los implicados directa o indirectamente y dar a víctimas, agresores, observadores, familiares, docentes y demás personal del colegio, pautas y recomendaciones de reeducación o redefinición concretas. Martín y otros (2009), manifiestan que se ha de dotar de interacciones correctas a las víctimas de bullying con sus compañeros, en las que originen amistades y, por ende, inclusión. Valoran la integración en grupos de orientación constructiva y la repartición de las oportunidades de protagonismo, pues estudios observacionales muestran que los jóvenes e infantes con actitudes antisociales tienden a sostenerlas o a hacerlas más frecuentes para conseguir la atención de personas significativas (docentes, compañeros...). Las directrices, que dan importancia al clima socio-afectivo, la búsqueda de soluciones a conflictos y la comunicación, han sido confirmadas por Cerezo y Sánchez (2013), quienes exponen que, al aplicar un programa de prevención basado en el CIP, se apreció un aumento en la concienciación ante el acoso y la mejora en cuanto a relaciones interpersonales. Otra medida para afrontar el bullying, es utilizar el análisis estadístico de modelos de mediación/moderación para reforzar la actuación profesional en el mismo, atendiendo a Montero-Carretero y Cervelló (2020).

2.9. Guía para una propuesta de intervención en el centro escolar

En coherencia con Salmon, Turner, Taillieu, Fortier y Afifi (2018), el plan de intervención contra el acoso escolar ha de atender a diversidad de formas de victimización y al género

y grado de escolarización. Cerezo (2017) propone un programa a distintos niveles:

A nivel institucional se tiene que mejorar el clima de las aulas con estrategias:

- Reuniones periódicas del personal docente para analizar las situaciones detectadas y las estrategias de intervención educativa propuestas, puesto que, Aldridge, McChesney y Afari (2018) confirman que los educadores son claves para el control del clima escolar.
- Supervisión de la comunicación con los alumnos afectados y sus familiares.
- Programación de dinámicas concretas (foros de cine, asambleas...), en las que alumnado, profesorado, padres y expertos, puedan evaluar y contrastar ideas.
- Potenciar actividades dinámicas y divertidas para crear confianza más allá de una rígida relación de profesor y alumno.
- Pedir a los maestros especial atención a los espacios comunes.
- Impulsar la comunicación con las familias.
- Mostrarse abierto a cualquier propuesta que mejore la convivencia del centro escolar y la comunidad. Sobre lo que Foody y Samara (2018) argumentan que muchos centros educativos cometen el error de no relacionar el programa anti-bullying que instauran con programas de salud mental o bienestar.

A nivel del grupo de clase se debe investigar qué acciones son más idóneas para integrar a alumnos aislados, conflictivos y víctimas y cómo romper el silencio y el respaldo al agresor. Para esto, propone grupos de discusión o dramatización, asambleas de resolución de conflictos y promoción del aprendizaje cooperativo.

A los estudiantes en riesgo se le debe preparar un programa específico a cada escolar involucrado directo en la agresión. Con anterioridad, se tendrá que evaluar sus características familiares, académicas y personales.

- Con las víctimas: se harán sesiones preliminares, se ahondará en las posibles explicaciones que las víctimas han dado de las situaciones y se actuará para mejorar el auto-concepto, entrenar habilidades de resolución de conflictos...
- Con los agresores: se priorizaría que desistan de intimidar. En entrevistas iniciales, se profundizará en las razones del comportamiento (excusas o factores de la adopción de su conducta). Para Maunder y Crafter (2018) no se debe depender solo de los auto-informes pues no siempre lo que el alumnado expone concuerda con la realidad. La intervención acometerá estrategias de asertividad, autocrítica y autorregulación y técnicas de solventar conflictos y relajación.
- Con ambos (agresor-víctima): se añadirían actividades específicas para mejorar el auto-concepto y las habilidades sociales y un programa conjunto para los involucrados, con estrategias de mediación para la comprensión entre las partes.

Es indispensable el compromiso de la comunidad educativa para un clima agradable en la escuela, en el que los alumnos no sean judicializados pero sean conscientes de que incumplir las normas puede conllevar consecuencias, y en el que, se efectúe la concienciación global preventiva o modificadora de conductas inadecuadas.

2.10. Recursos de detección o intervención en *bullying* y violencia escolar

Algunos recursos para detectar problemas en la convivencia escolar son los cuestionarios CUBE (para evaluar la violencia escolar), CRAE-P (para identificar alumnos en riesgo de *bullying*) y CAI (para analizar el acoso escolar):

- CUBE. Es un cuestionario para evaluar la violencia escolar del que Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) afirman que, para

Primaria y Secundaria, es muy efectivo en manos de investigadores y orientadores psicoeducativos para investigar el clima de convivencia en los centros educativos.

- CRAE-P. Bueno, Ballester, Calvo y Calvo (2017) aseguran que es “un cuestionario autoaplicado y de corrección online para identificar el riesgo de acoso escolar en Educación Primaria” (p.1).
- CAI. Es un cuestionario de acoso entre iguales, respaldado entre otros por Trujillo (2019), la cual abala la validez y confiabilidad de este recurso. Serrano, Martínez, Courel-Ibáñez, Gómez-Mármol y Valero-Valenzuela, (2018) confiaron para su estudio, que indagó la relación entre la Educación Física en Educación Primaria y el *bullying*, tanto en este cuestionario, CAI-CA, como en el de Conductas de Acoso de Género (CAI-CAG). También, Magaz, Chorot, Santed, Valiente y Sandín (2016) coinciden en que es un recurso adecuado para valorar el acoso en contextos de investigación y contextos clínicos.

En cuanto a los programas de intervención, algunos muy recomendados son TEI (en el marco nacional) y OBPP (en el plano internacional):

- TEI (Tutoría Entre Iguales). Ferrer-Cascales y otros (2019) exponen sobre este programa, basado en intervenciones orientadas a la tutoría entre pares, que permite disminuir el *bullying* y el ciberacoso, reparar el clima de la escuela y minimizar las acciones de agresores, también a nivel cibernético.
- OBPP. Olweus, Solberg y Breivik (2020) aseguran que el Programa de prevención de acoso escolar de Olweus demostró que, al margen de un promedio muy estable del nivel de conflictos de *bullying* escolar, por ejemplo, en Noruega, es viable disminuirlos con el programa, incluso años después de su introducción.

Existen muchos recursos para la detección o intervención en la violencia y el acoso escolar y, aunque los mencionados han demostrado su efectividad, se ha de ser consciente de que la sociedad actual, es cambiante y, por ello, se ha de seguir indagando para encontrar los medios más idóneos de localizar y luchar contra esta problemática.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

Objetivo general. Indagar sobre las conductas de acoso entre iguales en el alumnado de un centro privado y público.

Objetivos específicos.

1. Descubrir las conductas de acoso entre iguales en niños y niñas del centro privado.
2. Ahondar en las conductas de acoso entre iguales en niños del centro privado y niños del centro público.
3. Relacionar las conductas de acoso entre iguales en niñas del centro privado y niñas del centro público.
4. Delatar las conductas de acoso entre iguales en niños y niñas del centro público.

3.2. Participantes

La muestra de esta investigación es un total de 198 individuos (92 alumnos de un centro público y 106 de uno privado de un mismo municipio de Gran Canaria).

Tabla 1.
Alumnado de los centros privado y público según la edad.

			EDAD				Total
			10	11	12	13	
SEXO	niños_CPR	Recuento	27	24	6	0	57
		% del total	13,6%	12,1%	3,0%	0,0%	28,8%
	niñas_CPR	Recuento	14	29	6	0	49
		% del total	7,1%	14,6%	3,0%	0,0%	24,7%
	niños_CP	Recuento	17	22	4	2	45
		% del total	8,6%	11,1%	2,0%	1,0%	22,7%
	niñas_CP	Recuento	18	23	6	0	47
		% del total	9,1%	11,6%	3,0%	0,0%	23,7%
	Total	Recuento	76	98	22	2	198
		% del total	38,4%	49,5%	11,1%	1,0%	100,0%

Nota: CPR = centro privado CP= centro público.

Los participantes del centro privado son 57 alumnos (un 28,8% de la muestra) y 49 alumnas (un 24,7%). En cuanto al centro educativo público, los alumnos son 45 (el 22,7% del total) y las alumnas son 47 (el 23,7%).

3.3. Instrumento

Se ha utilizado para evaluar las conductas de acoso el CAI, Cuestionario de Acoso entre Iguales de Magaz y otros (2011).

legios, repartiendo el cuestionario entre 198 estudiantes. En la última, se ha elaborado el análisis de las respuestas para su reflexión posterior en las conclusiones.

3.4. Procedimiento

Tras la documentación acerca del *bullying* escolar, se ha llevado a cabo un procedimiento de 4 fases. En la primera, se ha escogido la muestra. En la segunda, se ha elegido la encuesta más idónea atendiendo a la edad del alumnado. En la tercera, se ha desarrollado la investigación sobre acoso escolar en los co-

3.5. Resultados

Se presentan los resultados en función de los objetivos específicos:

3.5.1. Resultados para el objetivo específico 1

Tabla 3.

Prueba de independencia de las diferentes Dimensiones del CAI en los niños y niñas del centro privado.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Maltrato verbal	Se han asumido varianzas iguales	,611	,436	-,900	104	,370
	No se han asumido varianzas iguales			-,892	96,551	,375
Exclusión social directa	Se han asumido varianzas iguales	1,607	,208	-1,618	104	,109
	No se han asumido varianzas iguales			-1,590	91,099	,115
Amenazas	Se han asumido varianzas iguales	8,783	,004	-1,689	104	,094
	No se han asumido varianzas iguales			-1,631	76,896	,107
Ciberbullying	Se han asumido varianzas iguales	1,097	,297	,525	104	,600
	No se han asumido varianzas iguales			,534	103,420	,594
Exclusión social indirecta	Se han asumido varianzas iguales	1,530	,219	-2,426	104	,017
	No se han asumido varianzas iguales			-2,376	88,413	,020
Agresión basada en objetos	Se han asumido varianzas iguales	,006	,939	-,046	104	,963
	No se han asumido varianzas iguales			-,046	100,889	,963
Maltrato físico	Se han asumido varianzas iguales	,957	,330	-,219	104	,827
	No se han asumido varianzas iguales			-,214	87,926	,831

Según la tabla, para las variables Maltrato verbal, Exclusión social directa, *Ciberbullying*, Agresión basada en objetos y Maltrato físico la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales y para la variable Amenazas no se han asumido

varianzas iguales, ya que su nivel de significación es $p < 0,05$. Al mirar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student observamos que para todos los valores $p > 0,05$ no rechazamos H_0 y en la variable Exclusión social indirecta, dicho valor de significancia

bilateral es $0,017 < 0,05$, con $t = -2,426$, $gl = 104$ rechazándose H_0 y aceptándose H_1 , por lo que las conductas de acoso para el nivel de

Exclusión social indirecta son diferentes entre los niños y niñas del centro privado.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de las diferentes Dimensiones del CAI en niños y niñas del centro privado.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Maltrato verbal	niños C. privado	57	1,5550	,40572	,05374
	niñas C. privado	49	1,6308	,46072	,06582
Exclusión social directa	niños C. privado	57	1,3474	,42347	,05609
	niñas C. privado	49	1,4980	,53405	,07629
Amenazas	niños C. privado	57	1,1360	,30644	,04059
	niñas C. privado	49	1,2704	,50217	,07174
Ciberbullying	niños C. privado	57	1,0526	,18137	,02402
	niñas C. privado	49	1,0357	,14434	,02062
Exclusión social indirecta	niños C. privado	57	1,3202	,37427	,04957
	niñas C. privado	49	1,5255	,49541	,07077
Agresión basada en objetos	niños C. privado	57	1,1404	,27420	,03632
	niñas C. privado	49	1,1429	,28054	,04008
Maltrato físico	niños C. privado	57	1,3268	,30321	,04016
	niñas C. privado	49	1,3418	,40487	,05784

Los valores de la media oscilan entre el valor superior de 1,6300 (Maltrato verbal en niñas del colegio privado) y el inferior de 1,0357 (Ciberbullying en niñas del colegio privado).

Si atendemos a la variable significativa de la t de Student, la $\bar{X} = 1,3202$ para los niños del colegio privado es $<$ que la $\bar{X} = 1,5255$ para las niñas del colegio privado.

3.5.2. Resultados para el objetivo específico 2

Tabla 5.

Prueba de independencia de las diferentes Dimensiones del CAI para niños del centro privado y niños del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Maltrato verbal	Se han asumido varianzas iguales	,516	,474	,099	100	,921
	No se han asumido varianzas iguales			,101	99,325	,920

Exclusión social directa	Se han asumido varianzas iguales	,036	,851	,318	100	,751
	No se han asumido varianzas iguales			,316	92,660	,752
Amenazas	Se han asumido varianzas iguales	,166	,684	-1,149	100	,253
	No se han asumido varianzas iguales			-1,130	87,517	,262
Ciberbullying	Se han asumido varianzas iguales	,442	,508	-,541	100	,590
	No se han asumido varianzas iguales			-,541	94,501	,590
Exclusión social indirecta	Se han asumido varianzas iguales	1,430	,235	-,377	100	,707
	No se han asumido varianzas iguales			-,371	88,426	,711
Agresión basada en objetos	Se han asumido varianzas iguales	,821	,367	,542	100	,589
	No se han asumido varianzas iguales			,544	95,824	,588
Maltrato físico	Se han asumido varianzas iguales	,506	,479	-,112	100	,911
	No se han asumido varianzas iguales			-,113	97,288	,910

De los valores de significancia que refleja la prueba de Levene se asumen varianzas iguales (dichos valores son $> 0,05$) y los valores de significación bilateral de la t de Student

son $> 0,05$ no rechazándose H_0 para todas las variables estudiadas, pues no hay diferencias significativas entre las medias para niños de colegio privado o público.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de las diferentes Dimensiones del CAI para niños de centro privado y niños del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Maltrato verbal	niños C. privado	57	1,5550	,40572	,05374
	niños C. público	45	1,5475	,34698	,05172
Exclusión social directa	niños C. privado	57	1,3474	,42347	,05609
	niños C. público	45	1,3200	,44190	,06587
Amenazas	niños C. privado	57	1,1360	,30644	,04059
	niños C. público	45	1,2111	,35337	,05268
Ciberbullying	niños C. privado	57	1,0526	,18137	,02402
	niños C. público	45	1,0722	,18171	,02709

Exclusión social indirecta	niños C. privado	57	1,3202	,37427	,04957
	niños C. público	45	1,3500	,42440	,06327
Agresión basada en objetos	niños C. privado	57	1,1404	,27420	,03632
	niños C. público	45	1,1111	,26591	,03964
Maltrato físico	niños C. privado	57	1,3268	,30321	,04016
	niños C. público	45	1,3333	,28204	,04204

Los valores de la media oscilan entre el valor superior de 1,5550 (Maltrato verbal en niños del colegio privado) y el inferior de 1,0526 (*Cyberbullying* en niños del colegio privado).

3.5.3. Resultados para el objetivo específico 3

Tabla 7.

Prueba de independencia de las diferentes Dimensiones del CAI para niñas del centro privado y niñas del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Maltrato verbal	Se han asumido varianzas iguales	,003	,954	1,726	94	,088
	No se han asumido varianzas iguales			1,726	93,797	,088
Exclusión social directa	Se han asumido varianzas iguales	1,495	,225	1,098	94	,275
	No se han asumido varianzas iguales			1,102	92,381	,273
Amenazas	Se han asumido varianzas iguales	2,849	,095	,886	94	,378
	No se han asumido varianzas iguales			,893	86,460	,375
Cyberbullying	Se han asumido varianzas iguales	18,033	,000	-2,524	94	,013
	No se han asumido varianzas iguales			-2,498	74,170	,015
Exclusión social indirecta	Se han asumido varianzas iguales	,005	,944	1,683	94	,096
	No se han asumido varianzas iguales			1,681	93,224	,096
Agresión basada en objetos	Se han asumido varianzas iguales	,026	,873	,235	94	,815
	No se han asumido varianzas iguales			,234	87,945	,816

Maltrato físico	Se han asumido varianzas iguales	,021	,885	1,477	94	,143
	No se han asumido varianzas iguales			1,479	93,952	,142

Para la variable *Ciberbullying* no se han asumido varianzas iguales (su nivel de significación de $p < 0,05$) y para el resto de variables la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales. Al mirar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student observamos que para todos los valores de $p > 0,05$ no rechazamos

Ho y en la variable *Ciberbullying*, dicho valor de significancia bilateral es $0,015 < 0,05$, con $t = -2,498$, $gl = 74,170$ rechazándose Ho y aceptándose H1, por lo que el nivel de conductas de acoso por *Ciberbullying* es diferente para niñas del centro privado y niñas del centro público.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos de las diferentes Dimensiones del CAI para niñas de centro privado y niñas del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Maltrato verbal	niñas C. privado	49	1,6308	,46072	,06582
	niñas C. público	47	1,4681	,46276	,06750
Exclusión social directa	niñas C. privado	49	1,4980	,53405	,07629
	niñas C. público	47	1,3872	,44800	,06535
Amenazas	niñas C. privado	49	1,2704	,50217	,07174
	niñas C. público	47	1,1915	,35437	,05169
Ciberbullying	niñas C. privado	49	1,0357	,14434	,02062
	niñas C. público	47	1,1383	,24344	,03551
Exclusión social indirecta	niñas C. privado	49	1,5255	,49541	,07077
	niñas C. público	47	1,3511	,52040	,07591
Agresión basada en objetos	niñas C. privado	49	1,1429	,28054	,04008
	niñas C. público	47	1,1277	,35135	,05125
Maltrato físico	niñas C. privado	49	1,3418	,40487	,05784
	niñas C. público	47	1,2234	,37944	,05535

Los valores de la media oscilan entre el valor superior de 1,6308 (Maltrato verbal en niñas del colegio privado) y el inferior de 1,0357 (Ciberbullying en niñas del cole-

gio privado). La variable significativa de la t de Student muestra que la $\bar{X} = 1,0357$ para las niñas del colegio privado es $<$ que la $\bar{X} = 1,1383$ para las niñas del colegio público.

3.5.4. Resultados para el objetivo específico 4

Tabla 9.

Prueba de independencia de las diferentes Dimensiones del CAI para niños del centro público y niñas del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Maltrato verbal	Se han asumido varianzas iguales	2,241	,138	,928	90	,356
	No se han asumido varianzas iguales			,934	85,178	,353
Exclusión social directa	Se han asumido varianzas iguales	,002	,962	-,724	90	,471
	No se han asumido varianzas iguales			-,725	89,918	,471
Amenazas	Se han asumido varianzas iguales	,707	,403	,266	90	,791
	No se han asumido varianzas iguales			,266	89,848	,791
Ciberbullying	Se han asumido varianzas iguales	5,732	,019	-1,470	90	,145
	No se han asumido varianzas iguales			-1,479	85,016	,143
Exclusión social indirecta	Se han asumido varianzas iguales	,015	,904	-,011	90	,991
	No se han asumido varianzas iguales			-,011	87,808	,991
Agresión basada en objetos	Se han asumido varianzas iguales	,590	,444	-,254	90	,800
	No se han asumido varianzas iguales			-,255	85,508	,799
Maltrato físico	Se han asumido varianzas iguales	1,778	,186	1,572	90	,120
	No se han asumido varianzas iguales			1,582	84,863	,117

Para la variable *Ciberbullying* no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es $p < 0,05$ pero para el resto de variables la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales. Al mirar la significación bilateral de la

prueba t de Student observamos que todos los valores de las variables de estudio tienen un $p > 0,05$ no rechazamos H_0 y aceptándose H_0 , por lo que el nivel de conductas de acoso no es diferente para niños y niñas del centro público.

Tabla 10.

Estadísticos descriptivos de las diferentes Dimensiones del CAI para niños del centro público y niñas del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Maltrato verbal	niños C. público	45	1,5475	,34698	,05172
	niñas C. público	47	1,4681	,46276	,06750
Exclusión social directa	niños C. público	45	1,3200	,44190	,06587
	niñas C. público	47	1,3872	,44800	,06535
Amenazas	niños C. público	45	1,2111	,35337	,05268
	niñas C. público	47	1,1915	,35437	,05169
Ciberbullying	niños C. público	45	1,0722	,18171	,02709
	niñas C. público	47	1,1383	,24344	,03551
Exclusión social indirecta	niños C. público	45	1,3500	,42440	,06327
	niñas C. público	47	1,3511	,52040	,07591
Agresión basada en objetos	niños C. público	45	1,1111	,26591	,03964
	niñas C. público	47	1,1277	,35135	,05125
Maltrato físico	niños C. público	45	1,3333	,28204	,04204
	niñas C. público	47	1,2234	,37944	,05535

Los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 1,5475 (Maltrato verbal en niños del colegio público) y el inferior de 1,0722 (*Ciberbullying* en niños del colegio público).

4. CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones para el objetivo específico 1

En maltrato verbal, exclusión social directa, *ciberbullying*, agresión basada en objetos y maltrato físico no se asume diferenciación destacable, pero cabe hacer énfasis en el maltrato verbal, que es empleado en mayor medida por las niñas, las cuales lo utilizan en relación con la exclusión social tal y como refieren Ruiz y otros (2015), afirmando que en ellas predominan ambas conductas. Además, el maltrato verbal prevalece frente a los demás ítems como anticipaban Andonegui

y Ugarte-Líbano (2005) y Contreras (2007), junto con la exclusión social indirecta, por lo que, es importante trabajarlo con los alumnos aunque no se alcancen datos preocupantes. Sobre esto, en las niñas del centro privado se encuentran parámetros más elevados de exclusión social directa e indirecta que en los niños. En otras palabras, "chicos y chicas expresan la agresión de forma diferente: las chicas utilizan formas más indirectas o relacionales (exclusión social, difusión de rumores negativos) que los chicos" (Cairns y Cairns, citado en García, 2008, p.211).

Por otra parte, pese a que el maltrato verbal es el resultado más elevado, las amenazas, que podrían estar interrelacionadas, son muy poco frecuentes, siendo junto con el *ciberbullying* y la agresión basada en objetos los comportamientos menos usados en el centro privado. Referente a esto, los resultados confirman que, de acuerdo con Smith y otros (2008), el ciberacoso es menos habitual que el *bullying* tradicional, lo que también re-

frenda que el *ciberbullying* se realiza más fuera que dentro de las escuelas. En este sentido, es primordial que los padres presten atención a la comunicación no verbal de sus hijos, a su estado de ánimo... Por ello, Save the Children (2013), alienta a las familias a que presten atención a la protección de los niños.

4.2. Conclusiones para el objetivo específico 2

Del segundo objetivo, se extrae que no hay diferencias significativas, pero, destaca la coincidencia entre los valores de maltrato verbal tanto en centro privado como en público, que prevalecen por encima de conductas como el maltrato físico que alcanza valores muy similares en los niños de ambos colegios. Sobre las amenazas, se podría percibir que existe una leve diferencia entre niños del centro privado y público, obteniendo una prevalencia superior de esta conducta en los segundos, aunque los datos siguen sin ser alarmantes. No obstante, se ha de tener en cuenta este tipo de acoso, ligado al maltrato verbal, ya que, Reátiga (2009), Arrebola, Ortiz, Rojas y Herrera (2012) y Serrano y otros (2018) sostienen que tanto las amenazas como los insultos aumentan después en cursos superiores. Por esto es fundamental la prevención en Educación Primaria para corregir interacciones verbales irrespetuosas. El *ciberbullying* y ser víctimas de la agresión basada en objetos, son muy inusuales en el alumnado masculino de las escuelas. Otras investigaciones como la de Serrano y otros (2018) también obtienen que en Educación Primaria, el maltrato verbal, el físico y la exclusión social directa e indirecta son más frecuentes, seguidos de las amenazas, la agresión basada en objetos y el *ciberbullying*. En síntesis, coincidiendo con Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardozo (2015), el número de actos de *bullying* que sufren, ejercen y observan es similar en la escuela pública y la privada.

4.3. Conclusiones para el objetivo específico 3

Las niñas del centro privado alcanzan un rango levemente más elevado en maltrato verbal frente a las del público, no obstante, los resultados no son redundantes. Paralelamente, se encuentra el mismo patrón en exclusión social directa e indirecta, amenazas y maltrato físico. El *ciberbullying*, aunque sea poco sufrido en Educación Primaria, es diferente para niñas del colegio privado y niñas del público, obteniendo datos significativos aunque por debajo de la puntuación media. Al respecto, sobre todo en el centro público se ha de concienciar al alumnado porque, como refieren Soriano-Ayala y González-Jiménez (2014), hay que tener cuidado con las tecnologías por la capacidad de daño prolongado que tiene el *ciberbullying*, hecho que confirman Colton y Hofman (2019). Asimismo, hay que recordar que, según Orduz, Nieto, Gomezaquirá y Luna (2016), el *ciberbullying* va en aumento con la edad.

4.4. Conclusiones para el objetivo específico 4

El nivel de conductas de acoso es similar en las variables estudiadas para niños y niñas del colegio público y es que, como comentan Chan y Wong (2019) chicas y chicos, coinciden en varios factores de riesgo psicosocial de realización de acoso escolar en el acoso tradicional. El alumnado suele sufrir más maltrato verbal entre sí que el resto de conductas constitutivas de acoso escolar, coincidiendo con las explicaciones de Oñederra (2008), y, en este caso, son los chicos de la escuela pública los que tienen prevalencia en esta Dimensión (con significación en la puntuación media de dicha Dimensión). Al respecto, recordamos que, según Serrano y otros (2018), los niños muestran un parámetro más elevado en casi todas las dimensiones del *bullying*. Pero los datos reflejan que, independientemente del género, se ha de apostar por una

educación en valores, prestando atención a la expresión oral de los infantes y a sus interacciones diarias, lo que concuerda con la preocupación de Martín y otros (2009) por los problemas para la interacción entre los alumnos. Por otra parte, en el centro público, los niños, en comparación con las niñas, tienen tendencia hacia el maltrato físico (aunque no es significativo), como exponían Ruíz y otros (2015) y Serrano y otros (2018). Para finalizar, como afirman Buils y otros (2020), el acoso por medio de las tecnologías en Educación Primaria es muy escaso, aunque reflejado en algunos resultados mencionados, pero se ha empezado a prevenir desde ella, pues luego en Educación Secundaria este tipo de acoso sí es preocupante como confirman Orduz y otros (2016).

En definitiva, de acuerdo con Serrano y otros (2018), la forma de acoso más habitual es el maltrato verbal y la menos encontrada es el ciberbullying, y en términos generales, por consiguiente, la intimidación cara a cara, es decir, el acoso tradicional es más frecuente que el ciberacoso como sostienen Beltrán-Catalán y otros (2018).

4.5. Limitaciones del trabajo y propuestas de mejora

Por un lado, al ser un cuestionario anónimo y de recogida de datos estadísticos, no es fácil localizar a los alumnos que, contrariamente a los resultados globales, obtengan prevalencia en acoso y, por otro, que como la muestra no es significativa del municipio, no se pueden canalizar los resultados a todos los centros de Arucas.

Las futuras líneas de investigación podrían ser: el análisis de todos los ciclos de Educación Primaria (con las adaptaciones necesarias), la comparación del último ciclo de Educación Primaria y el primero de Educación Secundaria Obligatoria y la inclusión de la perspectiva del profesorado tutor. Todo ello añadiría información a la evolución de las

conductas constitutivas de *bullying* y ayudaría a contrastar datos.

Por último, según este estudio no hay diferencias significativas en acoso escolar por distinción entre colegio público y privado y teniendo en cuenta que este último, en particular, es un colegio concertado religioso, se puede especificar que tampoco hay variaciones en los resultados porque una escuela sea laica o no, coincidiendo con Garaigordobil y otros (2015). Con lo que respecta al género, refrendando a Ruiz y otros (2015) y Serrano y otros (2018), las chicas muestran inclinación por la exclusión social (en ambos colegios) y los chicos por el maltrato físico, y, en general, en el alumnado de ambos centros existe mayor inclinación por maltrato verbal y menor por *ciberbullying*.

En conclusión, el acoso escolar refleja índices bajos no significativos en los dos centros escolares del estudio, pero se ha de seguir con su prevención, especialmente en las interacciones verbales del alumnado. Filosofía que se debe extrapolar a todos los colegios e institutos para luchar contra un conflicto aún presente en la realidad escolar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldridge, J. M., McChesney, K. & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21, 153-172.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Piñeda, J. A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 1(2), 139-153.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31, 191-202.
- Andonegui, M. G. y Ugarte-Líbano, R. (2005). Maltrato entre iguales (*Bullying*) en la escuela. ¿Cuál es el papel de los pediatras de Atención Primaria?. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 7(25), 11-19.
- Arrebola, I. A., Ortiz, M. D. M., Rojas, G. y Herrera, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista iberoamericana de educación*, 60, 1-12.
- Bausela-Herreras, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 369-370.
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Llorent, V.J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30 (2), 183-188. doi: 10.7334/psicothema2017.313
- Bisquerra, R (Coord.). (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. *Bilbao: Desclée de Brower*.
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L. & Gini, G. (2020). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 40(1), 28-55. doi: 10.1177/0272431618824745
- Bueno, J. M., Ballester, F., Calvo, N. y Calvo, A.R. (2017). CRAE-P: Un cuestionario autoaplicado y de corrección online para identificar el riesgo de acoso escolar en Educación Primaria. En Arnaiz, P.; Gracia, M^a D. y Soto F.J. (Coords.) *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos* (pp.1-10). Murcia: Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Buils, R.F., Miedes, A. C. & Oliver, M. R. (2020). Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the primary education curriculum. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(1), 23-29.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 173-181.
- Cerezo, F. (2017). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(2), 333-352.
- Chan, H. C. & Wong, D. S. (2019). Traditional School Bullying and Cyberbullying Perpetration: Examining the Psychosocial Characteristics of Hong Kong Male and Female Adolescents. *Youth & Society*, 51(1), 3-29.
- Cobián-Lezama, C., Nizama-Vía, A., Ramos-Aliaga, D. y Mayta-Tristán, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en Perú. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 32(1), 196-197.
- Colton, D. & Hofmann, M. (2019). Sampling Techniques to Overcome Class Imbalance in a Cyberbullying Context. *Journal of Computer-Assisted Linguistic Research*, 3(3), 21-40. doi: <https://doi.org/10.4995/jclr.2019.11112>
- Contreras, A.E. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 2(6), 85-118.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.

- Espinoza Pomares, M. A. & Acevedo, L. A. (2009). *La conducta de agresión entre pares (Bullying) y los factores asociados en estudiantes de 4to y 5to año de educación media de León* (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León.
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for Bullying and Cyberbullying Reduction and school Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 1-19.
- Fernández-Daza, M. (2016). Neuropsicología del acoso escolar: Función mediadora de la conducta prosocial. *Revista mexicana de neurociencia*, 17(6), 106-119.
- Fernández-González, L., Calvete, E. & Sánchez-Álvarez, N. (2020). Efficacy of a Brief Intervention Based on an Incremental Theory of Personality in the Prevention of Adolescent Dating Violence: A Randomized Controlled Trial. *Psychosocial Intervention*, 29(1), 9-18.
- Foody, M. & Samara, M. (2018). Considering mindfulness techniques in school-based anti-bullying programmes. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 3-9. doi: 10.7821/naer.2018.1.253
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52.
- García, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209-222.
- Georgiou, S. N., Charalambous, K. & Stavrinides, P. (2020). Mindfulness, impulsivity and moral disengagement as parameters of bullying and victimization at school. *Aggressive behavior*, 46(1), 107-115.
- Gower, A. L., Forster, M., Gloppen, K., Johnson, A. Z., Eisenberg, M. E., Connert, J. E. & Borowsky, I. W. (2018). School Practices to Foster LGBT-Supportive Climate: Associations with Adolescent Bullying Involvement. *Prevention Science*, 19, 813-821. doi: 10.1007/s11121-017-0847-4
- Gutiérrez-Barroso, J. (Coord.). (2017). *Análisis del acoso escolar en Gran Canaria: Prevalencia en Educación Primaria y Secundaria*. Consejería de Recursos Humanos, Organización, Educación y Juventud: Cabildo Insular de Las Palmas de Gran Canaria.
- Jiménez, M. & Ovejero, A. (2013). Perception of family social climate and attitudes towards bullying in adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 149-160. doi: 10.1989/ejihpe.v3i2.32
- Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C.,...Thomas, J. (2020). Cyberbullying and Children and Young People's Mental Health: A Systematic Map of Systematic Reviews. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(2), 72-82. doi: 10.1089/cyber.2019.0370
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 diciembre de 2013, 97858 a 97921.
- Magaz, A. M., Chorot, P., Sandín, B., Santed, M. A. y Valiente, R.M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(3), 207-221.
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M. y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77-95. doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990
- Martín, G., Pulido, R. y Vera, R. (2009). Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid. Análisis y posibilidades de intervención. *Educational Psychology*, 14(2), 103-113.
- Maunder, R. E. & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and violent behavior*, 38, 13-20.
- Montero-Carretero, C. & Cervelló, E. (2020). Teaching styles in physical education: a new approach to predicting resilience and bullying. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 76.
- Lin, M., Wolke, D., Schneider, S. & Margraf, J. (2020). Bullying history and mental health in university students: the mediator roles of social support, personal resilience, and self-efficacy. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 960.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. & Scheldt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth - Preva-

- lence and association with psychosocial adjustment. *Jama-Journal of The American Medical Association*, 285(16), 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
- Oexle, N., Ribeiro, W., Fisher, H. L., Gronholm, P. C., Laurens, K. R., Pan, P., ...Evans-Lacko, S. (2020). Childhood bullying victimization, self-labelling and help-seeking for mental health problems. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 55(1), 81-88.
 - Olweus, D. (1996). Bullying at school - Knowledge base and an effective intervention program. *Understanding Aggressive Behavior in Children*, 794, 265-276.
 - Olweus, D. & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139-143.
 - Olweus, D., Solberg, M. E. & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 108-116. doi: 10.1111/sjop.12486
 - Oñederra, J. A. (2008). Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos. *XXVII Cursos de Verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián*.
 - Orduz, F. S., Nieto, B. M., Gomezaquira, D. A. y Luna, M. A. (2016). Caracterización del bullying en adolescentes en colegios de Cúcuta. En Aguilar, A.J., Hernández, Y. K., Contreras, Y. L., y Flórez, M. (Eds.), *La investigación Educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp. 1-197). Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
 - Ortega Ruiz, R., Rey Alamillo, R. D. y Casas Bolaños, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
 - Ramírez, F. C. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1), 1-6.
 - Real Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial del Estado*, 108, de 2 de junio 2011, 14385 a 14406.
 - Reátiga, M. E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología desde el Caribe*, (23), 132-147.
 - Rodicio-García, M.L. y Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). *El acoso escolar: diagnóstico y prevención*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
 - Rodríguez-Jares, X. (Coord). (2005). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias: Ediciones Educativas Canarias.
 - Rodríguez-Hidalgo, A., Calmaestra, J., Casas, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-Cultural Bullying Versus Personal Bullying: Specificity and Measurement of Discriminatory Aggression and Victimization Among Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10(46), 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00046
 - Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 18(1), 345-368.
 - Sallán, J. G., Asparó, C. A. y García, B. P. S. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, 16(1), 19-38.
 - Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J. & Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63, 29-40.
 - Sam, D. L., Bruce, D., Agyemang, C. B., Amponsah, B. & Arkorful, H. (2019). Cyberbullying victimization among high school and university students in Ghana. *Deviant Behavior*, 40(11), 1305-1321.
 - Save the Children. (Ed.). (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuesta para la acción*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
 - Serrano, A., Martínez, B., Courel-Ibáñez, J., Gómez-Mármol, A. y Valero-Valenzuela, A. (2018). Análisis de los niveles de acoso entre iguales y su relación con el nivel de actividad física en educación primaria. *Citius, Altius, Fortius*, 11(2), 37-48.
 - Slonje, R. & Smith, PK (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
 - Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pu-

- pils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
 - Soriano-Ayala, E. & González-Jiménez, A.J. (2014). Spanish and Moroccan youths on social networks: A quantitative study in Spain. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 132, 32-36. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.274
 - Suckling, A. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Trujillo, J. L. (2019). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI-CA) en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Coma* (tesis de pregrado).
 - Yao, M., Chelms, C. & Zois, D. S. (2019, May). Cyberbullying ends here: Towards robust detection of cyberbullying in social media. In *The World Wide Web Conference*, 3427-3433.
 - Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología educativa*, 22(1), 5-18. doi: 10.1016/j.pse.2016.03.002
 - Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D. & Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on Stability and Transitions Among Bullying Roles. *Child Development*, 91(2), 527-545.

MEDIACIÓN HERRAMIENTA EFICAZ PARA LOS RETOS DE CONVIVENCIA

Francesc Reina Peral,

Francesca Ferrari Rebull (*)

Resumen:

Estamos inmersos en un cambio de paradigma donde los modelos de gestión de conflictos están sujetos a revisión. La pandemia, sus crisis, la vulnerabilidad, nos harán valorar cómo mejor intervenir. Este artículo se empezó a escribir antes del estado de alarma y se ha ido elaborando con nuevas reflexiones sobre las maneras de ver y entender los desarreglos y sus formas de actuar. De la mediación en general, y la socioeducativa-comunitaria en particular, podremos avalar, creemos, una actividad profesional que se debe construir con nuevos aportes, fomentando como poco, la participación ciudadana i su empoderamiento responsable, valores fundamentales para la democracia.

Palabras clave: *Conflicto, mediación, socioeducativa, convivencia, reto COVID-19, relación e intervención social.*

EL CONFLICTO

La *diferencia* y la *diversidad* es un derecho, una riqueza y un valor humano. Es necesario afrontar cómo se vive el ser diferente en una comunidad o entre comunidades. La *coexistencia* entre diversos es enriquecedora, pero a su vez es fuente de tensión. Trabajar en la prevención de los males que azotan la *convivencia* ha de ser una prioridad si queremos avanzar hacia la *democracia*. La sociedad es una fuente de interacciones, y a la vez el principal motor de su devenir. Calvo (2014) comenta que las problemáticas pueden darse tanto en el plano de la realidad, como en el de la percepción. Para que un lugar sea realmente *comunitario*, deberemos tejer y retejer las relaciones, afrontado la fragilidad de los

vínculos sociales que en cualquier momento pueden romperse. Cualquier grupo humano, sea cual sea su edad o condición, debe sentirse acogido en su espacio habitual, apreciar que pertenece al mismo, para también respetarlo.

Connatural y, por tanto, inherente a la naturaleza humana, a la vida, son las divergencias *intrapersonales* (subjetivas), *interpersonales* (comunicativas), pudiendo añadir las confrontaciones *internacionales*, sea cual sea el ambiente donde se desarrollen; contienen semejanzas y diferencias y las podemos reconocer en todo tipo de sociedades y épocas, según sean las visiones ideológico-científico-económicas. Las teorías del *vínculo* de Nisbet y Simmel, o las de Lacan, dan buena cuenta

(*) **Francesc Reina Peral**, educador social, pedagogo, mediador. Miembro del Colectivo Profesional de Mediadores del CEESC. **Francesca Ferrari Rebull**, Mediadora, Pedagoga y Educadora Social Vicepresidenta Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya (CEESC), miembro de Junta Directiva de l'Associació Professional de Mediadors de Conflictes de Catalunya (ACDMA) y del Colectivo Profesional de Mediadores del CEESC.

de ello. El manejo comunicativo ofrece la oportunidad de mejorar la coexistencia a través del *diálogo*. Además, el cambio social es una oportunidad material y simbólica para crear o destruir, evolucionar o no; puede ser una manifestación contraria e incompatible, o, por el contrario, complementaria y fecunda.

Thomas-Kilman (1974) definen el conflicto como un proceso que se origina cuando una persona percibe que el otro lo ha frustrado o lo puede frustrar en la consecución de alguno de sus intereses u objetivos. Son *apreciaciones* que pueden generar actitudes hostiles, pero de convertirse en algo positivo, mejora la calidad de la comunicación y aunque se pongan al descubierto otras controversias se podrán manejar. Si no se resuelve, aumentaran los celos y los comportamientos intolerantes, como argumenta Lederach (2000), las disputas han de ser una oportunidad para el cambio y la transformación, sino se convierten en algo destructivo

El arreglo, comenta Ralf Dahrenforf (1990), dependerá de la educación para el *pluralismo* de los *pleiteantes*, en este sentido, el respeto, la tolerancia y la flexibilidad, serán actitudes para el éxito, mientras que el dogmatismo y el fanatismo son, lo que él llama *armas mortíferas*.

MEDIACIÓN PARA DECONSTRUIR LA CONTIENDA

Las relaciones pueden ser de confianza y solidaridad, pero también de intransigencia que comportan, como se ha introducido, situaciones divergentes donde se va creando a un "enemigo".

Es interesante la descripción de la *construcción del enemigo* que proponen Barbero, y otros (2006) implicaciones en la propia percepción y como incide en una disputa, hasta lograr *deconstruir* la imagen del enemigo. Cada cual en su escala de obligaciones y valores puede sentirse amenazado de manera veraz o intuida, como ya se ha apuntado,

provocando emociones de miedo u odio que pueden llegar a generar prejuicios. Se polarizan las miradas, llevando a situaciones donde se escala la confrontación. Se confunde persona y controversia, se abandona el análisis de las causas y se acaba por naturalizar y justificar la violencia.

La propuesta es *deconstruir la imagen del enemigo*, hacer caer barreras. Dicho de otra manera, ante una situación de tensión podemos actuar en retirada, inmovilizándonos, imponiendo criterios, agrediendo o a través del consenso usando estrategias para lograr la concordia, sin dañar.

La investigación sociológica afirma que los seres humanos se sienten más acordes cuando no están en desacuerdo, por ese motivo, históricamente se ha buscado evitarlo o eliminarlo. La respuesta puede ser reducir el malestar dicotomizando las posturas y, de alguna manera, pensar que, si una visión es correcta, la otra no lo es. Pocas veces, y aún menos cuando las personas están sumergidas en una contienda pueden llegar a pensar, y menos a admitir, que las dos visiones, aunque *contradictorias*, puedan ser ambas *legítimas* y *válidas*, afrontando y negociando una salida diferente, cordial i satisfactoria para todos.

Ante discusiones que surgen entre personas o macrosistemas existe una *vía conciliadora*. Si un extraterrestre nos preguntara qué es eso, teniendo en cuenta que somos de mundos diferentes, le diríamos que los humanos de por si vivimos con obstáculos permanentes, y eso provoca que las relaciones humanas sean difíciles. En esta línea, nuestra propuesta, la *mediación*, se puede describir como un instrumento, un modo de ayudar a las personas a salir del mapa se sus atolladeros para abrir la mirada a otras posibilidades. Una ayuda para lograr la *conformidad* y el *acuerdo* construido conjuntamente y, según el modelo de intervención, cómo afirman Montosa (2015) y Madrid (2017) que se siga, ayudar a profundizar en un mejor conocimiento personal.

La mediación técnica complementaria de resolución de conflictos

El sistema jurídico sitúa dos formas de intervenir en las querellas, como apunta Montes de Oca (2017), con la participación de un tercero, ajeno a las querellas, juez o arbitro que impondrá su decisión (*heterocomposición*) o que la solución del problema la determinen los propios protagonistas con la ayuda de un tercero que no puede imponer, solo facilitar (*autocomposición*).

La *Mediación*, forma parte de esta segunda opción. Es un mecanismo de intervención de conflictos entre personas o grupos enfrentados. Las partes han de consentir a participar libremente con la intervención del, *tercero* neutral e imparcial, el *mediador*, posibilita encontrar caminos para los acuerdos finales. Implica la responsabilidad de los protagonistas en su deseo de reformular o reconstruir las relaciones alteradas.

Esta estrategia es una técnica *complementaria*, también denominada alternativa de resolución de conflictos (*ADR*). Seguramente, como muy bien explica Suarez (1996), la palabra "*alternativa*" sugiere que hay un camino principal que debe ser el judicial, y que hay otros caminos no-principales, como la mediación o la negociación, pero advierte que, si hiciéramos la "*deconstrucción derridiana*" de esta afirmación llegaríamos a lo opuesto, es decir que el camino *principal* debería ser la *negociación*, después la *mediación* y por último el *juicio*. No poder ver a estas técnicas, como los caminos principales en la conducción de peleas, nos aleja del protagonismo de las partes y las devalúa al considerarlas caminos alternativos y no principales

La actuación, por tanto, propone una dinámica estructurada, sistematizada y profesional. El mediador aborda el *pasado*, se centra en el *presente* y acompaña hacia el *futuro*, enfatizando en los beneficios y los menesteres comunes. Se adapta al sujeto, al contexto y a la cultura donde se integre. Se trata de

una figura pacificadora y catalizadora que provoca cambios, pero se mantiene equitativa y justa, neutraliza y equilibra la comunicación, acompañando para garantizar la trayectoria. Abre su *caja de herramientas* Cabrera (2009) para facilitar una comunicación más adecuada, por un lado, promueve la *interiorización* del protagonismo de cada participante, que reconozca su responsabilidad sobre el tema planteado, su gestión y el compromiso de encontrar avenencias y cumplirlas, y por otro lado, propicia la *externalización* del enfrentamiento fuera de ellos mismos. Se trata de que los integrantes venzan al problema, pasando del "tú eres el problema" a "compartimos la disputa" y con la ayuda del mediador encontrar una solución consensuada que evite el deterioro de la convivencia y favorezca el entendimiento, trabajando hacia el futuro, la finalidad es encontrar un relato conjunto que construya una *nueva historia beneficiosa* a las *posiciones* y justificaciones *antagónicas* iniciales.

Así, cuando las personas sufren contrariedades exhiben una versión particular de la situación. En realidad, como explica Markus (2013), no interesa averiguar quién tiene razón, pues cada uno de los relatos es *intrínsecamente verdadero*, lo importante es mostrar que en ese momento se encuentran *empanzanados* en un altercado del cual no saben o no pueden salir, sin ayuda. Habrá que producir movimientos, tratando de averiguar qué hay debajo de ese malestar, de actitudes enrocadas; ir diseñado y conduciendo para que sea posible llegar a una conciliación.

El resultado puede llegar a ser muy efectivo pues la implicación es un indicador de garantías; pero la *tradición civilista* no deja de primar la imposición de la autoridad confiando en el sistema judicial siendo más largo y costos. A pesar de todo, el *Consejo de Europa* sigue recomendando con insistencia la utilización de gestiones complementarias, pero siguen siendo pocos los casos derivados

Características del proceso de mediación

Tanto las partes como el mediador deben tener en cuenta los siguientes principios:

- No es un sistema judicial.
- Flexible, se adapta a las necesidades e intereses concretas
- Es un proceso voluntario y confidencial
- Es un procedimiento transparente que informa desde el inicio
- Facilita la comunicación, en un clima relajado, dinámico y de confianza
- Es un proceso de autodeterminación y de autogestión, las partes definen sus cuestiones y las posibles soluciones
- Obligatoriedad en la asistencia en todos los encuentros pactados
- Mantiene el equilibrio de poder, imparcial y neutral
- Se respeta los ritmos de exposición y argumentación, tolerando críticas sin insultos
- Todas las ideas son importantes
- Se prioriza la sinceridad, especialmente en los compromisos tomados
- Habrá que aceptar las normas o retirarse si no se cumplen

Es imprescindible insistir en la adecuada formación de los *profesionales mediadores*, en competencias y habilidades, aunque también en conceptualización y manejo de los modelos existentes, y ahora, más que nunca, en coordinación y trabajo mancomunado. Pero habrá que incidir en *sensibilizar* y *divulgar* la *cultura del diálogo*, y en las *políticas* sociales que lo avalen. En este sentido el *Anteproyecto de Ley de Impulso de la Mediación*, del 11 de noviembre de 2019 que entraría en funcionamiento a tres años vista de su publicación en el BOE, apuesta por la implantación definitiva de esta modalidad, como figura complementaria en la Administración de Justicia para la resolución extrajudicial de expedientes en los ámbitos civil y mercantil, superando el modelo vigente, basado en su

carácter exclusivamente voluntario, por el denominado de “obligatoriedad mitigada” donde se obliga a los litigantes a asistir a una sesión informativa y exploratoria en los seis meses a la interposición de la demanda, pero esta ley está en espera.

En *Catalunya* la Generalitat ha promulgado la *Llei 9/2020*, en esta misma línea en caso de controversias familiares con hijos menores de edad. Entrará en vigor el 3 de noviembre 2020.

ÁMBITOS DONDE SE APLICA LA MEDIACIÓN

Se utiliza, prácticamente, en todos los ámbitos, aunque se inició en los temas familiares donde, tal vez se ha profundizado más. Reina y otros (2002).

Familiar, ser refiere a todas las controversias familiares, así; parejas en separación con la custodia de sus hijos-hijas; padres-madres-hijos-hijas adolescentes; (no se utiliza en casos de violencia de género) madres-padres biológicos y de adopción; desavenencias entre hermanos; temas de herencias; etc. Es decir, cualquier situación de dificultad que tenga que ver con el ciclo vital de una familia. Panchón-Ferrari (2006).

Escolar, para tratar cuestiones del clima relacional: alumnado-profesorado-familia-servicios, debe ser una acción más preventiva que resolutive, como explica de la Hoz (2019), centrada en la mejora de la convivencia escolar, tratando temas como el *bullying* o el *ciberbullying*, promoviendo habilidades sociales de los alumnos como la empatía, el asertividad, el pensamiento crítico, la evaluación de consecuencias, cohesión, respeto, etc. En definitiva, fomento de la cultura de paz.

Comunitaria, se trabajan confrontaciones surgidas en el seno de una comunidad, no solamente vecinales, sino también relacionales; uso del espacio público, asociacionismo; muchas veces con componentes interculturales, problemáticas intergeneracionales, etc. Oscar Negrodo (2018) explica que los servicios

municipales acostumbran a organizarse en torno a dos grandes ejes: el de prevención y el de actuación. Bonafé-Smitt los divide en instancias y acciones y se trata de que políticos, técnicos y la población, compartan los valores que defienden una mirada de conformidad con las diferencias.

Intercultural, relacionada con la comunitaria, pero hace referencia, específicamente a dificultades derivadas del desconocimiento del idioma o por las diferencias culturales de la comunidad de acogida, el mediador facilitará puentes para la integración social y económica de grupos culturales diferentes.

Diplomática o internacional, son acciones e intervenciones mediadoras que se realizan en contextos bélicos y políticos entre diferentes países, muy poco utilizada a pesar de estar fijada en los objetivos de la Carta de las Naciones Unidas. Carrascal (2011) propone como principales retos, el apoyo financiero, los recursos humanos y la voluntad política.

Organizacional o empresarial, se utiliza en las disparidades que se generan en los lugares de trabajo, organizaciones del tercer sector o en el ámbito empresarial. Los contrastes interpersonales repercuten en los riesgos psicosociales en las condiciones de trabajo y en el clima laboral. La mediación se utiliza tanto con los profesionales, trabajadores, como con la misma organización en todas sus relaciones externas, evitando procesos disciplinarios y judiciales largos y costosos emocional y económicamente. Ferrari-Marquez (2018).

Sanitaria, hace referencia a la gestión de disputas entre profesionales sanitarios; pacientes y profesionales; derechos de los pacientes; entre pacientes; entre la institución y el profesional; demoras en asistencia; citas previas; mala praxis; agresiones a facultativos, etc. Dando lugar a quejas, denuncias que desembocan en litigios judiciales. La mediación aporta soluciones que se adaptan mejor a las necesidades de las personas implicadas.

Penal, se enmarca dentro de la denominada justicia restaurativa, se centra en el

acuerdo entre víctimas e infractores y todas sus consecuencias. Los equipos de mediación penal juvenil pusieron en marcha el programa en Cataluña, en 1990 y en adultos desde 1998. El programa de Mediación, Conciliación y Reparación tiene como objetivo facilitar que el menor infractor repare el daño causado, se trata de una intervención educativa efectuada a instancia judicial Nogueras-Gimeno (2012).

En **contenciosos administrativos**, se ha comenzado a introducir como mecanismo de resolución en enfrentamientos que surgen entre los administrados y la Administración pública que se encuentran litigando en un proceso judicial. Se intenta mejorar en agilidad y favorecer la flexibilidad que aporta la mediación ofreciendo soluciones ágiles, frente a la rigidez que supone el proceso contencioso.

Inmobiliaria, algunos ayuntamientos y entidades, han puesto en funcionamiento servicios específicos en el alquiler y asesoramiento hipotecario para personas con dificultades económicas o que estén en riesgo de perder su vivienda.

Así, familias hipotecadas propietarias de una vivienda; personas avaladoras de préstamos de garantía hipotecaria que por motivos de impagos pierdan su casa; prácticas abusivas en el contrato de préstamo o crédito hipotecario; etc. Este tipo de mediación se inició con la crisis económica de 2008.

Mercantil, resolver las controversias que surjan entre empresas, con la finalidad de que se preserven las relaciones mercantiles previamente establecidas o acordadas, resuelve las problemáticas empresariales, de tal manera que no solo se tuviera que llegar a recurrir a las instancias judiciales.

Consumo, El objetivo es ofrecer una vía complementaria a la judicial al surgir dificultades entre consumidores y empresas, disputas de compra-venta; utilización de un servicio, etc.

LA MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO SOCIEDUCATIVO. APORTES PARA UNA TEORÍA DE LA CONVIVENCIA

Fundamentos teóricos, modelos y otras perspectivas

Sin duda, nuestro proyecto procura una operación eficaz como avance optimizador de las relaciones sociales y lo logra, sobre todo, por su talante interdisciplinar. Dada la variedad científica que aborda el fenómeno de las desavenencias, y la relación con otros métodos aplicados, es la mediación y otro tipo de gestiones similares, un *saber hacer* que integra otros conocimientos -muy a menudo en un sentido didáctico- con claros dominios especializados que siguen atentos a las relaciones teoría-práctica, intelectualidad-moral, o humano-profesional.

Así pues, en el cometido socioeducativo (aprendizaje-enseñanza de las relaciones), se comparten ideas como: a) el perfeccionamiento y ordenación de la organización, b) la influencia humana, c) su intencionalidad; como la voluntad, el entendimiento, la moralidad, g) el concepto de ayuda para alcanzar metas, h) la individualización, por el cual el sujeto aprende, interpreta y cristaliza ciertas formas de lenguaje, costumbres, conocimientos y normas morales vigentes en la sociedad, i) su coincidencia y complementariedad con otros saberes en sus dimensiones filosófica, ideológica, -fundamentalmente normativa y aplicada-, tecnológica, económica, compensatoria o histórica, Colom y Núñez (2001).

Conceptualizar el término mediación no es fácil, crea confusión, tal vez por tantos adjetivos, por ese su carácter interdisciplinar, poco consensuado -por decirlo suavemente- debido a la gran afluencia de visiones, muy a menudo en competencia ideológica, Giddens (1995), las cuales pueden dificultar la delimitación de principios, funciones, objetivos, modelos o áreas, afectando, así, roles y métodos empleados en los diferentes con-

textos de acción. Desde aquí apostamos por una mirada ecológica en la apropiación del conocimiento, Bronfenbrenner (1979), donde jueguen su baza las reflexiones sobre inclusión vs. integración, o también, en el vasto binomio: diversidad/ignorancia-omnipotencia/injusticia, Sánchez Vidal-Musitu (1996). En las ciencias sociales, la oposición ha sido comprendida de maneras diferentes según los distintos paradigmas e interpretaciones. Por ejemplo, la sociología funcionalista inglesa tendió a explicar la sociedad como una forma en equilibrio donde la disconformidad significaba una desviación, síntoma de dilemas estructurales, una anomia a corregir, una enfermedad a ser curada, Parsons (1999).

Sin embargo, otros enfoques sociológicos más cercanos, aunque sitúan al poder como centro de la asimetría social y lo valoran como causa de la competición en la vida social, Foucault (2002), no lo llegan a asumir como un móvil suficientemente íntegro pues entienden que simplifica el pensamiento, tanto es así que la actual filosofía humanista supera la ingenuidad rousseauiana sobre la bondad, como también la maligna profecía de Hobbes, para denunciar el sesgo analítico de la confrontación, Habermas (1981). Las aportaciones de la psicología del aprendizaje a través de claves sociales específicas ligadas al contexto, arrojan luz a la cuestión, otorgándole a la complejidad del juego interactivo un papel catalizador.

Efectivamente, las teorías del aprendizaje pondrán de relieve la importancia de la pedagogía social como elemento comprensivo para un desarrollo de la psicopedagogía de la mediación: a) El *comportamentalismo* hará énfasis en las conductas observables pues interesan los estímulos externos, y las respuestas a éstos, buscan relaciones funcionales entre estímulos y respuestas, tomando como principio básico que el comportamiento está controlado por las consecuencias, Krumboltz y Bandura son sus destacados. b) El *humanismo* concibe la persona integrada en un todo de pensamientos, sentimientos y acciones, sus referentes, Rogers y Freire. c) El *cogniti-*

vismo planteará que es el individuo quien conoce y organiza su estructura intelectual y quien debe construir su propio conocimiento más allá de almacenar informaciones (Ausubel, Bunge, Piaget, Vygotski...). Y toda una suerte de teorías: sistémicas, psicodinámicas, de las que surgirían las tesis de Maslow, la teoría del caos de Lorenz, las inteligencias múltiples de Gardner, la educación emocional de Goleman y junto a éstas, las siempre apreciadas teorías pacifistas. Finalmente, el necesario concurso de la zoología, la veterinaria, la biología, la botánica, la ecología, injustamente apartadas de los estándares más tradicionales.

Sería difícil pensar en una definición sobre la mediación seria, afín y cerrada, que satisfaga a todo el colectivo profesional; sin embargo, destacaríamos tres posibilidades y sus combinaciones: 1 concebida como un acto individual directo, orientada a la resolución de un problema que afecta a los sujetos. 2 diagnósticos de las capacidades de los individuos con la finalidad de prepararlos para las situaciones que provocan la demanda y sus desencadenantes. 3 producción en el contexto social o comunitario, en contextos no formales o desde las formales; aplicando la primera o segunda opción. Bajo una estricta observación de los componentes sociales, el contexto retoma su importancia, ya reconocida, donde la función supera los criterios meramente asistenciales, terapéuticos o juristas, ampliando la exclusividad de la relación interpersonal-clínica hacia un servicio más complejo para su complementariedad, Berger y Luckmann (1978).

Principios de intervención socioeducativa afines a la mediación

Implicación

La misión conciliadora está centrada en los individuos y en el contexto social influyente. No acepta posturas pasivas, enmascaradas en dudosos argumentos sobre vulnerabili-

dad profesional, pues sensibilizar en competencias comunitarias y factores ambientales motiva la comprensión y el significado del trabajo. La concienciación es esencial para lograr una actitud activa centrada en la perspectiva dialéctica individuo-sociedad, Villasanté (2006).

Prevención

Su objetivo es la promoción de conductas saludables a través del estímulo de competencias personales, como la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con actitudes proactivas que se anticipen a la aparición del problema. Está dirigida fundamentalmente a círculos para fortalecerlos en la observancia de los fenómenos socioculturales:

- Pretende disminuir la frecuencia e incidencia de problemáticas tratando de paliar las condiciones desfavorables incorporando colaboraciones oportunas, de manera que las personas sean agentes activos de cambio.
- Su planteamiento es ecológico-sistémico, teniendo muy en cuenta los entornos y los diversos perfiles humanos, asumiendo la multiculturalidad como favorecedora de protección ante las crisis y adoptando estrategias individuales y grupales para lograr mayor eficacia, Cruz Roja Juventud (2003).

Desarrollo

Tiene un doble objetivo: por un lado, a) dotar de competencias a las personas para que puedan afrontar las demandas del entorno en diferentes momentos -enfoque madurativo- por otro, b) proporcionar situaciones de aprendizaje vital, (como lo es la conflictividad), que faciliten la reconstrucción y progreso de esquemas conceptuales -enfoque constructivista-. Hay etapas en la vida no sólo vinculadas a la edad biológica sino a una secuencia de determinantes socioculturales, periodos cuyos cambios no son fijos, sino que están sujetos a las diferencias. Cambio y progreso actúan como una red de efectos

interdependientes, que favorecen la interpretación comprensiva de las experiencias.

Empoderamiento

El fortalecimiento es un recorrido mediante el cual las personas, las organizaciones o las comunidades adquieren dominio sobre sus propios asuntos. La mediación comprometida asume el *empowerment*, como afirmaba Julian Rappaport, permitiendo conocer las dinámicas de poder que actúan en el contexto vital, motivando capacidades de autocontrol para fortalecer a los demás componentes del grupo. Ibáñez (1980) elaboró el modelo de las "5 Cs":

- Colaboración, aislar los contratiempos para establecer un plan de actuación.
- Contexto, reconocer los elementos que (pobreza, marginación, sexismo, racismo, etc.) que dificultan su superación.
- Conocimiento crítico, que permita definir un problema, clasificar la información, etc.
- Competencia, habilidades para la resolución del problema.
- Comunidad, participación común

Roles y perspectivas, una síntesis creativa de funciones:

Activista. Frente a las miradas que incapacitan, que solo ven las diferencias negativas, "no sabes, no puedes, no vales...", que desarrollan creencias de imposibilidad de trabajo si se carece de recursos (redes-barreras), para primar las actitudes, los valores, las políticas y las técnicas, pues también éstos son recursos.

Sistémica. Los enfoques que reconocen el contexto advierten sobre la dificultad de trabajar la mediación aisladamente. A pesar del enorme encargo puntual e individual, esto no debe impedir trabajar desde posiciones de *centralidad*. Las causas se funden con los efectos en un mar de nexos, y lo que pasa y lo que se piensa en un lugar, tiene efectos en otro; tal es el principio de *totalidad*, Watzlawick (1991). Por otra parte, un sistema tiende a adaptarse a situaciones de equili-

brio, *homeostasis*, y a pesar del desorden, *entropía*, la actividad buscará dar información tranquilizadora, como lo es la *equifinalidad* que se centrará más en la actualidad que en el pasado. Para cortar bloqueos y *circularidades* tiene sentido aplicar el *down*, hacerse con la confianza de los integrantes a partir del "no saber", dando protagonismo pues son éstos quienes han de liderar la narración.

Estructural. Cuanta mayor organización, más positiva la toma de decisiones. Es preciso saber el clima de relaciones, grados de tolerancia/exigencia, de responsabilidad-colaboración, de pertenencia. Las estructuras jamás son neutrales, dan oportunidades o elevan las barreras. Un buen liderazgo escucha, interpreta, comprende, puede expandir la *mancha de aceite* para sumar neutralizantes de bloqueos. Entendemos la figura conciliadora como implicada con la organización y colaboradora de liderazgos.

Estratégica. Tal es el encargo más reclamado a las agencias mediadoras comunitarias. A continuación, herramientas con las que se trabaja y se puede trabajar: El trabajo de campo, en la tradición antropológica, insinúa porqué resulta inconcebible obtener información en total aislamiento, Gadamer es el exponente de la etnometodología; plantea, en rigor, que el método se ha de adecuar a los objetivos. Novak fue el precursor de los mapas conceptuales, técnica de síntesis visual para identificar, ágilmente, elementos escondidos. El método Delphi de Kaplan, el Dafo de Humphrey, y su ampliación con éste (desarrollado más adelante). El trabajo con dilemas morales de Kohlberg, el CAME, las preguntas metacognitivas de Riviére o Garner, las aportaciones de los grupos cooperativos de discusión, de Krueger, la PNL de Bandler y Grinder. Los razonamientos por analogía, Posner o Brown, el brainstorming de Osborn, la jerarquización de posibilidades, las teorías de reformulación y resolución de problemas de (Altshuller), los diagramas de Feynman, etc..., todo para atender al autoco-

habilidades como pensar y aprender para tomar decisiones, Petrus (1997).

Ética, que sólo tiene sentido cuando entra en escena el otro, tal como decía Eco. El "deber ser", "lo menos malo", como principios interdependientes, en continua revisión, con prudencia y, al tiempo, con valentía, Román (2016). Ética social, porque cuenta con la aprobación del entorno para limitar cualquier intencionalidad individual, cuestionando la inercia institucional de dejar todo en manos del experto.

Compartida, cuando dos roles profesionales se complementan y se distribuyen el trabajo según las necesidades de la situación: soporte-asesoramiento-trabajo paralelo; combinando posiciones externa-mixta-interna.

Psicopedagógica, favorece, con sus indicaciones, la motivación para explorar, cristalizar, especificar, a partir de entrenarse en observar, preguntar, comparar, asociar, y promover actitudes de curiosidad, imaginación, interés, perspectiva... Actitudes imprescindibles que la mediación educativa utiliza contra la intolerancia, fundamentales para el entendimiento.

Socieducativa, al tener en cuenta una pedagogía de los entornos. La acción atiende a la diversidad humana, contempla en sus análisis las realidades sociales, culturales, geográficas, a fin de crear un concepto de ciudadanía novedoso y actual donde las metodologías básicas planearán sobre el cultivo de las relaciones y la gestión de las diferencias. La mediación social hará uso de metodologías colaborativas, es decir, que aceptan lo desbordante del dialogo comunitario para equilibrar significados a partir de compartir las implicaciones.

Toma de decisiones, fundamental en el ejercicio mediador. Establece un plan de acción para clarificar valores, identificar alternativas, anticipar consecuencias que ayuden a decidir el establecimiento de metas. Comenzar. Valorar con la posibilidad de repensar en caso de errores. Proponiendo análisis de

fines-medios que superen las inercias, ya sumeridas del *ensayo-error*.

MODELOS SOCIOEDUCATIVOS EN MEDIACIÓN SOCIAL

Los modelos son guías para la acción, marcos interpretativos de la realidad, enfoques. Identificarlos supone revisar las bases teóricas en que descansan. Son útiles porque ofrecen un marco de referencia para la acción sin necesidad de recurrir a teorías y así poder representar de forma simplificada realidades complejas, facilitando la comprensión de un problema, Mario Bunge es un referente.

Al modelo terapéutico no podemos marginarlo pues está presente en todo momento, es un estilo tradicional (el propio encargo institucional lo favorece), en ocasiones atiene a criterios burocráticos por su comodidad. Procura fundamentalmente crear espacios seguros para relajar la comunicación con las partes (hay quien podría entender que es una acción de choque), posee un carácter asistencial, esencialmente remedial, preferentemente externo y directo, fuera de lo social y escasamente implicado.

Los modelos cooperativos suelen enfatizar sus esfuerzos en la búsqueda de soluciones bajo la implicación comprometida de los agentes que consultan, que adquirirán conocimientos, habilidades para actuar en sus interacciones. Servicio indirecto de apoyo profesional temporal, sistemático, relacional, simétrico (no jerarquizado) y triádico, es decir, dirigido a personal que atiende a terceros. Puede iniciar la relación centrándose en un problema terapéutico para luego proponer una perspectiva preventiva o de desarrollo. El rol parte de una relación de igualdad, pedagógica, de coordinación y organización que se apoye en procesos mentales de representación, evolución, de regulación y adaptabilidad, de flexibilidad y reflexión. Su enfoque apunta a los recursos humanos (no materiales) de que dispone el medio, Pindado (2008).

El modelo sociocomunitario es un estilo comprometido con el proceso emancipatorio activista, coincide con el *empowerment*. El desarrollo comunitario es un concepto que incide en una acción de la propia comunidad, favoreciendo la comunicación entre *intermedios* contribuyendo a la identidad colectiva para hacer uso de los propios recursos, aplicando métodos próximos, consensuados, cercanos a lo problematizante para la resolución de trabas, Marchioni (1999).

El modelo participativo, que contempla la complejidad de las múltiples visiones de la realidad poco conectadas entre sí y que provocan intervenciones fraccionadas y compartimentadas. Sus ejes vertebradores: a) convivencia, a través de la cohesión, como finalidad, b) diversidad como elemento catalizador, c) comunidad en participación como proceso. Trabajando mucho la información compartida sin exclusiones (igual contenido con diferentes lenguajes); con recursos como cartas, actas, informes, guías, hojas informativas, revistas; creando espacios de encuentro creativos, contando con el tejido asociativo, construyendo conjuntamente protocolos, con técnicos, agentes neutrales y la administración en el liderazgo. Priorizando las relaciones para compensar la rigidez de las normas, fortaleciendo a los colectivos, reconociendo a todos los grupos, equilibrando las atenciones y adaptándolas junto a la creación de nuevos contextos de encuentro.

Marco conceptual de transformación comunitaria. Democracia-ciudadanía-convivencia-interculturalidad

Convivencia es una noción relacional, procesual, cambiante y dinámica, armoniosa, pero no debe ser idealizada pues la comunidad, lugar de encuentro y unión, es conflicto. Sin embargo, la democracia no será efectiva sin la existencia de diálogo entre una diversidad de opiniones, casi nunca coherentes entre sí. Representa una característica propia de las sociedades complejas, Durkheim (1985).

La postura que niegue la conflictividad no es democrática, supondría hacer valer unas concepciones sobre otras reproduciendo la jerarquización social, Becker (1977). El devenir democrático se ve interrumpido cuando se imponen valores, normativas, acciones sin mecanismos participativos de expresión y acceso a la información, donde las disparidades no son aprovechadas en lo positivo y se transforman en rupturas latentes. Promover la democracia local significa, pues, atender a las relaciones sociales: a) El respeto a las normas y la generación participativa de otras nuevas. b) Trabajar en las actitudes de tolerancia activa. c) Compartir valores. d) Tareas para la pacificación. e) La identidad local y el sentimiento de pertenencia..., todas ellas muy desarrolladas en las teorías del reconocimiento y el menosprecio, de Honneth. Las dificultades que presenta el abordaje socioeducativo en la comunidad surgen al no otorgarles un origen complejo y multicausal. Si las actitudes son autoritarias se desvanece la responsabilidad en lo común, si se emplean formas aisladas se puede simplificar la situación arriesgando la visión integral de las interferencias. Una buena práctica tendrá en cuenta la eficacia de la reunión de equipo, el cumplimiento de acuerdos, el seguimiento de acciones, la documentación con indicadores, etc, Cepaim (2013).

Dimensiones de la convivencia

La secuencia de una labor ágil será aquella que tenga en cuenta qué aspectos de la vida local deben impulsarse, vinculando al desarrollo del civismo todas sus dimensiones, formulándolas como objetivos (relacionales, normativos, axiológicos, participativos, comunicativos, conflictuales, actitudinales, identitarios y políticos), cruzándolas con los indicadores en adelante especificados. Los espacios de reflexión serán más efectivos si pueden fomentar: 1) la participación de agentes; 2) la promoción de habilidades, 3) acciones en red y 4) transferencias comparadas,

Indicadores de Convivencia

Los principios socioculturales deberán ser los objetivos de sociabilidad en lo local y habrá que observar bien, para una mejor evaluación: a) Convivencia; igualdad y respeto mutuo, hacer en común. b) Coexistencia; limitar las disputas, aunque los lazos sean débiles. c) Hostilidad; mala relación, desconfianza, agresiones, (Giménez, C. 2005).

Metodología de la intervención

- Clasificar los ámbitos frágiles y sus áreas políticas: vivienda-ocio-escolaridad...
- Interrogarnos sobre la utilidad de nuestra propuesta dando ejemplos prácticos (presentando experiencias).
- Introducir criterios *CAME*: Suprimir – Evitar – Fomentar – Conservar.
- Establecer procedimientos prácticos según los indicadores de convivencia.
- Contrastar los diferentes diseños con la dialéctica *presente-futuro*.
- Realizar acciones en todas o en alguna de las dimensiones de la convivencia.

RETOS DE LA CONVIVENCIA: LA COVID-19 ¿MEDIACIÓN EN ESTA CRISIS?

Algunos economistas definen la COVID-19 como la primera gran crisis sin manual de instrucciones. La COVID-19 ha traído una siniestra originalidad a la historia de las crisis mundiales. La causa subyacente de la recesión es un shock verdaderamente exógeno que se originó fuera de la esfera económica y financiera.

Como se ha dicho, las pugnas forman parte de nuestras vidas, pero el estado de alarma ha sido el gran reto de las situaciones difíciles; en casa, con la familia; sin escuela; en el vecindario; en lo laboral o bien por ser personal esencial; por estar teletrabajando en condiciones extremas o por quedarse en paro; en

situaciones de separaciones o divorcios con la guarda de hijos-hijas que ha generado graves disputas entre progenitores, etc. Por no hablar de todas las circunstancias después del confinamiento sin tener claro cómo rehacer las propias vidas. Potenciado la mediación, la cooperación para obtener soluciones siempre es mejor que las decisiones unilaterales impuestas, los intereses compartidos son oportunidades y además el mediador ayuda a tener en cuenta en un entorno seguro y como parte del mismo los egos, envidias, miedos y ansiedades, con lo cual se establece una colaboración empatizada, fluida y tal vez más amigable.

Mejías (2020), Magistrado de Valencia y vicepresidente de GEMME España (Grupo Europeo de Magistrados por la Mediación), augura el aumento de la conflictividad tanto por la aparición de nuevas controversias como por la exacerbación de las ya existentes, apostando por la mediación como instrumento de liberación y desarrollo de la cultura de paz.

La reacción del colectivo profesional en Cataluña no se hizo esperar. Con un alto grado de responsabilidad, y de manera rápida y generosa, surgieron algunas iniciativas, así desde ACDMA, Associació de Professionals de la al Mediació de Conflictes de Catalunya se puso en funcionamiento un programa de mediación electrónica, de urgencia en las discrepancias, especialmente familiares, gestionado por mediadores voluntarios y gratuito. También El Centre de Mediació de Catalunya, inició un servicio gratuito para las partes, de forma telemática, de mediación exprés que durará hasta el mes de octubre. Los ayuntamientos han mantenido, desde el primer momento sus servicios municipales no presenciales. Hay que tener en cuenta que la ley de 2012 ya permitía la utilización tecnológica para posibilitar la comunicación a distancia, por tanto, no se necesita ninguna reforma legal para utilizar las plataformas virtuales como instrumentos habituales. Se implemento, pues, de manera intensiva y

exclusiva la vía digital, resultando útil y bien acogida por profesionales y clientes.

Además, se editaron múltiples artículos y recomendaciones para una mejor labor y se celebraron seminarios on-line con la finalidad de responder al trámite de las nuevas exigencias y carencias.

Nuestro método ha estado, como siempre, al servicio del conjunto de la población, escuchando, orientando, acompañando y ayudando a muchos en la idea de repensar constantemente el concurso de la Administración pública en lo colectivo.

CONCLUSIONES

La práctica dialogada de antagonismos debe ser un recurso más de las políticas públicas, teniendo en cuenta todo lo que está en juego en estos momentos: confinamiento y desconfinamiento. Las pérdidas han sido y serán intensas, dejarán situaciones no resueltas en lo familiar, lo empresarial, lo comunitario, etc.

La mediación no sólo sirve como complemento a la administración de Justicia, ya colapsada; sino que tiene un papel primordial en cuanto apunta a tener más en cuenta las preocupaciones e intereses de lo urbano, en continua transformación social. Son muchos años trabajando en la evolución y desarrollo de modelos y procedimientos de responsabilidad cívica transformadora. La población sigue sin tener una información rigurosa de nuestra oferta a pesar de su implantación hace ya muchos años; no obstante, aplaudimos su consolidación en la escuela, en el tiempo libre y en el mundo local en general. Tal y como hemos explicado más arriba, creemos que hay que trabajar en tres ejes: 1) Acción social, compartida, atendiendo a la vulnerabilidad, sin olvidar el activismo por la paz. 2) Acción comunitaria, empoderando, creando vínculos institucionales y de confianza, que el ciudadano participe en la elección de cuál es el mejor método que puede resolver su contienda 3) Acción colegiada,

profundizando en el rol profesional, en la *etichidad* y las formas de operar.

Las aportaciones recíprocas entre mediación y educación están absolutamente justificadas y se entretajan a la vista de las contribuciones que se dan entre una y otra. Se trata de una dialéctica entre diversos entornos: políticos, socioculturales, digitales, éticos, ecológicos, donde ambas perspectivas se complementan en un factor común, complejo, que podríamos convenir en lo social. El aprendizaje (de la norma, del descubrimiento del otro, del negocio de significados, del acuerdo...) requiere de agencias de enseñanza competentes. Es de ahí la relación mediación-pedagogía, y en concreto de la acción pacificadora en lo social, resultando un maridaje excelente. Intuimos un perfil que combina; a) una orientación de ayuda b) que aporta un conjunto de conocimientos, modos y principios teóricos para mejorar la planificación, el diseño, la aplicación y evaluación de un modelo de preventivo, comprensivo, sistémico y continuado que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto, c) que contempla distintas fuentes disciplinares d) bajo la finalidad del bien común, e) no aislada, f) que cuenta con la implicación de gran parte de agentes sociales, g) para procurar programas comprensivos e integrados con el horizonte del desarrollo comunitario.

REFERENCIAS

- Barbero,A. et alt. (2006) Deconstruir la imagen del enemigo. Cuadernos de educación para la paz: Barcelona, Escola de cultura de paz. UAB.
- Becker,H (1977) Trucos del oficio: Madrid, s XX,
- Berger,P y Luckmann,T (1978). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu editores.
- Bronfenbrenner,U (1979). La ecología del desarrollo humano: *Paidós Barcelona*.
- Cabrera,P y Lorenzo,F. (2008). "*La mediación, caja de herramientas ante el conflicto social*". En: Revista de Estudios Sociales y de sociología aplicada. enero-marzo.
- Carrascal Gutierrez,A (2011). "La mediación internacional en el sistema de Naciones Unidas y en la Unión Europea: Evolución y retos de futuro. Revista de Mediación año 4 n.8 2 sem.
- Calvo,R (2014). *Mapeo de conflictos. Técnica para la exploración de conflictos*: Gedisa, Barcelona
- Cepaim, (2013). Catálogo de buenas prácticas en acción comunitaria, Fondo europeo para la integración.
- Colom, AJ y Núñez, L (2001). Teoría de la educación, Madrid: Síntesis
- Cruz Roja Juventud (2003). Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dahrendorf, R (1990). El conflicto social moderno: *Mondadori*, Madrid
- De la Hoz Pérez,C (2019). "*Mediación escolar: un proceso de resolución de conflictos y prevención de bullying en centros educativos*". En Familia. Revista de ciencia y orientación 57.
- Derrida, J. (1997). "*Una filosofía deconstructiva*". En Zona erógena, 35. Disponible http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia_deconstructiva.htm > [25 de agosto del 2013].
- Durkheim, E. (1985) La división del trabajo social. Planeta Agostini, Barcelona.
- Ferrari F – Marquez,E (2018) "*Agridulce es la vida. El valor del conflicto en la empresa*". Disponible en <http://www.centromediacionbarcelona.com/cmbdef/wp-content/uploads/2018/03>
- Foucault, M (2002) Vigilar y Castigar: siglo XXI, Buenos Aires.
- Generalitat de Catalunya (2020). Llei 9/2020 del 31 de juliol de modificació de llibre segon del Codi civil de Catalunya, relatiu a la persona i la familia y de la llei 15/2009, de mediació en el àmbit del dret privat.
- Giddens,A (1995) Modernidad e identidad del yo. Península, Barcelona.
- Giménez,C (2005) "*Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis*". Cuadernos Puntos de vista, Madrid
- Honneth, A (1997) La lucha por el reconocimiento: Crítica, Barcelona,
- Ibáñez, J (1980) Poder y libertad: Hora, Barcelona
- Habermas, J (1981) Teoría de la acción comunicativa, Santillana, Madrid.
- Ibáñez,J. (1980) Poder y libertad. Barcelona, Hora.
- Lederach JP (2000) El abecé de la paz y los conflictos: Catarata, Madrid
- Markus,M (2013) El vibrar de las narrativas: Paidós, Buenos Aires.
- Madrid Liras,S. (2017). "*Porqué un 4 modelo de mediación: aportaciones e integración del modelo de mediación insight*". Revista Mediación, vol 10 n.2. ADR. Análisis y Resolución de conflictos-
- Marchioni,M (1999) Comunidad, participación y desarrollo: Popular, Madrid.
- Mejias,J,F. (2020) "*Mediación en tiempos de Covid19*". En GEMME España <https://mediacionesjusticia.com/gemme-espana-2/mediacion-en-tiempos-de-covid19-reflexiones-de-un-magistrado>, Video disponible.
- Montosa, S.(2015)."*Modelos de mediación, Harvard, Circular Narrativo, Transformativo*" Escuela itinerante para la construcción de cultura de paz. Medellin. PDF disponible.
- Munduate,I y Medina,F (2013) Gestión del conflicto, negociación y mediación: Pirámide, Madrid
- Nató,A, Montejo,D, Negro,O (2018). Mediación comunitaria. Astrea, Fen Buenos Aires.
- Noguera,A Gimeno,R (2012). "*De la mediación y la reparación de la víctima a la Prevención*". Res. Revista Educación Social, 15 Julio.
- Novak,J. "Mapas conceptuales", en <https://concepto.de/mapa-conceptual/#ixzz6tnq7lkyf>

- Parsons, T. (1999). Sistema social: Alianza, Madrid.
- Panchón, C y Ferrari, F (2006) *“La mediación en problemas de convivencia familiar”*. En: Temps d'Educació nº 31. ICE-UB, Barcelona.
- Petrus, A (1997) Pedagogía social: Barcelona, Ariel.
- Pindado, F (2008) La participación ciudadana es la vida de las ciudades: Serbal, Barcelona.
- Puig JM (2013). La construcción de la personalidad moral, Paidós, Barcelona
- Reina, F -coord.- y VVAA (2002) *Mediació i educació social: “un present i un futur a descobrir”*. Quaderns d'educació social nº 1. Barcelona: Col·legi d'educadors i educadors de Catalunya (Ceesc).
- Román, B. (2017). “Palabras y discursos envenenadores”. Documentos. Fundación Cultura de Paz: Barcelona
- Sánchez Vidal, A Musitu, G (1996) Intervención comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos, EUB, Barcelona
- Six, JF (1997) *Dinámica de la mediación*: Paidós, Barcelona.
- Soares, M (1996). Mediación. conducción de disputas, comunicación y técnicas: Paidós mediación, Barcelona.
- Watzlawick P (1991) *Teoría de la comunicación humana*: Herder, Barcelona Villasante, TR (2006) *“Lo comunitario y sus saltos creativos”*. Cuadernos de trabajo social, nº19, pgs, 225-254

NOTAS

1. “No se trata entonces de levantarse contra las instituciones sino de transformarlas mediante luchas contra las hegemonías, las prevalencias o prepotencias en cada lugar donde éstas se instalan y se recrean”. Derrida, J (1997)
2. “Podríamos hacer dos columnas. A un lado pondríamos un lenguaje cordial, cuidadoso, con palabras que crean futuro... Esta sería la cultura de la paz que debemos intentar trabajar mediante el lenguaje. Y al otro lado estaría la cultura de la violencia simbólica. Mientras el lenguaje cauteloso va en busca del entendimiento, el lenguaje cínico se sitúa en el no acuerdo, el vencedor y, en consecuencia, el alargamiento del conflicto. (Román, B (2017, 24)
3. El sociólogo Johan Galtung nos invita a observar críticamente las teorías darwinianas, interrogando por la ideología que hay detrás de una u otra concepción. Según él, la teoría de la selección natural en el fondo, significa que la «élite» se afirma mediante la fuerza. Vicens Fisas (2004), otro teórico-didáctico por la paz, coincide en esta reflexión: “Comparto la rabia de mucha gente ante este desorden universal que es presentado como natural”. Procesos de paz y negociación en conflictos armados: Barcelona, Paidós.
4. “Muchas prácticas educativas contribuyen a formar aspectos esenciales de la personalidad, pero quizás merece la pena citar aquellas que toman los procesos de clarificación y autobiografía como ejes de sus propuestas: reconocer y apoyarse en los demás, implicándose en prácticas de amistad y de cooperación, para reconocerse a sí mismo, esforzándonos por construir una personalidad autónoma y una biografía satisfactoria, maneras de fabricar humanidad” Puig, JM (2013)

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA PROMOVER LOS VALORES MEDIANTE LOS JUEGOS COLECTIVOS

Miquel Tomás Suárez Pérez

Resumen:

Hemos desarrollado para el alumnado de Educación Primaria dentro la asignatura de Educación Física una propuesta de intervención con la intención de fomentar los valores utilizando los diferentes juegos colectivos siendo conscientes de que un tema como los valores es transversal a todas las asignaturas y que es necesaria una coordinación y supervisión por parte del profesorado para que dichos valores no se queden en las asignatura y que se extienda más allá de la escuela; ya que tenemos claro que juego y transmisión de valores están muy relacionados; sobre todo el respeto hacia el compañero y hacia el contrario.

Palabras clave: *educación física, valores, juegos colectivos, resolución de problemas, respeto, motivación*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

Esta propuesta de intervención educativa trata de cómo fomentar los valores en los alumnos de Educación Primaria mediante la asignatura de Educación Física, llevando a cabo juegos colectivos. Con ella se pretende plantear un método para trabajar este aspecto de una manera diferente y creativa. Antes de exponer nuestra propuesta, resulta necesario exponer la estructura que hemos planteado para elaborar este trabajo:

El primer punto corresponde a la introducción, en donde se recoge la organización del trabajo, la intención que perseguimos con la puesta en marcha de esta propuesta y los objetivos que nos planteamos al llevarla a cabo.

Tras este apartado, encontramos el marco teórico. A partir de la revisión bibliográfica

llevada a cabo, haremos una aproximación conceptual a los términos “juego” y “valores”, expondremos la importancia que tiene la Educación Física para promover los valores, el papel del educador físico en este proceso tan importante y la estrecha relación que debe existir entre la familia y la escuela para que nuestra propuesta cunda efecto.

A continuación, se expondrá la estructura de nuestra propuesta de intervención, la cual consideramos el apartado más importante de este trabajo. En esta se recoge a qué curso va dirigido, la intención que tenemos con su puesta en marcha, el análisis curricular y la metodología que hay que seguir para obtener resultados positivos. Después de este ítem, se expondrá el desarrollo de las activi-

dades y los instrumentos de evaluación necesarios para valorar a los alumnos.

Por último, se recogen las conclusiones, donde se ha llevado a cabo un análisis de lo que ha supuesto la elaboración de esta propuesta y si hemos cumplido con los objetivos fijados, la lista de referencias bibliográficas donde figuran las fuentes que hemos utilizado para elaborar las distintas partes de este trabajo y, al final del todo, los anexos.

1.2. Justificación

A la hora de recabar argumentos para fundamentar el tema de este trabajo, podemos decir que giran en torno a argumentos teóricos como los que recogemos en el marco teórico y argumentos personales, que son los que nos han motivado para la realización del mismo, siendo los que mayor peso e importancia tienen.

Con respecto a las bases teóricas, podemos destacar que el deporte y la actividad física van mucho más allá de llevar un estilo de vida saludable (lo cual está muy bien); a través de los juegos colectivos y el deporte, podemos formar a nuestros alumnos como personas competentes en la sociedad, capaces de resolver situaciones conflictivas con el diálogo, la empatía, la solidaridad, etc. Lo único que hace falta para ello, es una buena planificación educativa donde los valores tomen un papel muy importante. Mediante los juegos colectivos, se pueden abolir o moderar ciertas actitudes o situaciones, ya que los alumnos se ven envueltos en un clima donde la comunicación se vuelve un papel fundamental a la hora de lograr un objetivo común. También, a través de estos, es posible aprovechar malentendidos que surjan en el transcurso de las actividades para hablar con los alumnos y hacerles ver que las cosas se pueden hacer de otra manera más positiva; sin peleas, sin gritos, sin malentendidos, sin enfados, etc. Asimismo, cabe destacar la gran importancia que tiene el maestro de Educación Física, el currículo y la relación de la familia con la escuela.

El motivo por el cual hemos decidido desarrollar este trabajo, ha sido por la experiencia vivida en las prácticas. Todos los niños con los que tuvimos la oportunidad de compartir esta experiencia concebían la clase Educación Física como una asignatura en la que se iba al patio o al gimnasio para jugar al fútbol, baloncestos, balonmano, o al deporte que se estuviera jugando en ese momento. Está muy bien que a los niños conciban la materia como “atractiva” y que vayan a ella con muchas ganas, pero los docentes debemos ir mucho más allá; debemos aprovechar nuestras clases para formar personas competentes en nuestra sociedad, y mediante el fomento de valores en los juegos, podemos hacerlo.

Por estas razones, resulta de gran motivación y privilegio haber elaborado una propuesta que pretende plantear una manera diferente de enfocar las sesiones en esta materia, ya que mediante la Educación Física podemos trabajar muchísimos más aspectos, y no solo el desarrollo de capacidades motrices.

1.3. Objetivos

Asimismo, como objetivo primordial se pretende plantear una propuesta de intervención educativa para promover los valores mediante los juegos colectivos. Para obtener este objetivo general, es necesario tener en cuenta una serie de objetivos específicos:

- Concienciar del papel de la Educación Física como medio para transmitir valores.
- Utilizar los juegos colectivos para el fomento de valores.
- Favorecer un clima de respeto y motivación en los que los alumnos puedan desenvolverse favorablemente.
- Fomentar la resolución de problemas a través del diálogo.
- Exponer las dificultades que surjan como interés de análisis grupal.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptos básicos: juego y valores

Concepto de juego

Torres (2013) expone que el juego tiene que estar principalmente planteado como una manifestación desinteresada e intrascendente, de manera que no propicie el fracaso, donde el autor tiene que preocuparse porque los alumnos sepan gestionar la victoria o la derrota y se le dé total importancia al esfuerzo, la participación y la solidaridad.

Asimismo, “el juego es una actividad innata en los niños y es reconocida por los autores como un elemento esencial en su desarrollo integral” (Meneses y Monge, 2001, 123), de manera que, mediante los juegos bien planificados y estructurados, podemos promover los valores en los alumnos. A su vez, como plantean Omeñaca, y Ruiz Omeñaca, (citado por Muñoz, 2008), los juegos se deben caracterizar por:

- Deben ser motivo de interés y no generar frustración.
- Tienen que ser motivantes, para así trabajarlos de forma natural.
- Han de ejecutarse de manera libre y voluntaria, de modo que nadie se sienta obligado a practicarlos.
- Ha de inhibir al niño/a de la realidad.
- Debe fomentar el uso de la imaginación y naturalidad.
- Tiene que servir como medio de expresión de sensaciones.
- Ha de fomentar la socialización, trabajo en equipo, tolerancia y colaboración.

Sáez y Monroy (2010) recogen que hablar de juego significa hablar de libertad, diversión y reglamentación; desde el momento que el juego sea forzoso ya no se puede considerar juego, sino un mandato. Del mismo modo, si el juego resulta aburrido, pasa a

ser una carga y se termina abandonado, y si no está sujeto a unas reglas, pierde sentido que se lleve a cabo su práctica, ya que no tiene un objetivo definido y todo el mundo haría lo que quisiera.

Asimismo, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (pág. 19408), por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria:

El juego es un recurso imprescindible en esta etapa como situación de aprendizaje, acordes con las intenciones educativas, y como herramienta didáctica por su carácter motivador. Las propuestas didácticas deben incorporar la reflexión y análisis de lo que acontece y la creación de estrategias para facilitar la transferencia de conocimientos de otras situaciones.

Por lo tanto, no se trata solo de jugar, sino de utilizar el juego correctamente estructurado, de manera que los alumnos por medio de este, adquieren conocimientos y valores.

Concepto de valores

Atendiendo a Valseca (2009), los valores son patrones que encaminan la conducta de las personas hacia el cambio y reforma de nuestra sociedad, lo que nos hace ser quienes somos como individuos y lo que marca cómo nos comportamos en nuestras relaciones con otros individuos de la sociedad. Del mismo modo, los valores que nos fomenten en la familia, en la escuela y en nuestras relaciones sociales, son los que nos destinarán a ser como somos y a cómo actuamos con los demás.

En este sentido, la escuela toma un papel de vital importancia, ya que, nuestra forma de ser y lo que nos han enseñado, marcarán nuestras relaciones sociales en un futuro. Por esta razón, “la formación en valores constituye uno de los propósitos más recurrentemente proclamados como necesarios en las actuales propuestas educativas. Como parte de proyectos institucionales específicos, como

transversales y como parte del currículum formal” (Dalla, 2008).

A su vez, “los valores son considerados como aquellas creencias más o menos duraderas a través de las cuales las personas acogemos determinado tipo de conductas preferibles, no sólo a nivel personal sino también social, rechazando otras conductas opuestas” (Arufe, 2011, p. 35), de esta manera, por ejemplo, podríamos señalar que para algunos alumnos lo importante de participar en un juego será ganar, para otros participar y para otros pasarlo bien.

Por último, para Flores y Gutiérrez (como se citó en Arufe, 2011), mediante los valores podemos perfeccionar y formar nuestra personalidad, la que nos hace diferente a los demás y la que propicia que la sociedad prospere.

2.2. La Educación Física como medio para fomentar valores

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (pág. 19406), por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria:

La asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente. Para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno. De este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales, como el tra-

bajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas, entre otras.

Como se puede observar en el Boletín Oficial del Estado, en referencia al papel de la Educación Física en la escuela, se le da más importancia a los aspectos motrices que al fomento de valores, de tal manera que solo se nombran como valores: trabajo en equipo, juego limpio y respeto a las normas (entre otras). Expuesto lo anterior y tomándolo como referencia, llegamos a la conclusión de que la Educación Física es más que aspectos motrices y que podemos sacar mucho más fruto de ella.

La Educación Física cobra un papel importante a la hora de inculcar valores en los alumnos. Por medio de la práctica de esta materia, no solo promovemos un estilo de vida saludable, caracterizado principalmente por la práctica de actividades físico-deportivas y por la ingesta apropiada de alimentos; sino que pretende, puede y debe ir más allá.

Mediante los juegos colectivos en Educación Física, podemos lograr que los niños se desarrollen personalmente, de manera que les enseñamos a desenvolverse como individuos que están destinados a vivir en sociedad. Asimismo, “en las clases de Educación física, el niño debe aprender a competir, resolver problemas dialogar, superarse, ganar y perder, sin menospreciar a los que lo hacen y disfrutar de la práctica como elemento formador, integrador y emancipador” (Ruiz Llamas y Cabrera Suárez, 2004, p.10).

Según Coll (como se citó en Flores y Zamora, 2009), podemos afirmar que la educación es una destreza social, cuyo fin es, principalmente, la socialización. Por esta razón, al ser la escuela uno de los principales agentes de socialización, esta debe fomentar favorables relaciones sociales que se produzcan en ella y las que intervengan en ella (relación alumno-profesor-familia) para que, de esta manera, los niños puedan llevarlo a cabo en sus relaciones fuera del colegio, con sus familias y amigos.

Asimismo, y como elemento indispensable para el fomento de valores a través de la escuela y de la Educación Física, encontramos el currículo. Siguiendo la línea de Ruso (citado en Ruiz Llamas y Cabrera Suárez, 2004), el currículo es “una construcción histórica, social y cultural que debe permitir enfocar y organizar la praxis educativa, implicando la realización dialéctica de elementos como la teoría y la práctica, la educación y la sociedad”, con lo cual no solo se debe recoger en esta mera teoría, sino ponerla en la práctica de manera organizada y que les sirva a los alumnos para aplicarla en la sociedad.

2.3. El maestro de Educación Física como promotor de valores

El profesor de Educación física tiene una gran importancia en el proceso de adquisición de valores en la escuela. Por esta razón, tiene que estar preparado física y psicológicamente para poner en práctica sus conocimientos. De igual manera, “posee una de las mejores herramientas para inculcar y fomentar los valores, siendo esta el deporte, la actividad física y el ejercicio físico” (Arufe, 2011, p. 38), lo que hace que se distinga notablemente de otras materias que tienen escasos medios para promoverlos.

A su vez, según Pila (como se citó en Flores y Zamora, 2009), el docente es la representación de los alumnos en versión madura, el cual fomenta el respeto de los valores familiares, al lugar donde vivimos, a la historia y a la cultura y, por esta razón, este debe ser portavoz de valores y normas que sean aplicables a la sociedad. Podemos poner un ejemplo claro ante lo que hemos citado anteriormente: no podemos pretender que los niños no se respeten entre ellos y se griten si nosotros como docentes nos los respetamos y les decimos las cosas gritando.

Entre nuestros objetivos como docentes de la Educación Física, con respecto a la tarea de fomentar valores, según González (2006) podemos destacar:

- No enfocar la importancia en el fin en sí mismo, sino en el proceso que hemos seguido para lograr el objetivo.
- Plantear metas que podamos conseguir según la tipología de nuestros alumnos.
- Incitar a los alumnos a reflexionar sobre sus acciones y de esta manera fomentar que resuelvan las cosas por sí mismos.
- Concienciar a los alumnos que la Educación Física no es un área que busca proclamar vencedores o perdedores.
- Concienciar de que la victoria no implica ser superior a los demás y la derrota no significa ser inferior.
- Promover la competición como medio para fomentar la cooperación, el respeto a los compañeros y al juego/deporte/actividad que se esté practicando.
- Fomentar la educación mixta, dándole importancia tanto a los contenidos femeninos como masculinos o los temas de interés de ambos sexos.

2.4. El papel de la familia en el proceso de adquisición de valores

“El ámbito familiar se constituye como el marco de referencia más relevante en la adquisición de valores, ya que es el contexto que reúne las mejores condiciones para la realización de esta tarea: proximidad, comunicación, aceptación, complicidad, cooperación y afecto, entre otras” (Torío López, 2006, p.47).

Los alumnos pasan más de 2/3 del tiempo (en su gran mayoría) en un día con sus familias, por lo tanto, el papel de la familia en este camino para lograr que los niños desarrollen unos valores es muy importante; de nada vale que en el colegio los maestros les inculquen buenos hábitos si luego en casa no se sigue fomentando ese aprendizaje. Por esta razón, la relación familia- escuela es muy importante.

Es en la familia donde el alumno comienza a aprender comportamientos, modelos a seguir, y maneras de solucionar los problemas. Una educación basada en el amor, junto con un planteamiento razonable de las normas, condicionarán un buen concepto de la justicia y empatía (Dalla, 2008), factores que luego se verán reflejados en la escuela, de tal manera que la comunicación entre ambos agentes resulta indispensable.

Según un estudio llevado a cabo por Torío López (2006), tres de los obstáculos que más se encuentran los padres a la hora de educar a sus hijos, son:

- Falta de tiempo: los motivos principales son la dificultad de compaginar el trabajo con la educación de los hijos o la compatibilidad entre los turnos tanto del padre como de la madre, lo cual propicia que lleguen cansados a casa, falta de humor, pasividad, estrés, etc.
 - Aspectos educativos: falta de información acerca de cómo abordar un plan educativo en casa: cómo enseñar la importancia que tiene el estudio, diferencias entre la educación que tuvieron los padres con respecto a la que tiene el niño en la escuela o la dificultad que tienen para ayudarles a abordar las tareas educativas.
 - Ambiente social del entorno: el consumismo o materialismo, los constantes cambios sociales que se producen o el avance de las tecnologías, lo que propicia que los niños quieran todo ya, de manera que no valoran el esfuerzo, la disciplina, la constancia o el sacrificio por conseguir las cosas a base de trabajo y esfuerzo.
- Como propuesta para mejorar la relación familia-escuela, Bordallo (2014) sugiere llevar a cabo:
- Taller de sensibilización para profesores: se trata de una sesión donde se hablaría con los padres para promover la cooperación entre ambos agentes y así lograr una relación más estrecha.
 - Elaboración de un Plan General de Participación: consiste en la elaboración de un documento que recoja las maneras de fomentar la cooperación de la familia con la escuela, así como las actividades que la escuela va a llevar a cabo y de la que los padres pueden ser partícipes.
 - Elaboración de folletos y organigramas informativos para padres: se entregarán a los padres diferentes documentos donde figuran las distintas maneras de ponerse en contacto con los profesores o equipo directivo a través de sugerencias, reuniones, tutorías, etc.
 - Escuela de padres: una vez al mes los familiares se reunirán con los profesores para tratar los temas más importantes de la relación que existe entre ambos: aspectos a mejorar, reflexiones, intercambio de opiniones, sugerencias, debates, etc.
 - Jornada de puertas abiertas: consiste en que los padres pueden asistir para visitar toda la infraestructura del colegio mientras se llevan a cabo una serie de talleres. Esto propiciará que los padres se sumerjan en la realidad escolar.
 - Elaboración de recursos propios de participación, comunicación y relación familia- escuela: se utilizarían el buzón de sugerencias, las notas o circulares, el correo electrónico, el intranet, y la web o blog como medios para seguir el día a día de lo que sucede en el entorno educativo y también para que la familia aporte su "granito de arena".
 - Tutorías: por medio de las tutorías se orientaría a los padres del proyecto docente que se va a llevar a cabo, se entregaría una hoja orientativa de lo que se va a trabajar mediante cada unidad didáctica/situación de aprendizaje y se pediría la implicación y colaboración de los padres en algún momento en concreto.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Justificación

Como hemos visto anteriormente, resulta indispensable que el niño adquiera una formación en valores en el terreno educativo, de tal manera que, mediante sus acciones, encuentre las formas más apropiadas de solucionar los problemas, trabajar en grupo, empatizar, etc. Mediante la asignatura de Educación Física, es posible la adquisición, puesta en marcha y mejora de estos valores, y como educadores tenemos que poner todo lo que esté en nuestras manos para conseguirlo.

Esta propuesta de intervención/innovación educativa ha sido diseñada para llevarla a cabo en el 6º curso, mediante los juegos colectivos. Lo ideal sería poner en práctica esta intervención en el segundo cuatrimestre, dado que tendríamos 3 meses para conocer bien a los alumnos en lo que a valores se refiere, lo cual propiciaría que cundiera un mayor efecto en ellos.

Entre los valores que vamos a trabajar, siguiendo la aportación de Gutiérrez (citado en Rivera, 2010) abordaremos los siguientes:

Valores sociales:

- Respeto: sentir consideración ante uno mismo y ante los demás.
- Cooperación/Trabajo en equipo: ser capaz de ponerse de acuerdo con los compañeros para lograr un objetivo.
- Amistad: mostrar relaciones de afecto, confianza y simpatía por los compañeros.
- Convivencia: respetar y ser solidarios con los compañeros.
- Justicia: ser justos a la hora de tomar decisiones.
- Empatía: ser capaz de ponerse en lugar de los otros ante cualquier situación.
- Compañerismo: mostrar vínculos de armonía y saber estar con los compañeros.

Valores personales:

- Creatividad: buscar diferentes mecanismos para resolver problemas.
- Disciplina: amoldar la personalidad de cada uno en diferentes ámbitos, siempre guardando el respeto.
- Autoconocimiento: aprender a ir conociéndose a sí mismo.
- Deportividad: mostrar respeto hacia los rivales y las reglas.
- Sacrificio: mostrarse capaz de asumir riesgos para lograr metas.
- Participación: implicarse en el desarrollo de actividades.
- Perseverancia: ser firme y constante a la hora de hacer las cosas.
- Humildad: no mostrarse superior o inferior a nadie.

Además, otra de las finalidades de esta propuesta educativa, es que los alumnos tomen conciencia del papel socializador que tienen la práctica de juegos, deportes u otras actividades y todo lo que eso conlleva: vida saludable, buenas relaciones sociales, sentirse realizado, etc.

3.2. Objetivos

De los objetivos de etapa expuestos en la LOMCE en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria (página 19353), se han seleccionado los siguientes para la puesta en marcha de nuestra intervención:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitu-

des de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- f) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Asimismo, en el DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (página 23355), se recoge la contribución de la Educación Física a los objetivos de etapa:

La Educación Física contribuye al desarrollo de los objetivos generales de esta etapa: a través de la convivencia en el desarrollo de las tareas motrices; mediante la prevención y la resolución pacífica de los posibles conflictos manteniendo actitudes contrarias a la violencia; con el respeto de los derechos humanos, a las diversas culturas y a las diferencias entre personas; promoviendo la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad en las prácticas de la actividad física o el desarrollo de sus capacidades afectivas en los distintos ámbitos

de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas; evitando los prejuicios de cualquier tipo y estereotipos sexistas; estimulando el desarrollo de hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en la actividad física escolar, de la confianza del alumnado en sí mismo, del sentido crítico, de la iniciativa personal, de la curiosidad, del interés, de la creatividad en el aprendizaje y del desenvolvimiento con autonomía en el ámbito escolar.

3.3. Competencias básicas

Siguiendo la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (página 6988), mediante esta propuesta de intervención educativa trabajaremos las siguientes:

3.3.1. Competencia de aprender a aprender (CAA)

Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de autoeficacia. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje.

3.3.2. Competencias sociales y cívicas (CSC)

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y

problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social.

3.3.3. Competencia de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE)

La competencia, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

3.4. Contenidos

3.4.1. Contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales recogen el conjunto de conductas, habilidades y resoluciones que el alumno muestra de manera significativa y que intervienen de manera directa en su desarrollo emocional e interactivo.

Siguiendo la línea de Gutiérrez (citado en Rivera, 2010), los valores que se trabajarán mediante esta propuesta de intervención son:

VALORES SOCIALES	VALORES PERSONALES
1. Se muestra respetuoso/a con sus compañeros (respeto).	8. Busca diferentes maneras de resolver los problemas o alcanzar un objetivo. (creatividad).
2. Se muestra colaborativo o trabaja en equipo (cooperación/trabajo en equipo).	9. Respeta las reglas o normas que se establecen. (disciplina).

- | | |
|--|--|
| 3. Muestra afecto, simpatía y confianza en sus compañeros (amistad). | 10. Analiza su estado de ánimo y físico y los gestiona (autoconocimiento). |
| 4. Coexiste de manera pacífica y armoniosa con sus compañeros (convivencia). | 11. Es respetuoso con el profesor, sus compañeros y con la actividad que está ejecutando (deportividad). |
| 5. Cuando aprecia alguna injusticia, da su opinión. (justicia). | 12. Muestra esfuerzo por lograr sus objetivos (sacrificio). |
| 6. Se muestra empático con sus compañeros cuando ve que algo está mal.
(empatía). | 13. Colabora y está atento en las sesiones de clase. (participación). |
| 7. Cuando algún compañero necesita ayuda, se presta a ayudarlo.
(compañerismo). | 14. Es firme y constante a la hora de cumplir sus metas (perseverancia). |
| | 15. No se aprovecha/ríe de las debilidades o limitaciones de los demás.
(humildad). |

El trabajo de este conjunto de valores propiciará que el niño vaya tomando conciencia de sí mismo y sus posibilidades, a la vez que hará que sus relaciones sociales mejoren. Cabe destacar que no practicaremos ningún deporte en concreto para poner en práctica el fomento de estos valores; se llevarán a cabo juegos colectivos donde los alumnos tendrán que trabajar en equipo para lograr los diferentes objetivos que se planteen.

3.4.2. Contenidos procedimentales.

Los contenidos procedimentales son aquellos que describen un conjunto de acciones estructuradas y guiadas a la ejecución de una acción. El alumno no sólo debe saber y comprender las acciones a ejecutar y el orden en que debe realizar, sino también las estrategias necesarias para llevarlas a cabo de manera eficaz.

En el DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, se recoge el Bloque de aprendizaje I: Realidad corporal y conducta motriz (pp. 22402-22409), de donde se han seleccionado los siguientes contenidos:

1. Utilización de las habilidades motrices básicas y genéricas en distintas situaciones motrices.
2. Adecuación del movimiento a la toma de decisiones en las distintas situaciones motrices.
3. Resolución de problemas motores con dominio y control corporal desde un planteamiento previo a la acción.
4. Coordinación de movimientos con los segmentos corporales dominantes y no dominantes.
5. Control del equilibrio en situaciones motrices complejas, con y sin objetos.
6. Mejora de la estructuración espacio-temporal en relación con el cuerpo y su aplicación a situaciones motrices complejas.
7. Toma de conciencia, práctica y regulación de la coordinación dinámica general y segmentaria con relación al cuerpo y a los objetos.
8. Uso de las estrategias básicas de juego motor en juegos deportivos modificados individuales, de cooperación, de oposición y de cooperación- oposición.
9. Resolución de retos motores con actitudes de ayuda, colaboración y cooperación.

10. Elaboración, aceptación y cumplimiento de las normas en el desarrollo de las tareas motrices.
11. Autonomía en los hábitos preventivos relacionados con la actividad física.
12. Efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables.
13. Prevención de accidentes en la práctica de actividades físicas y autonomía en el uso correcto de materiales y espacios.
14. Valoración crítica de mensajes contrarios a una imagen corporal sana.
15. Adecuación de las capacidades físicas básicas a la mejora de la ejecución motriz.
16. Autoexigencia en la mejora de su competencia motriz.
17. Coordinación de movimientos con los segmentos corporales dominantes y no dominantes.
18. Adaptación del esfuerzo a la intensidad y duración de la actividad.
19. Adaptación de los elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento: respiración (inspiración- espiración), tono (tensión y laxitud muscular), relajación (global y segmentaria).

3.5. Metodología

3.5.1. Agrupamientos

Este aspecto es importante en el aprendizaje, ya que los alumnos deben atender a los objetivos que queremos conseguir, teniendo en cuenta su flexibilidad. También el grupo tiene que proporcionar una gran interacción entre sus componentes, para ello es imprescindible tener en cuenta las características de cada individuo y sus intereses.

En la puesta en marcha de esta propuesta, los alumnos se agruparán de diferente forma. Atendiendo a estos aspectos nos encontramos dos modalidades:

- Pequeño grupo: consideramos que este grupo está formado por varios alumnos y alumnas según la actividad. Este agrupamiento facilita y permite la cooperación e integración, reuniendo así todos los aspectos del currículum oculto. Señalamos los principios de respeto, tolerancia, igualdad, para así, favorecer la colaboración y el trabajo entre iguales.
- Gran grupo: es el trabajo que se realiza con todos los alumnos y alumnas de una misma clase (consideramos un gran grupo a partir de 8 componentes). Al igual que el pequeño grupo, este agrupamiento comprende todos los aspectos del currículum oculto, por lo que las actividades se realizarán bajo este supuesto. Los alumnos deberán prestar atención y mostrar interés, puesto que van a tener un grupo de compañeros y compañeras junto a ellos.

3.5.2. Organización del tiempo

Esta propuesta de intervención consta de 4 sesiones, las cuales se llevarán a cabo durante dos semanas, ejecutando 2 sesiones de 55 minutos por semana.

- En la primera sesión, se expondrá a los alumnos mediante proyección (Power-Point, Prezi u otros programas), los objetivos, competencias y contenidos que vamos a trabajar. A su vez, se les repartirá una prueba inicial (ver anexo 1), el cuál tendrán que responder de manera individual y que nos servirá para saber cómo se sitúan los niños en cuanto a los valores personales y sociales. El tiempo de esta primera sesión será de 55 minutos.
- En las sesiones 2, 3 y 4, se llevará a cabo la parte práctica de la propuesta, la cual podrá implementar tanto en la cancha o en el pabellón. Cada sesión durará un total de 55 minutos y se dividirá en 4 partes: calentamiento (5 min.), parte principal (30 min.), vuelta a la calma (5 min.) y autoevaluación/análisis grupal (15 min.).

3.5.3. Espacios

Los medios que vamos a utilizar para implantar esta propuesta de intervención son el aula y la cancha/pabellón:

- Aula: Se utilizará la clase en la que pasan mayoritariamente el tiempo los alumnos, ya que estará estructurada de manera que a cada uno les corresponda un sitio y estará preparada para atender las necesidades/características de cada alumno. La sesión que se llevarán a cabo en el aula será la 1.
- Cancha/pabellón: dependiendo de las características del colegio y teniendo en cuenta la situación climática de cuando se vaya a llevar a cabo esta propuesta, esta propuesta se realizará en la cancha o en el pabellón. Las sesiones que necesitan del uso de estos espacios comprenden la 2, la 3 y la 4. Cabe destacar, que lo ideal sería que donde se vayan a realizar estas sesiones, sean en lugares espaciosos, para tener un margen de maniobra y que los alumnos se sientan más cómodos.

3.5.4. Medios y recursos

Los materiales que se necesitarán (distribuidos por sesiones) son:

- Sesión 1: Ordenador y proyector.
- Sesión 2: Conos, pelotas de fútbol, pelotas de tenis, pelotas de voleibol, indiacas y pelotas de balonmano.
- Sesión 3: Aros, picas, pelotas de gomaespuma, colchonetas y bancos suecos.
- Sesión 4: Pañuelo, pelotas de baloncesto y aros.

3.5.5. Métodos enseñanza-aprendizaje

Para la puesta en marcha de esta propuesta, utilizaremos/alternaremos como estilos de enseñanza-aprendizaje los siguientes:

- Asignación de tareas: el profesor no tiene una intervención directa en el desarrollo de la actividad, de tal manera que los

alumnos toman el control de la actividad: cuándo se inicia, cuándo termina y el ritmo. A su vez, el profesor es el que tiene la última palabra en la toma de decisiones, la planificación de la actividad, cómo se evalúa y el que expone los objetivos. Este estilo de enseñanza propicia la responsabilidad.

- Resolución de problemas: este estilo se caracteriza principalmente por la indagación que los alumnos tienen que llevar

a cabo para encontrar las soluciones más eficaces para resolver problemas o conseguir una serie de objetivos. Lo primordial es que tengan completa libertad, ser independientes y participar activamente. El papel del profesor es secundario, de tal manera que solo introduce las actividades y deja que los alumnos, mediante la ejecución, descubran cuál es la manera más factible para ejecutar la actividad.

4. ACTIVIDADES

Sesión nº 1						
Justificación: Por medio de esta sesión se pretende informar a los alumnos de lo que vamos a trabajar a lo largo de estas 4 sesiones. A su vez, y mediante la elaboración del test inicial (ver anexo 1), nos podemos hacer una idea de los valores sociales y personales por los que se caracterizan los alumnos.						
Valores que se trabajan: <u>Valores sociales:</u> respeto, cooperación, amistad, convivencia, justicia, empatía y compañerismo. <u>Valores personales:</u> creatividad, disciplina, autoconocimiento, deportividad, sacrificio, participación, perseverancia y humildad.						
Objetivos	Competencias	Contenidos	Agrupación	Tiempo	Espacio	Medios y recursos
A, B, C y M	CAA.	Actitudinales: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15	Gran grupo.	55 min	Aula.	Ordenador y proyector
DESARROLLO						
Comenzaremos exponiendo a los alumnos mediante un PowerPoint u otro programa similar, los objetivos de esta propuesta. Acto seguido, distinguiremos entre los valores que vamos a trabajar mediante los juegos:						
<ul style="list-style-type: none"> • Valores sociales: respeto, cooperación/trabajo en equipo, amistad, convivencia, justicia, empatía y compañerismo. • Valores personales: creatividad, disciplina, autoconocimiento, deportividad, sacrificio, participación, perseverancia y humildad. 						
Con cada uno de los conceptos anteriores, haremos una puesta en común con los alumnos, preguntándoles qué creen que significan, que pongan algún ejemplo y si se identifican con ellos. Esta fase de la sesión durará 40 minutos.						
Después de la puesta en común, les pediremos que hagan el test inicial (ver anexo 1), el cual le permitirá al docente tener una idea más cercana a la personalidad de cada alumno.						

Sesión nº 2						
Justificación: Por medio de esta sesión, se pretende que los alumnos adquieran/mejoren una serie de valores sociales y personales mediante la práctica de juegos colectivos, donde el trabajo en equipo y la cooperación son indispensables.						
Valores que se trabajan: Valores sociales: Respeto, cooperación, convivencia, justicia, empatía y compañerismo. Valores personales: Disciplina, autoconocimiento, deportividad, participación y humildad.						
Objetivos	Competencias	Contenidos	Agrupación	Tiempo	Espacio	Medios y recursos
A, B, C, D, K y M	CAA, CSC y CSIEE	Actitudinales: 1, 2, 4, 5, 6 y 7 Procedimentales: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 16, 18	Pequeños grupos	55 min.	Cancha o pabellón	Conos, pelotas de fútbol, petos, pelotas de tenis, pelotas de voleibol, indiacas y pelotas de balonmano.
DESARROLLO						
Calentamiento (5 min.): Un alumno elegido al azar se colocará en el medio del campo y comenzará a calentar las articulaciones, empezando por el tobillo y terminando con el cuello.						
Parte principal (30 min.):						
1º "El fútbol humano" (10 min): Se juega en un espacio donde hay cuatro líneas gruesas marcadas en el suelo. Los dos equipos están partidos ocupando dos líneas no consecutivas. Existe la línea de ataque y la defensiva; no hay porterías. En el fondo se hacen dos porterías de mucha amplitud con conos. Como en un fútbol, los jugadores no pueden salir de la línea, pero sí moverse lateralmente para tocar la pelota. Ésta se puede tocar con los pies o con las manos, pero sólo golpearla: no está permitido cogerla. Si sólo se permite jugar con los pies, la pelota tiene que ser de gomaespuma. Los que cometen infracciones estarán un minuto penalizados sin jugar. Se contabilizan los goles hasta 10, por ejemplo.						
2º "¡Bombas fuera!" (10 min): Dos equipos. Cada equipo tiene un terreno de juego. En cada terreno hay el mismo número de pelotas de todo tipo y que serán las bombas. En un tiempo determinado tienen que sacar todas las bombas que tengan en su campo y devolver las que les lleguen. Pasado el tiempo, gana el equipo que tenga menos bombas en su campo. No vale chutar las pelotas. También puede haber indiacas u otro tipo de material.						
3º "Asalto al Castillo" (10 min): 4 equipos (2 atacan – 2 defienden en cada una de las zonas) delimitamos dos zonas con conos de manera rectangular. 1 alumno/a se coloca en medio de esa zona intentando recibir alguno de los balones que le manda su equipo que estará colocado a una distancia determinada. Otro equipo colocado más cerca del rectángulo defiende el castillo intentando que el compañero del centro no reciba ningún balón.						
NOTA: La formación de los equipos se llevará a cabo mediante la elección de capitanes/as. Si un alumno es elegido capitán, deberá elegir a una niña, luego a un niño y luego a una niña, así hasta que se completen los equipos. Si sale una niña elegida capitana, llevará a cabo el mismo proceso. Para evitar conflictos, el profesor elegirá a los capitanes por orden de lista.						
Vuelta a la calma (5 min): Estiramientos: Los alumnos, siguiendo las instrucciones del profesor, estirarán los diferentes grupos musculares, comenzando en el tren inferior y terminando con el tren superior.						
Autoevaluación/Análisis grupal (15 min): Se expondrán las situaciones adversas y positivas que ocurren en clase como interés grupal. El profesor comentará el caso y mediante el consenso, los alumnos elegirán la mejor manera para solucionar ese problema y que no vuelva a pasar. A su vez, se les plantearán diversas preguntas a los alumnos para hacer una puesta en común entre todos: Como grupo, ¿qué cosas creen que deberían mejorar?, ¿qué factores deben seguir "explotando"?, ¿cómo te sientes cuando (...)?, ¿cómo te gustaría que te trataran cuando (...)?						

Sesión nº 3

Justificación: Por medio de esta sesión, se pretende que los alumnos adquieran/mejoren una serie de valores sociales y personales mediante la práctica de juegos colectivos, donde el trabajo en equipo y la cooperación son indispensables.

Valores que se trabajan: Valores sociales: Respeto, cooperación, amistad, convivencia, justicia, compañerismo y empatía. Valores personales: Creatividad, deportividad, participación y humildad.

Objetivos	Competencias	Contenidos	Agrupación	Tiempo	Espacio	Medios y recursos
A, B, C, D, K y M	CAA, CSC y CSIEE	Actitudinales: 1, 2, 3, 4, 5 y 7. Procedimentales: 1, 2, 3, 6, 8, 9, 11, 16, 17 y 18	Gran grupo y pequeños grupos	55 min.	Cancha o pabellón	Aros, picas, pelota de gomaespuma, colchonetas y bancos suecos

DESARROLLO: **Calentamiento** (5 min.): Un alumno elegido al azar se colocará en el medio del campo y comenzará a calentar las articulaciones, empezando por el tobillo y terminando con el cuello.

Parte principal (30 min.):

1º "*Paseo por el lago encantado*" (10 min): Se colocan todos los aros dentro del espacio delimitado (campo de fútbol). Es un lago encantado que nadie puede pisar ya que si alguien cae a él "se le congela el corazón". Sólo se puede pisar en el interior de los aros, que son piedras que sobresalen en la superficie del lago. Si alguien cae al lago queda congelado en el mismo lugar donde cayó y no puede moverse hasta que otro jugador le rescate. Para ello un jugador debe deshelar el corazón del compañero encantado dándole un beso o un fuerte abrazo. Reglas: 1. Siameses. Los jugadores forman parejas unidos por sus manos. Ahora, además de no poder pisar en el lago deben evitar que sus manos se separen. 2. Flores venenosas. Picas colocadas dentro de algunos de los aros pueden simular ser flores venenosas que nadie puede tocar.

2º "*La ola*" (10 min): Los jugadores se distribuyen en equipos. Cada equipo toma posición por detrás de la línea de partida, colocados uno detrás del otro, de pie, con las piernas separadas. El primer jugador tiene una pelota. A la señal del profesor, dicho jugador pasará al segundo la pelota por entre sus piernas. Éste la tomará y se la pasará al tercero por encima de su cabeza, el tercero se la pasará al cuarto por entre sus piernas, y así sucesivamente. Cuando el último coge la pelota, se desplaza corriendo hasta la primera posición, (provocando que todo el equipo se desplace una posición hacia atrás), comenzando el ciclo nuevamente. Gana el equipo que complete el ciclo primero, llegando a la posición inicial.

3º "*La huida*" (10 min): Consiste en atravesar un espacio limitado sin que nadie toque dentro de él, para lo cual cada grupo tendrá 3 colchonetas y colocaremos a su vez 2 bancos suecos que pueden ser tocados en su parte superior.

NOTA: La formación de los equipos se llevará a cabo mediante la elección de capitanes/as. Si un alumno es elegido capitán, deberá elegir a una niña, luego a un niño y luego a una niña, así hasta que se completen los equipos. Si sale una niña elegida capitana, llevará a cabo el mismo proceso. Para evitar conflictos, el profesor elegirá a los capitanes por orden de lista.

Vuelta a la calma (5 min): Estiramientos: Los alumnos, siguiendo las instrucciones del profesor, estirarán los diferentes grupos musculares, comenzando en el tren inferior y terminando con el tren superior.

Autoevaluación/Análisis grupal (15 min): Se expondrán las situaciones adversas que ocurran en clase como interés grupal. El profesor comentará el caso y mediante el consenso, los alumnos elegirán la mejor manera para solucionar ese problema y que no vuelva a pasar. A su vez, se les plantearán diversas preguntas a los alumnos para hacer una puesta en común entre todos: Como grupo, ¿qué cosas creen que deberían mejorar?, ¿qué factores deben seguir "explotando"?, ¿cómo te sientes cuando (...)?, ¿cómo te gustaría que te trataran cuando (...)?

Sesión nº 4						
Justificación: Se trata de conocer los fundamentos básicos, aspectos técnicos y tácticos del baloncesto mediante la práctica de juegos y actividades, aceptar las reglas, valorar y respetar a los compañeros.						
Valores que se trabajan: <u>Valores sociales:</u> respeto, cooperación, amistad, convivencia, justicia, empatía y compañerismo. <u>Valores personales:</u> creatividad, disciplina, autoconocimiento, deportividad, participación y humildad.						
Objetivos	Competencias	Contenidos	Agrupación	Tiempo	Espacio	Medios y recursos
A, B, C y M	CAA, CSC y CSIEE.	Actitudinales: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7. Procedimentales: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 17 y 18.	Gran grupo y pequeños grupos.	55 min.	Cancha o pabellón.	Pañuelo, pelotas de baloncesto y aros.
<p>DESARROLLO: Calentamiento (5 min.): <i>“La gallinita ciega”</i>: La actividad será realizada por el grupo al completo y el espacio utilizado se reducirá hasta la mitad de la cancha de baloncesto. Un jugador se venda los ojos con un pañuelo y los demás lo giran sobre sí mismo para que pierda las referencias espaciales y del resto de jugadores. Mientras el “ciego” tantea en busca de algún jugador, el resto se dedica a bailar alrededor de él y tocarle, intentando que no les agarre. Cuando el “ciego” consigue atrapar a algún jugador, debe identificarle mediante el tacto. Si acierta intercambia el rol con el jugador pillado.</p>						
<p>Parte principal (30 min.):</p> <p><i>“Balón contacto”</i> (15 min.): La actividad será realizada por el grupo al completo y el espacio utilizado será la cancha de baloncesto. Dos alumnos empiezan el juego siendo los cazadores. Mediante pases van avanzando. Tratan, con el balón agarrado y sin soltarlo, de tocar a otro participante. Mientras tanto, el resto de participantes debe buscar los espacios que queden libres en la cancha para así intentar escapar de los cazadores. El que resulta tocado se convierte en cazador y se une a los dos anteriores hasta que no queda ninguno. No se permite correr con el balón.</p> <p><i>Pases de balón con aros</i> (15 min.): Dividimos la cancha de baloncesto en tres zonas iguales. Dividimos la clase en 6 grupos de 4 alumnos y cada dos grupos de alumnos se sitúan en una de las zonas delimitadas. Colocamos aros dispersos por el suelo en cada una de las zonas de juego. Los jugadores de un equipo se pasan continuamente el balón y los jugadores del otro intentan interceptarlo. Los que se pasan el balón sólo lo pueden recibir dentro de los aros que están repartidos por el suelo, y deben moverse a un nuevo aro que no esté ocupado para recibir el siguiente pase. El equipo que persigue el balón no se desplaza por los aros, y si lo intercepta intentará mantenerlo con las mismas normas de pase. Cada 10 pases conseguidos sin que el otro equipo intercepte el balón se sumará un punto.</p> <p>NOTA: La formación de los equipos se llevará a cabo mediante la elección de capitanes/as. Si un alumno es elegido capitán, deberá elegir a una niña, luego a un niño y luego a una niña, así hasta que se completen los equipos. Si sale una niña elegida capitana, llevará a cabo el mismo proceso. Para evitar conflictos, el profesor elegirá a los capitanes por orden de lista.</p>						
<p>Vuelta a la calma (5 min): <i>“El cuenta cuentos”</i>: Todos los alumnos se colocan formando un círculo. El maestro empezará a contar una historia que los alumnos, uno por uno, tendrán que completar con sus aportaciones e ideas, así sucesivamente hasta que todos los alumnos hablen y se expresen ante sus compañeros. El profesor intentará que la duración de las intervenciones de cada alumno sean tales que al final se sumen 5´.</p>						
<p>Autoevaluación/Análisis grupal (15 min): Se expondrán las situaciones adversas que ocurran en clase como interés grupal. El profesor comentará el caso y mediante el consenso, los alumnos elegirán la mejor manera para solucionar ese problema y que no vuelva a pasar. A su vez, se les plantearán diversas preguntas a los alumnos para hacer una puesta en común entre todos: Como grupo, ¿qué cosas creen que deberían mejorar?, ¿qué factores deben seguir “explotando”?, ¿cómo te sientes cuando (...)?, ¿cómo te gustaría que te trataran cuando (...)?</p>						

5. EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta el análisis inicial, la participación de los alumnos en las actividades y las autoevaluaciones/análisis grupales, el profesor procederá a rellenar la tabla de control individual de mejorar/adquisición de valores (ver anexo 2), la cual comparará con el test inicial (ver anexo 1) para comprobar la evolución del alumno.

Lo primero que se realizará al principio de esta propuesta de intervención será un test inicial (ver anexo 1). A partir de este test podemos establecer una base de la cual partir, pues es muy importante tener en cuenta las características personales de cada alumno y comenzar a partir de esto. La evaluación deberá ser de forma individualizada y teniendo en cuenta la evolución del comportamiento del niño/a con respecto a sus otros compañeros.

Debemos tener en cuenta y asegurarnos a través de esta evaluación que el aprendizaje en valores que van a adquirir los niños es mediante la práctica de juegos colectivos, con el fin de aprovechar las situaciones “buenas y malas” que surjan en el desarrollo de las mismas para intervenir y concienciar a los alumnos. Los instrumentos de evaluación que se utilizarán son:

- Escala de valoración (control individual de mejora/adquisición de valores): En ella se recogen las actitudes que se van a evaluar, tanto personales como sociales. Ver anexo 2.
- Anecdóticos: Se trata de recoger en una tabla los sucesos más relevantes que acontecen en cuanto a actitudes sociales, de integración, cooperación, motrices, etc. Ver anexo 3.

El docente recogerá, por un lado, los sucesos más importantes acaecidos por sesión y, por otro lado, rellenará la tabla de control individual de mejora/adquisición de valores después de cada sesión. De esta manera, al final veremos si el alumno ha evolucionado a mejor, a peor, o si sigue igual.

Al final de la propuesta, se unirán todas las evaluaciones y se someterán a un proceso de análisis para llegar a un resultado final, que es la que nos dará una idea general del trabajo realizado y del progreso del alumnado.

Asimismo, cabe destacar que lo que pretendemos es promover y mejorar los valores en los alumnos, de manera que no se debe llevar a cabo una evaluación cuyos resultados sean notas numéricas, ya que no resulta coherente puntuar del 1 al 10 (por ejemplo) si los alumnos han adquirido los valores que hemos trabajado o no. Para especificar aún más esta explicación, exponemos dos ejemplos:

- Si un alumno no muestra mejoras a la hora de trabajar en equipo, por más que se corrija y se utilicen diferentes estrategias, estás suspenso y debe obtener entre un 1 y un 4 (manera incorrecta de plantear la situación).
- Si un alumno no muestra mejoras a la hora de trabajar en equipo, como maestros deberemos buscar las estrategias necesarias para promover ese valor en nuestro alumno, teniendo en cuenta sus características personales y haciéndole saber en lo que debe mejorar y cómo podría mejorarlo (manera correcta de plantear la situación).

6. CONCLUSIONES

Elaborar y llevar a la práctica una propuesta de intervención educativa para trabajar los valores en primaria no es una tarea sencilla. Como hemos podido apreciar, la familia se convierte en el primer agente a la hora de fomentar los valores y la educación en sus hijos, ya que es el entorno más cercano y en el que el niño pasa la mayor parte de su tiempo. Asimismo, el segundo gran agente socializador, la escuela, debe guardar una estrecha relación con la familia para lograr los objetivos que ambos se plantean. Por esta razón, resulta de gran importancia que la familia elabore un plan interno en lo que a la educación de los niños se refiere, y la

cual esté ligada a la escuela. Por esta razón, podemos llegar a la conclusión de que, si queremos que nuestros alumnos o hijos obtengan una buena educación en valores, la familia y la escuela tienen que caminar de la misma mano.

A su vez, también hemos podido llegar a la conclusión de que el juego es un buen medio para fomentar los valores en nuestros alumnos. Siempre que esté estructurado, siga una serie de normas, tenga un/os objetivo/s y sea lúdico, podremos lograr que el niño se desarrolle personal y socialmente. Asimismo, los juegos deben fomentar mediante su práctica: esfuerzo, participación, motivación, libertad, imaginación, naturalidad, y diversión, entre otras. Y, por consiguiente, estas características van a propiciar que los alumnos trabajen los valores de: trabajo en equipo, cooperación, solidaridad, empatía, respeto a las normas, etc., las cuales los niños extrapolarán a sus relaciones sociales fuera de la escuela. Además, con respecto al concepto de valor, este tiene muchas connotaciones dependiendo de quién lo defina. A pesar de ello, podemos deducir que los valores marcan nuestra identidad en la sociedad, la familia y la escuela se convierten en los dos agentes más importantes para promoverlos, tienen un significado positivo y los vamos obteniendo mediante las vivencias del día a día.

Consultar diferentes fuentes acerca del tema y haber vivido la experiencia de las prácticas me han ayudado a darme cuenta, aún más si cabe, que necesitamos un cambio en el enfoque de la Educación Física: Por un lado, el maestro de Educación Física tiene la gran responsabilidad/privilegio de ser un importante agente para transmitir valores a través de la Educación Física, enfocándola como un medio lúdico, pero siempre de manera controlada y organizada. Asimismo, tenemos que tomar conciencia de que somos un ejemplo para los niños, un modelo a seguir, por lo tanto, nuestra apariencia física y nuestra manera de relacionarnos, dejará gran huella en nuestros alumnos.

Por otro lado, y con respecto al currículo, después de haberlo analizado, se puede observar que el problema viene de más arriba. Resulta impensable que en pleno siglo XXI y con lo avanzada que está la sociedad, se le dé mayor importancia al desarrollo motriz del niño que a preocuparnos por enseñarles mecanismos para relacionarse con los demás y para que aprenden a resolver sus problemas, conseguir sus metas, etc. Por esta razón, se puede inferir en que se le tiene que dar la misma importancia al desarrollo motriz del niño como a su adquisición de valores (personales y sociales) y que está en manos del maestro de Educación Física adaptar y diseñar las actividades adaptándolas a las características personales de cada alumno.

En cuanto a las limitaciones encontradas, podemos destacar como principales la falta de tiempo y el no haber llevado a cabo esta propuesta de intervención. Con respecto a la falta de tiempo, se trata de un problema de organización, ya que la elaboración de un trabajo requiere de una buena planificación, para elaborarlo de manera eficaz y para evitar agobios y prisas. A esto podemos sumar la gran cantidad de trabajos que hemos tenido que elaborar para otras materias y, a su vez, prepararnos para sus respectivos exámenes. Además, no haber puesto en práctica esta propuesta, también es un motivo de descontento. Hubiera sido ideal aplicarlo en la escuela, para así poder apreciar de primera mano si lo que hemos planteado, tiene efectos positivos o negativos en los alumnos, de tal manera que podríamos mejorarlo o mantenerlo de la manera en la que está planificado. La razón principal de no haberlo llevado a cabo ha sido, también esta vez, la falta de tiempo, ya que ejecutar una propuesta de intervención como esta, requiere encontrar un colegio, ponerse de acuerdo con el equipo directivo y plantear la propuesta de intervención de tal manera que resulte llamativa o interesante para el profesor de Educación Física.

Asimismo, a pesar de las limitaciones encontradas, podemos considerar, que des-

pués de analizar las aportaciones de expertos sobre el tema y de elaborar esta propuesta de intervención educativa, se ha abierto una nueva perspectiva de cómo fomentar los valores mediante la materia de Educación Física, de manera que futuros investigadores o profesores que quieran trabajar sobre el tema, puedan tomar como punto de partida esta contribución educativa.

Por último, a pesar de no haber puesto en práctica esta propuesta de intervención educativa, es posible dar respuesta y reflexionar acerca de los objetivos específicos que nos planteamos:

- Concienciar del papel de la Educación Física como medio para transmitir valores. Como hemos planteado anteriormente, esta materia, dadas sus características, resultan un medio muy interesante por el cual promover valores, ya que los niños lo ven como un medio lúdico donde pueden manifestar sus emociones e inquietudes a través de la actividad física.
- Utilizar los juegos colectivos para el fomento de valores. Podemos catalogar como más interesante enriquecer en valores a nuestros alumnos mediante los juegos, ya que estos son actividades que se realizan mayoritariamente para que los alumnos se diviertan y disfruten de su práctica.
- Favorecer un clima de respeto y motivación en los que los alumnos puedan desenvolverse favorablemente. Para que la puesta en práctica de esta propuesta resulte efectiva, se debe hacer especial hincapié en generar una atmósfera donde los alumnos se sientan cómodos, interviniendo de manera correcta en los conflictos que puedan surgir en el desarrollo de esta.
- Fomentar la resolución de problemas a través del diálogo. Utilizar y fomentar como recurso principal la conversación como medio fundamental para resolver los conflictos y dejar a un lado los enfados, los gritos, las agresiones verbales o físicas, etc.

- Exponer las dificultades que surjan como interés de análisis grupal. Lo que a unas personas les puede pasar, a nosotros también. Por esta razón es de interés común aprovechar los problemas que hayan surgido en clase entre los alumnos para analizarlas entre todos, buscar una solución y hacer lo posible para que no vuelva a ocurrir.

7. REFERENCIAS

- Arufe-Giráldez, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación. ¿Mito o realidad? *EmásF: revista digital de educación física*, (9), 32-42.
- Bordallo, A.M, (2014). *Plan de mejora para la relación familia-centro educativo* (Trabajo final de grado). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja. Recuperado de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2501/bordallo_jaen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dalla Costa, G. V. (2008). Los valores de la educación física. In *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP 15 al 17 de mayo de 2008 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev635>
- DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, *por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias* (BOC, de 13 de agosto).
- *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, (33), 47-68.
- Flores Moreno, R., & Zamora Salas, J. D. (2009). La educación física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Educación*, 33(1).
- González, A. (2006, marzo). La educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Efdeportes.com* Vol.10, 94. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd94/valores.htm>
- Martín, V. (2009). Los valores en la Educación. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (19).
- Meneses, M.M., & Monge Alvarado, M. D. L. Á. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25 (2), 113-124.
- Monroy, A., & Sáez, G. (2010, noviembre). El concepto de juego en relación con la actividad física. *Efdeportes.com*. Vol.15, 150. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd150/el-concepto-de-juego-en-relacion-con-la-actividad-fisica.htm>
- Muñoz, D. (2008, noviembre). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje en el área de Educación Física. *Efdeportes.com* Vol. 13, 126. Recuperado de: <http://www.efdepor-tes.com/efd126/el-juego-en-el-area-de-educacion-fisica.htm>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* (BOE, de 29 de enero).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE, de 1 de marzo).
- Rivera, R. (2010, febrero). Los valores del deporte. *Efdeporte.com* (141). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd141/los-valores-del-deporte.htm>
- Ruiz Llamas, G. & Cabrera Suárez, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de educación*, 335, 9-19.
- Torío López, S. (2006). Familia y transmisión de valores: un reto de nuestro tiempo.
- Torres, J.A. (2013, febrero). Conceptualización del juego en el ámbito de la Educación Física. *Efdeportes.com* vol. 17, 177. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd177/conceptualizacion-del-juego-en-educacion-fisica.htm>
- Valseca, M. P. (2009). Los valores en la educación. *Revista Educación y Experiencia Educativa*, 19, 1-18.

ANEXO 1

CUESTIONARIO INICIAL

Nombre y apellidos:

Tacha con una "X" del 1 al 5 según te sientas menos o más identificado con la frase que se expone. Significado de los números: 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante y 5 = Demasiado. Poner ejemplos en caso de que no se entienda algún apartado.

VALORES SOCIALES	1	2	3	4	5
1. Soy respetuoso/a con mis compañeros.					
2. Cuando tengo que trabajar en equipo, me muestro colaborativo.					
3. Siento afecto, simpatía y confianza en mis amigos.					
4. Me cuesta relacionarme con mis compañeros de clase.					
5. A la hora de apreciar alguna injusticia, me gusta que escuchen mi opinión.					
6. Suelo ponerme en el lugar de las personas antes de hacer algo que sé que está mal.					
7. Cuando algún compañero necesita que lo ayude, le presto mi ayuda.					

VALORES PERSONALES	1	2	3	4	5
1. Busco diferentes maneras de resolver los problemas o alcanzar algún objetivo.					
2. Respeto las reglas o normas que me imponen.					
3. Soy capaz de analizar mis estados de ánimo y gestionarlos.					
4. Cuando practico algún deporte/juego/competición/ actividad me muestro respetuoso con los compañeros de mi equipo y con los del contrario.					
5. Se apreciar que cuando quiero lograr algo, tengo que esforzarme.					
6. Me muestro colaborador y atento en las clases de Educación Física.					
7. Me considero una persona firme y constante a la hora de cumplir mis metas.					
8. Siento que me aprovecho y río de las debilidades o limitaciones de los demás.					

ANEXO 2

CONTROL INDIVIDUAL DE MEJORA/ADQUISICIÓN DE VALORES	
Alumno/a: Curso:	
VALORES SOCIALES	
	SI NO
Se muestra respetuoso/a con sus compañeros.	
Se muestra colaborativo o trabaja en equipo.	
Muestra afecto, simpatía y confianza en sus compañeros.	
Coexiste de manera pacífica y armoniosa con sus compañeros.	
Cuando apreciar alguna injusticia, da su opinión.	
Se muestra empático con sus compañeros cuando ve que algo está mal.	
Cuando algún compañero necesita ayuda, se presta a ayudarlo.	
VALORES PERSONALES	
Busca diferentes maneras de resolver los problemas o alcanzar un objetivo.	
Respeto las reglas o normas que se establecen.	
Analiza su estado de ánimo y físico y los gestiona.	
Es respetuoso con el profesor, sus compañeros y con la actividad que está ejecutando.	
Muestra esfuerzo por lograr sus objetivos.	
Colabora y está atento en las sesiones de clase	
Es firme y constante a la hora de cumplir sus metas.	
Se aprovecha/ríe de las debilidades o limitaciones de los demás.	

ANEXO 3

ASPECTOS ANECDATORIOS		
Alumno observado:		
Fecha:	Hora:	Lugar:
Suceso:		

DINÁMICA Y CAMBIOS EN FAMILIAS DE CONFLICTIVIDAD MEDIA Y ALTA JUDICIALIZADAS. SATISFACCIÓN Y MEJORAS. COORDINACIÓN DE PARENTALIDAD

Fermín Romero Navarro

Dr. en Ciencias Políticas y Sociología.
Profesor de Universidad (Jubilado)
Director del Centro de Orientación Familiar de Canarias.
Mediador Familiar. Coordinador de Parentalidad.
FUNDACIÓN CANARIA CENTRO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR DE CANARIAS

Resumen:

El presente artículo se basa en una doble investigación sociológica de carácter microsocia, cuyos objetos de estudio son los siguientes: "cambios y mejoras que se han producido en una población "piloto" de 40 expedientes de familias usuarias del Centro de Orientación Familiar de Canarias", derivados por los jueces de instrucción y acogidos al Programa/Servicio "Coordinación de Parentalidad" para el año 2019. Se trata de una población de familias afectadas por la conflictividad familiar de media y alta intensidad y judicializadas. En una segunda investigación se pretende mensurar y valorar los "niveles de satisfacción de la dicha población respecto a los servicios recibidos en el Centro de Orientación Familiar de Canarias, así como la percepción que la misma tiene de los cambios y mejoras obtenidos a partir de haber recibidos dichos servicios referidos a la Coordinación Parental". La hipótesis que se plantea es la siguiente: ambos estudios pueden ofrecer resultados que vienen a sumar y a reforzar la coherencia que se produce entre los mismos, así como el refrendo y viabilidad que se quiere atribuir a la "coordinación parental" en su aplicación práctica, como un modelo útil y beneficioso para la población a la que se dirige: las familias de media y alta conflictividad judicializadas.

Palabras clave: *Coordinación Parental. Coordinador parental. Funciones. Conflictividad familiar de media y alta densidad. Perspectiva sistémica del conflicto familiar.*

CONTEXTO EN EL QUE SE ENMARCA EL ESTUDIO

El presente trabajo aborda y se basa en un estudio sociológico, de carácter micro-social, descriptivo y cuantitativo, mediante el desarrollo de dos investigaciones referidas a la misma población, cuyos detalles metodológicos se indicarán más abajo. Se trata de describir y valorar los resultados de un conjunto de variables orientadas a observar en la primera investigación, *cambios y mejoras que se han producido en una población de 40*

expedientes de familias usuarias del Centro de Orientación Familiar de Canarias (COF), acogidos al Programa/Servicio titulado Coordinación de Parentalidad y subvencionado por la Dirección General de Infancia y Familia del Gobierno de Canarias para el año 2019. Se trata de una población de familias afectadas por una situación de conflicto de media y alta intensidad y judicializadas.

En una segunda investigación se pretende mensurar y valorar los *niveles de satisfacción de la misma población respecto a los servicios recibidos en el Centro de Orientación Familiar de Canarias, así como la percepción que la misma tiene de los cambios y mejoras obtenidos a partir de haber recibidos dichos servicios*. La población que se somete a estudio es relativamente pequeña tanto si se considera en su magnitud numérica, como si se compara con la magnitud de casos-familias potencialmente existentes en la sociedad canaria, dentro de los calificados de *media o alta conflictividad y judicializados*. Sin embargo, si situamos la presente cifra de 40 casos-familias en el contexto de una *población piloto*, acogida a la citada calificación de *casos-familias de media y alta conflictividad judicializados*, adquiere una significación especial, supuesto el valor de *población referente* que se le quiere atribuir.

El COF tiene en su haber (1978-2020) 42 años ininterrumpidos de trabajo profesional y de servicio a las familias en Canarias, afectadas por la problemática de la conflictividad conyugal/pareja y familia, procesos de separación/divorcio y otras situaciones afines, o singulares y específicas, concordantes con los actuales cambios sociales, que afectan al interior del grupo familiar tanto en el desarrollo de la convivencia, como en las relaciones y funciones del mismo. Durante el año 2019 el COF atendió profesionalmente a 877 nuevos expedientes de familias, alistados a distintos Programas/servicios en función de las problemáticas singulares y específicas. Una de esas problemáticas *singulares y específicas* es la referida a las *familias de media y alta conflictividad judicializadas*, que da razón al estudio que presentamos en este artículo.

Es norma del COF de Canarias realizar anualmente estudios de carácter sociológico, ya sea los referidos a cada una de las poblaciones particulares según problemáticas singulares, como los referidos al conjunto de la población anual atendida. Los objetivos de estos estudios son diversos y están orien-

tados en términos generales a encontrar puntos de apoyo de carácter objetivo que permitan a la Dirección y la organización del COF detectar nuevos motivos de consulta, nuevas demandas socio-familiares y nuevas propuestas que ayuden a la mejora en la prestación de los servicios que se ofrece a las familias usuarias. Es en el contexto indicado donde se sitúa el presente artículo sobre la *población de 40 expedientes de familias de media y alta conflictividad judicializadas*.

Son varios los argumentos que avalan la necesidad de centrar las dos investigaciones sobre la población citada. En tal sentido, sobresalen los siguientes: la relación que se da entre la problemática de la población destinaria de las citadas investigaciones y el nuevo modelo de abordaje que se le ofrece a la misma, conocido bajo el título de *Coordinación de Parentalidad*. Un segundo argumento se refiere a la importancia y significado especial que adquiere el hecho según el cual son los jueces de familias quienes han derivado al COF para su tratamiento a los mencionados *40 casos-expedientes de familias de media y alta conflictividad judicializados*. En tercer lugar, se trata por parte del COF de validar la viabilidad de la aplicación del nuevo recurso de *coordinación de parentalidad* a los citados casos-familias de media y alta conflictividad.

Como se ha indicado, el estudio se centra en dos investigaciones dirigidas a la misma población, pero con objetivos distintos. Primera: *cambios y mejoras observados durante los procesos de intervención profesional de los 40 expedientes-familias judicializados de media y alta conflictividad del año 2019*. Se pretende validar si el modelo utilizado para la recogida de los datos en función de las variables diseñadas es útil para registrar los cambios y mejoras obtenidos en los procesos de intervención profesional de las familias beneficiarias del citado programa de *Coordinación Parental*. La segunda investigación, *niveles de satisfacción de los servicios recibidos del COF, cambios y mejoras percibidos por las propias familias usuarias* pretende identificar y valorar los niveles de satisfacción de los servicios

recibidos y, desde la perspectiva de los usuarios, los cambios y mejoras que en los mismos se hayan producidos. La hipótesis que se plantea es la siguiente: ambos estudios pueden ofrecer resultados que vienen a sumar y a reforzar la coherencia que se produce entre los mismos, así como el refrendo y viabilidad que se quiere atribuir a la *coordinación parental* en su aplicación práctica como un modelo útil y beneficioso para la población a la que se dirige.

El presente estudio se estructura en torno al desarrollo de seis apartados: I. Marco teórico; II. Primera investigación: Dinámica y cambios producidos en la población de 40 expedientes-familias de media y alta conflictividad judicializados. Aspectos metodológicos. III. Presentación y explicación de los resultados. IV. Segunda investigación: Niveles de satisfacción, cambios y mejoras percibidos por parte de la población de los citados 40 expedientes-familias. Aspectos metodológicos. V. Presentación y explicación de los resultados obtenidos. VI. Conclusiones finales.

Al lado de la elaboración técnica de todo el trabajo realizado está la labor del equipo base con quien compartía la confección y desarrollo del actual Programa/servicio de Coordinación Parental, formado por Asunción Sánchez Jorge, mediadora familiar, María José Ribera Fernández, abogada y mediadora familiar y Sabrina González Plasencia, psicóloga. Los cuatro profesionales compartimos los cursos de formación en Coordinación Parental, organizado el COF y dictado por el Magistrado-Juez Pascual Ortuño (Barcelona) y otros ponentes, Félix Arias, Artur Román, así como por Dominic D'Abate (Canadá), uno de los artífices/creador de la Coordinación Parental.

1. MARCO TEÓRICO

La actividad profesional de *Coordinación de Parentalidad* es una materia de reciente incorporación tanto por su ubicación y referencia en el conjunto de países del área de la cultura occidental, todavía relativamente es-

casa, pero significativa, como por el desarrollo de la reflexión científica en lengua española. Ello requiere que, al escribir sobre dicha materia, aunque sea en el contexto de un estudio sobre un proyecto piloto referido a 40 expedientes familias, sea conveniente situarla en un marco teórico que sirva de preámbulo al lector. A tal fin, y en orden a la brevedad, desarrollaremos seis aspectos: *coordinación de la parentalidad; el coordinador de parentalidad, características y funciones; el término alta conflictividad y su referencia al espacio social que le es propio; la perspectiva sistémica del conflicto familiar, el enfoque orientado a soluciones y sobre el marco jurídico.*

1.1. LA COORDINACIÓN DE LA PARENTALIDAD

La conflictividad familiar, procedente especialmente de los divorcios y separaciones, se presenta compleja e intrincada. Se considera que los casos –familias de media y alta conflictividad y judicializados se sitúan aproximadamente en torno al 8% en todo el territorio español. Estos entran en una deriva de comportamientos sociales que tienen que ver con un conjunto de hechos, como son la cronificación de los mismos, el alargamiento en el tiempo sin que se resuelvan, las reiteradas solicitudes de apelaciones judiciales y el estado de los niveles de media y alta conflictividad, afectando estos comportamientos de forma grave a la organización y convivencia de la unidad familiar, incluso de la familia extensa.

Entre otros, dos son los efectos que en estas circunstancias afectan a la estabilidad y función educativa de estas familias: el *atrapamiento* de los hijos menores en el conflicto de la conyugalidad/pareja de sus padres, condicionado por la ruptura, el alargamiento y enredo en el mismo, generándose sentimientos encontrados de lealtad; en segundo lugar, y como consecuencia de lo indicado, el resquebrajamiento de la estabilidad y cohesión del necesario *plan de la parentalidad*, que nunca debe faltar a favor de la educación

de los hijos, sean cuales fueran las condiciones psico-sociales de estos.

Hoy existen diversos medios al alcance de los cónyuges o parejas para realizar el cambio o transición hacia la separación o divorcio, hacia el llamado *duelo de la conyugalidad* siendo importantes la terapia, la mediación familiar, los puntos de encuentro familiar, las evaluaciones psicosociales y otros servicios afines. Pero, en situaciones de parejas que se divorcian con media o alta conflictividad, los citados medios no logran los efectos positivos deseados.

Es en las circunstancias descritas donde tiene lugar la Coordinación Profesional de la Parentalidad como un servicio nuevo, específico y necesario para realizar su cometido en concordancia con lo que el juez dictara en la sentencia o auto. Todo lo indicado está en estrecha relación con la convivencia y la comunicación familiar y las funciones educativas de crianza y de tutela de los hijos, especialmente de los menores. En tal sentido, los hijos menores constituyen la primera razón de dicha Coordinación Parental.

La práctica profesional de la Coordinación Parental tiene ya un largo recorrido en Canadá, EEUU, Francia, Holanda y otros países de tradición divorcista. En diversos puntos de la geografía española también se están dando pasos en esta línea con notable eficacia. La Sociedad Canaria, por su parte, está necesitada de que se introduzca este nuevo servicio de la *Coordinación de la Parentalidad*, así como la figura profesional del *Coordinador Parental*. El Centro de Orientación Familiar de Canarias (COF) está liderando esta integración en la sociedad canaria e introduciendo esta nueva práctica profesional en el menú de sus propios programas y servicios. Prueba de ello son los dos cursos a modo de Seminarios de 20 horas de duración cada uno de ellos, realizados los días 21, 22 y 23 de marzo y 21 y 22 de octubre del 2019. Una prueba más de esta nueva andadura es la puesta en acción de la *Práctica de Profesional de la Coordinación de la Parentalidad*, aplicándola a 40 casos-familias judicializados de media y alta

conflictividad, en estrecha relación con un conjunto de jueces de familias y otros de primera instancia, quienes han estimado oportuno apoyar a modo de *programa piloto*. Dicho programa fue subvencionado a favor de la Fundación COF para 2019 por la Dirección General del Menor y Familia del Gobierno de Canarias mediante el modelo de *subvención concursal*, a tenor de la Orden 8 de mayo de 2019. Es un Programa/Servicio de carácter pluriprofesional en el que, mediante la figura del Coordinador Parental, se afronta de forma interdisciplinar, en conjunción con lo que dictara el juez, u otras instituciones oficiales o privadas, la problemática familiar brevemente descrita en párrafos anteriores.

1.2. EL COORDINADOR PARENTAL. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES

La figura del Coordinador Parental y sus funciones es relativamente reciente. Se inserta en el entramado, siempre complejo e intrincado, de la problemática familiar con el fin de abordar profesionalmente aspectos interrelacionados de carácter jurídico, psicológico y educativo familiar, entre otros, en un contexto de media o alta conflictividad. El Coordinador Parental es un profesional proveniente de la salud mental, del ámbito jurídico-legal u otras disciplinas afines con formación y experiencia en mediación familiar, así como en la ayuda a los progenitores que presentan un alto nivel de conflictividad. Así mismo, ha de tener conocimientos en el desarrollo infantil y en intervenciones en situaciones críticas y de conflictividad para implementar un *Plan de Parentalidad*, que ayude a resolver las disputas de las familias en cuestión.

La Association of Families and Conciliation Court en 2005 define la coordinación de parentalidad como *un proceso alternativo de resolución de disputas centrado en el niño, en el que el profesional de la salud mental o ámbito judicial, con formación y experiencia en mediación asiste a padres con alta conflictividad con*

tal de implementar el plan de parentalidad (Farré, 2020, p. 257).

CARACTERÍSTICAS

De la citada definición se desprende un conjunto de características que, siguiendo a la autora citada, se puede especificar en los siguientes términos: es un proceso alternativo de resolución de conflictos, centrado en el niño, ordenado a promover la seguridad y estabilidad emocional de éste. Dicho proceso requiere de un profesional formado y con experiencia en mediación. Su actividad se dirige a la implementación del plan de parentalidad con el fin de lograr la mejora en la comunicación y la reducción de la conflictividad inter-parental. Es una *figura auxiliar del juez para garantizar el cumplimiento efectivo de las medidas judiciales* (Costa, 2017) y como *instrumento de apoyo intensivo y seguimiento familiar de las medidas impuestas después de una sentencia*. Así pues, esta figura debe estar investida de autoridad mediante *designación judicial* y no de la *potestad jurisdiccional*. Ésta nunca es delegable. En consecuencia, el coordinador de parentalidad ha de acomodar su actuación a lo ordenado por los jueces y a la creación de condiciones favorecedoras de la gestión de la *parentalidad positiva*. Para realizar sus funciones ha de estar formado en mediación familiar y en coordinación de parentalidad.

FUNCIONES

Son varias las funciones que se atribuye al coordinador parental:

- Gestionar y evaluar el conflicto y, según el caso, realizar la función educativa para hacer posible la implementación del plan parental señalado por el juez en la ejecución de sentencia.
- Promover entre los padres acercamientos y acuerdos respecto a las medidas que se consideran adecuadas, como pueden ser criterios educativos y normativos propios de las funciones parentales, calendario, pautas y condiciones que ordenan la nor-

malización de las relaciones paterno y materno filiales y otras relacionadas con el bienestar de los hijos, sean sociales, escolares o las referidas al desarrollo de la propia autonomía de estos.

- Estimular y promover el diálogo y el consenso entre los progenitores o tutores en orden a mejorar la comunicación, la cooperación y las habilidades para resolver las diferencias o controversias, así como generar en la unidad familiar nuevas condiciones que hagan posible el ejercicio de las funciones parentales basadas en el respeto y en la mutua confianza.
- Proteger el bienestar integral de los menores en sus distintos ámbitos o aspectos: psicológicos, físicos, educativos, sociales y espirituales. El bienestar de los hijos como fin mayor y principal pasa necesariamente por preservar las relaciones paterno/materno filiales para que sean saludables, seguras y especialmente beneficiosas para los hijos. El beneficio de estos reclama como una necesidad básica para sus vidas la calidad de dichas relaciones.
- Elaborar los informes que procedan según sentencias y autos, informar de los acuerdos que las partes hayan llegado por sí mismo o mediante la intervención del coordinador parental, e informar de las propuestas referidas a las relaciones personales o a las estancias de los menores con el padre o la madre u otros tutores reconocidos formalmente, en orden a que el juez adopte la oportuna decisión en caso de la existencia de acuerdos entre los padres.
- *Rebajar* la escalada conflictiva de los padres, en consonancia con las funciones indicadas. Se trata de ayudarles a que se adiestren y aprendan a manejar y a tratar de otra forma el conflicto que les atrapa hace tiempo, empoderándoles cada vez que sea posible.
- Hacer posible que el ejercicio de las funciones del coordinador parental repercuta positivamente en la reducción ante los tri-

bunales de justicia de la litigación de los casos de familias de media y alta conflictividad.

1.3. EN TORNO AL TÉRMINO “ALTA CONFLICTIVIDAD”. EL ESPACIO SOCIAL QUE LE ES PROPIO

En nuestro presente estudio, y partiendo de nuestra experiencia, hemos introducido los términos *media* y *alta conflictividad*, frente al utilizado en el argot común de *alta conflictividad*. El término que se ha consagrado es el de *alta* conflictividad, ya que señala una situación que reviste una gravedad o importancia suma, referidas a aquellos hechos proclives de ser considerados objeto de coordinación parental. Sin embargo, los procesos que llevan a tal consideración tienen unos comienzos escasamente conscientes, advertidos y valorados en sus justos términos por parte de los afectados, cuando, una vez puestos en marcha de forma más o menos reiterada, se convierten muy pronto y por su propia dinámica en situaciones de *alta conflictividad*. Así pues, las *fronteras* entre ambos términos no siempre son observables de forma diferenciada tanto en su cualificación, como en la dinámica que le es propia. Mejor es situar tales casos de familia en conflictividad en la franja existente entre ambos términos y calificarla de *media* y *alta conflictividad*.

La *media* y *alta* conflictividad de los padres, objeto de la coordinación parental, tiene su propio *espacio social* y *psico-social*, caracterizado por varios indicadores, como son los siguientes: *atrapamiento* en un continuo litigio; *incapacidad relacional, sea emocional y/ o psíquica* de las partes para implementar una orden de los tribunales o para ejecutar el plan parental; *débil cohesión* y *vinculación interna* de la conyugalidad o de la pareja que en su trayectoria han sido poco consistente, o que las mismas hace tiempo que se han quebrado; *largo recorrido sin poder solventar* las situaciones de crisis y conflictos de estos padres, que viven engarzados en una conducta de escalada conflictiva y que irremisiblemente

te les llevará de vuelta a los tribunales; *cronificación del conflicto* que late por todas partes; *frecuentes cambios de abogados, numerosos juicios impugnados, querellas contra los profesionales involucrados* y la *concurrente involucración de varios tribunales*. Pero el espacio social más importante lo constituyen *los menores* en cuanto que se convierten en las *mayores víctimas* de la espiral conflictiva, con el consiguiente agotamiento de los recursos familiares, no solo los económicos, sino los de carácter psicológicos, emocionales, relacionales, sociales y educativos, En definitiva, la capacidad de aguante y de escucha de los progenitores afectados entra en estado agónico con graves dificultades para resolver por los propios progenitores las cuestiones y funciones básicas de una familia.

Sea cual fuere el grado de notabilidad de la conflictividad familiar al que se refiera, ésta se suele explicitar en un conjunto de *síntomas* o de *señales* como las siguientes: disputas, tensiones, enfados, ira, hostilidades, violencia verbal, desautorizaciones, descalificaciones de carácter despectivo y vejatorias y otras situaciones similares, todas las cuales se vuelven frecuentes, reiteradas, alargadas en el tiempo a modo de un círculo vicioso y sin viso de superación. Todo ello se consolida a modo de dificultades cronificadas que impiden principalmente a los progenitores establecer en su medida y de forma mínimamente satisfactoria una comunicación más o menos comprensiva, que haga posible el acuerdo y la toma de decisiones parentales.

1.4. LA PERSPECTIVA SISTÉMICA DE LA UNIDAD FAMILIAR Y DEL CONFLICTO

La perspectiva ecosistémica desarrollada por Bronfembrenner en su libro *La ecología del desarrollo humano* (Bronfembrenner, 1987) es sin duda alguna una teoría muy válida que permite comprender e intervenir en la complejidad que encierra cualquier unidad familiar. Ésta se desarrolla en un entramado de estructuras que interactúan las unas

dentro de o en relación con las otras. Afirma D'Abate (2017, p.11) que en *las relaciones posteriores a la separación y el divorcio, la unidad familiar inmediata se ve como parte de un sistema más amplio que incluye a más familiares, la comunidad, y el contexto social general.*

El ser humano es *relación con*. La entidad *relación* es lo que constituye, conforma y dinamiza la esencia de la unidad conyugal/pareja y /o familia. No es posible la conyugalidad/pareja y cualquier realidad familiar sin la *relación*. Dichas realidades están conformadas como un sistema de relaciones dentro de o mediatizado por un conjunto de subsistemas: el conyugal/pareja, el que se establece entre cónyuges en cuanto padres, el que se origina entre padre/ madre hijo, el que se establece entre hermanos y el que se organiza con la familia extensa y con los diversos ambientes externos.

La entidad *relación* que se da en dicho complejo sistémico de la familia tiene unas peculiaridades que le son propias: son relaciones *emocionales, vinculantes imbuidas de sentimientos de pertenencia, constructoras de identidades* y que se refuerzan, se colapsan o cambian en las *transiciones vitales* (Romero, 2012, pp. 211-212).

Cuando aparece el tipo de conflicto conyugal/familiar que no se supera adecuadamente, como suele suceder en los conflictos de media y alta densidad, todo el complejo entramado de relaciones queda notablemente afectado, generándose una necesaria relación dialéctica y circular ente los subsistemas familiares y sus actores. Del mismo modo, los diversos tipos de relaciones mencionados más arriba perciben alterados unas veces y otras veces se consideran quebrados o heridos. En tales circunstancias, las relaciones afectadas y la presencia del conflicto actúan de retroalimentación de todo el proceso existente. Esta perspectiva sistémica de la familia y de su red de relaciones permite obtener una visión más holística tanto de la familia como de las conexiones que se establecen entre la unidad *relación*, que organiza el grupo familiar, y la actividad del conflicto.

En definitiva, ayuda a identificar subsistemas familiares, actores, funciones, significación del conflicto, dinámicas y efectos psicosociales de éste.

1.5. UN ENFOQUE ORIENTADO A LAS SOLUCIONES

D'Abate (2017, p. 11) considera de gran importancia el *enfoque orientado a soluciones* para aplicarlo en los procesos de la Coordinación de la Parentalidad. Milton Erickson, (*La terapia orientada a las soluciones*, 1980) es uno de los pioneros de este enfoque. Es un método que se centra en los recursos de las personas más que en su déficit, en sus fuerzas más que en sus debilidades, en sus posibilidades más que en sus limitaciones. Es una perspectiva terapéutica que se aparta de las explicaciones, los problemas y las patologías y se dirige a las soluciones, competencias y capacidades. Según D'Abate (2017, p.11) dicho enfoque permite animar a los progenitores que participan en la coordinación de la parentalidad *adentrarse en su situación del momento y en aquellas acciones que les vayan a influir, a ellos o a sus hijos/as en el futuro. Los problemas del pasado hay que dejarlo para ayudar a los progenitores e hijos a encontrar formas más constructivas de normalizar las relaciones con la familia tras la separación y el divorcio.* Así pues, se produce un alejamiento de la búsqueda de la explicación de las dificultades de las personas, del problema real, y se orienta la intervención hacia la búsqueda de soluciones que funcionen para el individuo, la pareja, y la familia que acuden a la Coordinación Parental.

1.6. SOBRE EL MARCO JURÍDICO

El marco jurídico que regula la presente materia reviste una importancia específica y de gran actualidad en la medida en que los jueces de familia o jueces de instrucción hagan uso de forma cada vez más frecuente de la actividad y funciones de la Coordinación de Parentalidad a través de sus autos y sentencias.

Dada la especificidad del presente punto, se considera conveniente acudir a aquellos estudios o primeras aproximaciones a esta materia, elaborados con solvencia por expertos, aspectos que superan nuestras posibilidades. En tal sentido y pensando en los principiantes en la presente materia, conviene utilizar entre otros documentos la lectura de tres de ellos que acercan al conocimiento de dicha materia. Primero: *Aspectos legales, procesales y formas prácticas de la derivación a coordinación de parentalidad* de la obra ya citada de María José Acosta Lamena, siendo de especial interés los dos puntos siguientes: 1.2. *Origen y regulación*; 2. *Aspectos procesales e incidencias de la organización de los juzgados en la derivación de coordinación*. El segundo documento se refiere al *Documento base para el desarrollo de la coordinación de parentalidad*. Rosales, Fernández y Fariña, (2019). Estos autores han elaborado un interesante documento en el contexto del I Fórum de Expertos para el Desarrollo de la Coordinación de Parentalidad y la Gestión de la Alta Conflictividad Familiar, en el que tiene especial interés el punto 4 titulado *Marco jurídico necesario para el desarrollo de la coordinación de parentalidad*. Los autores proponen un conjunto de reformas al CC: art.158; art.776 LEC y otros pormenores. Por último, Lorenzo, González, Sánchez y De Blas (2020, p. 27-37) presentan una interesante síntesis del marco jurídico necesario para el desarrollo de la Coordinación de Parentalidad y su encaje en el sistema jurídico español.

No obstante la falta de conocimientos legales y jurídicos-procesales por parte de quien suscribe el presente estudio, dado que no pertenece a la disciplina del Derecho sino a las disciplinas de Sociología y Politología y de la Mediación Familiar, sin embargo se sugiere la conveniencia de que se hiciera un estudio de carácter legal y jurídico procesal de los aspectos de interés que revisten las 40 sentencias y autos de los jueces de familia, sobre las cuales se basa el presente estudio, procedentes de diversos Juzgados de Primera Instancia de la Ciudad de Las Palmas de

Gran Canaria, de la Ciudad de Telde y del municipio de San Bartolomé de Tirajana durante el año 2019.

2. PRIMERA INVESTIGACIÓN: CAMBIOS Y DINÁMICA PRODUCIDOS EN LA POBLACIÓN DE 40 EXPEDIENTES –FAMILIAS JUDICIALIZADOS. MARCO EMPÍRIC

2.1. BASE MATERIAL DEL PROCESO INVESTIGADOR

El presente marco empírico trata de contextualizar el ámbito metodológico de las dos investigaciones que dan razón al presente estudio, cuyos objetivos ya han sido explicitados en la introducción. La doble investigación que se lleva a cabo tiene un carácter empírico, cuantitativo, y microsocioal. Sus resultados no son extrapolables más allá de la población a la que se dirige y estudia, puesto que no se basan en una muestra representativa y proporcional extraída de una población mayor. Sin embargo, los resultados obtenidos sí pueden ser considerados como *tendencias* a tener en cuenta para validarlos en otros estudios referidos a poblaciones de mayor magnitud estadística. Ambas investigaciones se refieren a la misma población, pero tienen objetivos diferentes. Consta de 40 expedientes-familias. A continuación, hacemos una breve anotación a la base material de dichos estudios.

Como ya se ha indicado en párrafos anteriores, la razón que justifica la presentación y desarrollo de las dos investigaciones estriba en constatar, si así fuera posible, la concordancia y coherencia que ofrecieran los resultados de ambas investigaciones en orden a justificar y avalar la aplicación práctica y las virtualidades que tiene de la *Coordinación de la Parentalidad* en casos-familias de media y alta conflictividad y judicializados.

La base material sobre la que se fundamenta la primera investigación lo constituye

un *protocolo* a modo de *registro* construido *ad casum* con la finalidad de identificar y registrar algunos aspectos o variables de *identificación social* de cada unidad familiar derivada por los diversos juzgados y otros aspectos identificativos afines, así como los *cambios y mejoras percibidos en el transcurso del proceso de intervención según la coordinación de la parentalidad*, que se van produciendo en dichas unidades familiares. La observación y registro de los citados aspectos o variables los realiza el *equipo* del que está compuesto el Programa/servicio de la Coordinación Parental.

Para la segunda investigación se utiliza como base material un *cuestionario* construido por preguntas de carácter múltiple y excluyentes, referidas a un conjunto de variables relacionadas con *los niveles de satisfacción de los servicios recibidos y cambios y mejoras percibidos* por parte de la población de los citados 40 expedientes-familias. Dichos aspectos se especificarán más abajo con más detenimiento.

2.2. POBLACIÓN

El presente estudio se centra para las dos investigaciones en la población de *40 expedientes-familias*. Dicha población cumple el criterio de *expedientes-familias de media y alta conflictividad y judicializados*. La mayoría de estos fueron derivados a los servicios del COF por requerimiento judicial, y han formado parte del Programa/servicio *Coordinación de Parentalidad* subvencionado por la Dirección General del Menor y Familia del Gobierno de Canarias.

2.3. VARIABLES OBJETO DE LA PRIMERA INVESTIGACIÓN

Las variables son los aspectos que concretizan la observación y medición del objeto de estudio. La estructura de las mismas se concretiza en variables generales, en subvariables de estas, y en los ítems, dimensión más concreta de aquello que se quiere observar y medir, debiendo guardar una coherencia

entre dichos elementos. Dichas variables, referidas a la primera investigación, son como siguen:

1ª Variable general: Identificación de la población según agentes que derivan; Sub-variables: 1.1. Juzgados que derivan; 1.2. Jueces que derivan; 1.3. Instituciones que derivan; 1.4. Tipo de procedimiento que ha de llevarse a cabo; 1.5. Momento procesal; 1.6. Temporalidad de la remisión de informes a tenor de las sentencias/autos; 1.7. Tipo de profesional que se requiere según sentencias/autos.

2ª Variable general: Percepción de la naturaleza del problema/conflicto de los expedientes-familias judicializados. Sub-variables: 2.1. Niveles socioeconómicos de la unidad familiar derivada; 2.2. Influencia del perfil socioeconómico en el problema/conflicto de la unidad familiar derivada; 2.3. Percepción del ambiente familiar que se detecta en el proceso de intervención; 2.4.-Grado de conflictividad que presentan las unidades familiares derivadas.

3ª. Variable general: La intervención del equipo técnico de los profesionales del COF. Sub-variables: 3.1. Intervenciones realizadas de carácter psicológico/coordinación de parentalidad; 3.2. Profesionales del equipo técnico del COF que intervienen en el proceso; 3.3. Tipo de profesional que se requiere según sentencias/autos; 3.4. Intervención interdisciplinar del proceso realizado.

4ª. Variable general: Cambios y mejoras que se producen en el proceso de intervención. Sub-variables: 4.1. Cambios/mejoras que se producen en el proceso de intervención; 4.2. Motivo del cierre del proceso de intervención/éxitos logrados.

3. PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para realizar la presentación de los resultados seguimos el mismo orden que marcan las variables arriba enunciadas. Ello nos permitirá tener una visión secuencial de los resultados obtenidos en función de cada variable.

3.1. 1ª VARIABLE: IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN AGENTES QUE DERIVAN

3.1.1. JUZGADOS QUE DERIVAN

Tabla 1

Juzgados de procedencia.

	Nº	%
PRIMERA INSTANCIA Nº 1 (L.P DE G.C)	2	5
PRIMERA INSTANCIA Nº 3 (L.P DE G.C)	9	22,5
PRIMERA INSTANCIA Nº 4 (L.P DE G.C)	1	2,5
PRIMERA INSTANCIA Nº 5 (L.P DE G.C)	10	25
PRIMERA INSTANCIA Nº 15 (L.P DE G.C)	10	25
PRIMERA INSTANCIA Nº1 (TELDE)	2	5
PRIMERA INSTANCIA Nº3 (TELDE)	2	5
DE INSTRUCCIÓN Nº 3 (SAN BARTOLOMÉ DE TIRAJANA)	1	2,5
DERIVADO POR EL COF U OTROS AGENTES PREVIO AL INICIO DEL PROCESO JUDICIAL	3	7,5
TOTAL	40	100

Los resultados obtenidos señalan dos consideraciones: son ocho juzgados de 1ª Instancia, seis pertenecen al Partido Judicial de la ciudad de Las Palmas de G.C. y los dos restantes pertenecen a otros partidos judiciales extra capitalinos. Ello parece indicar que existe un número inicial significativo de jueces conocedores de la Coordinación Parental que hace uso de la misma; En segundo lugar, y en función del número de casos derivados, sobresalen dos juzgados, 1ª Instancia Nº 5 y N.º 15, sumando ambos el 50 % del total de los expedientes casos-familia.

3.1.2. JUECES QUE DERIVAN

Tabla 2

Jueces que derivan los casos al COF

	Nº	%
JUAN CARLOS SOCORRO MARRE-RO –	9	22,5
Juzgado 1º inst. nº 5 Las Palmas LORENA QUILES VALLEJO	16	40
Juzgado 1º inst. nº 5 Las Palmas ARMANDO JOSÉ GARCIA CASTE-LLANO	4	10
YOLANDA ALCÁZAR MONTERO Juzgado 1º inst. nº 15 Las Palmas	1	2,5
CRISTINA CAJA MOYA Juzgado 1º inst. nº 3 Las Palmas	3	7,5
Mº DEL PILAR BARRADO LIESA Juzgado de inst. nº 3. San Bartolo-omé de Tirajana	1	2,5
Mº VICTORIA HENRIQUEZ SANTANA Juzgado de Primera Instancia nº 3 de Las Palmas	1	2,5
MARIA CECILIA LÓPEZ VÁZQUEZ Juzgado de Primera Instancia nº 1 de Telde	1	2,5
MARIA VICTORIA ROSSELL AGUILAR Mº DEL PILAR BERASTEGUI HER-NÁNDEZ	1	2,5
Juzgado de Violencia sobre la Mujer nº 2 de Las Palmas, Mº DEL CARMEN LÓPEZ VÁZQUEZ	1	2,5
Juzgado de Instrucción nº 1 de Telde Mº DEL CARMEN LÓPEZ TOMASETY FERNÁNDEZ	1	2,5
Juzgado de Instrucción nº 1 de Telde	1	2,5
TOTAL	40	100

3.1.3. INSTITUCIONES QUE DERIVAN

Tabla 3
Instituciones que derivan.

	Nº	%
JUZGADOS	34	85
SERVICIOS SOCIALES	2	5
COF	2	5
INICIATIVA PROPIA	1	2,5
OTROS	1	2,5
TOTAL	40	100

Sólo 4 expedientes no han sido derivados por la institución judicial, lo que supone el 10%. Dicho porcentaje indica que la realidad familiar registrada sucede también en otras instituciones y que pueden beneficiarse del presente programa de la *Coordinación Parental*. Estos expedientes fueron iniciados en el COF y luego pasaron a ser judicializados.

3.1.4. TIPOS DE PROCEDIMIENTO QUE SE HAN DE LLEVAR A CABO

Tabla 4
Procedimientos judiciales sobre los que se han de llevar a cabo las intervenciones.

	Nº	%
GUARDA Y CUSTODIA / ALIMENTOS DE LOS HIJOS	11	27,5
MODIFICACIÓN DE MEDIDAS SUPUESTO CONTENCIOSO	21	52,5
DIVORCIO CONTENCIOSO	5	12,5
EJECUCIÓN DE TÍTULOS JUDICIALES	2	5
FASE DE INSTRUCCIÓN	1	2,5
TOTAL	40	100

Los tipos de procedimientos de intervención a realizar por el equipo del COF mediante el citado Programa, vienen marcados mayoritariamente por indicación de los jueces

en los autos o en las sentencias. El psicólogo y el equipo coordinador parental han de centrar sus intervenciones profesionales según los citados procedimientos. En la tabla 14, en la variable *tipos de intervenciones realizadas de carácter psicológico/coordinación parental*, se especifica tanto el sentido de los procedimientos como la concreción de la actuación del psicólogo y del equipo coordinador.

3.1.5. MOMENTO PROCESAL

Tabla 5
Momento procesal.

	Nº	%
RESOLUCIÓN JUDICIAL DEFINITIVA	12	30
RESOLUCIÓN JUDICIAL PROVISORIAL	26	65
PROCEDIMIENTO EN OTRO MOMENTO PROCESAL	2	5
TOTAL	40	100

El momento procesal es una variable que registra en qué momento del proceso jurídico actúa el juez que dicta la sentencia o el auto, aspecto que es de interés especial sobre todo para los juristas.

3.1.6. TEMPORALIDAD DE LA REMISIÓN DE INFORMES SEGÚN SENTENCIAS / AUTOS

Tabla 6
Temporalidad de la remisión de informes según sentencias/autos.

	Nº	%
MENSUAL	1	2,1
BIMENSUAL	20	41,6
TRIMENSTRAL	4	8,3
SIN TIEMPO ESTABLECIDO	16	33,3
INCIDENCIAS	7	14,6
TOTAL	48	100

El total de informes que se solicitan es superior al número de expedientes-familias derivados, pues se incluye en esta pregunta los informes de incidencias. En otro orden de cosas, la importancia de la petición de los informes por parte de los jueces está en el conocimiento puntual y en el control que los mismos necesitan tener del proceso de la intervención, de sus resultados y de las posibles incidencias que pudieran darse en el recorrido. Por otra parte, señala también el valor que los jueces están dando al modelo de trabajo basado en la *coordinación de la parentalidad* y sopesar su efectividad como respuesta e instrumento válido para conseguir una mejor solución de las situaciones de unidades familiares de media y alta conflictividad.

3.1.7. TIPO DE PROFESIONAL QUE SE REQUIERE SEGÚN SENTENCIAS/AUTO Y SEGÚN COORDINADOR PARENTAL

Tabla 7.
Tipo de profesional que se requiere según sentencia/auto o según Coordinación Parental.

	Nº	%
PSICÓLOGO	37	92,5
COORDINADOR PARENTAL	1	2,5
TERAPEUTA	1	2,5
MEDIADOR FAMILIAR	1	2,5
TOTAL	40	100

El 92,5% de los resultados señala que el psicólogo es el profesional más demandado por parte de la institución que deriva, los jueces. Dicha figura está muy generalizada y es considerada por parte de los jueces como la más adecuada para realizar las funciones que les atribuyen. La ausencia de la figura del *coordinador parental* en la remisión de las sentencias/autos se debe sin duda alguna a que, siendo conocida las funciones de la *Coordinación Parental*, no así es conocida la figura del *coordinador parental* ni la del *equipo de la coordinación parental*.

3.2. 2ª. VARIABLE: PERCEPCIÓN/ VALORACIÓN DE LA NATURALEZA DEL PROBLEMA/ CONFLICTO DE LOS EXPEDIENTES-FAMILIAS JUDICIALIZADOS

3.2.1. NIVELES SOCIOECONÓMICOS DE LA UNIDAD FAMILIAR DERIVADA

Tabla 8.
Niveles socioeconómicos de la unidad familiar derivada.

	Nº	%
MUY BAJO	3	7,5
BAJO	10	25
MEDIO-BAJO	20	50
MEDIO	7	17,5
ALTO	0	0
TOTAL	40	100

Los niveles socioeconómicos es una variable que en la presente investigación se consideró importante registrar, dado que pudiera señalar en mayor o menor medida la coexistencia e influencia de dichos niveles con los conflictos de las unidades familiares beneficiarias del preste Programa, como así se observa en la siguiente tabla.

3.2.2. INFLUENCIA DEL PERFIL SOCIOECONÓMICO EN EL PROBLEMA-CONFLICTO QUE PRESENTAN LAS UNIDADES FAMILIARES DERIVADAS

Tabla 9.
Influencia del perfil socioeconómico en el problema-conflicto que presentan las unidades familiares derivadas.

	Nº	%
NADA INFLUENTE	0	0
POCO INFLUENTE	5	12,5
BASTANTE INFLUENTE	30	75
MUY INFLUENTE	5	12,5
TOTAL	40	100

La presente tabla número 9 valora la influencia del perfil socioeconómico de las unidades familiares en el conflicto que tienen. Ciertamente que la medición no es netamente objetiva, pues procede de la valoración y percepción del equipo coordinador parental. No obstante, siendo subjetiva tal percepción y valoración, éstas se hacen sobre un modelo de escala que va de *nada influyente* a *muy influyente*, lo que implica un proceso de racionalidad o de discurso cognitivo. Los resultados indican que la influencia de dichos niveles económicos es muy significativa, pues arroja porcentajes altos si se suman las categorías *bastante influyente* y *muy influyente* con el 87,5%.

3.2.3. PERCEPCIÓN DEL AMBIENTE FAMILIAR QUE SE DETECTA EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Tabla 10 Percepción del ambiente familiar que se detecta en el proceso de intervención.

	Nº	%
TENSIONES FUERTES ENTRE PROGENITORES	18	45
TENSIONES/RECHAZO DE CARÁCTER FILIOPARENTAL	13	32,5
TENSIONES/RECHAZO DE CARÁCTER MATERNOFILIAL	6	15
RELACIÓN CONFLICTIVA CON TERCEROS, FAMILIARES O SIMILARES	3	7,5
TOTAL	40	100

La percepción por parte del psicólogo y del equipo coordinador del ambiente familiar es bien patente, como es de esperar del tipo de unidades familiares de *media* y *alta conflictividad judicializadas*. Los resultados indican que el ambiente familiar se centra mayoritariamente en las *tensiones fuertes* o *rechazo* que se producen en dos ámbitos bien diferenciados: entre los progenitores con un 45% y entre padres e hijos y entre madres e hijos con un porcentaje superior al anterior: 47,5%. Ciertamente que los porcentajes de las tensiones entre padres e hijos son mayores, en algo más del doble, que las que se dan entre madres e hijos.

3.2.4. GRADO DE CONFLICTIVIDAD QUE PRESENTAN LAS UNIDADES FAMILIARES DERIVADAS

Tabla 11

Grado de conflictividad que presentan las unidades familiares derivadas.

	Nº	%
BAJO	2	5
MODERADO	11	27,5
ALTO	19	47,5
MUY ALTO	8	20
TOTAL	40	100

Los resultados de la tabla 11 muestran porcentajes de interés para valorar aspectos aparentemente distintos como son los siguientes. Por una parte, la perspectiva y valoración que tienen los jueces a la hora de remitir a estas unidades familiares a la *Coordinación Parental*. Los resultados muestran que las unidades familiares remitidas por los jueces están ajustadas a la realidad del grado de conflictividad que se presume que los acompaña. Por otra parte, los mismos datos indican que hay una separación nítida, a tenor de la percepción del equipo coordinador, entre la *conflictividad media* (*bajo* y *moderado* que suman el 32,5%) y la *alta* y *muy alta conflictividad* que suman 67,5%. Así pues, estamos ante una población de unidades familiares claramente conflictiva, situada entre *medio* y *alto grado*, y en total coherencia con los resultados de la variable anterior (tabla 10) definida por *tensiones*, *rechazo* y *conflictividad*.

Rescapitulando:

Los resultados de las tablas referidas a las cuatro variables presentadas en ese apartado, nos ofrecen datos significativos que guardan entre sí una clara coherencia, mostrando una notoria relación entre las condiciones socioeconómicas y el problema-conflicto, aunque esta relación no sea calificada de *causa-efecto*. Así pues, en un 82% la población observada muestra que está condicionada

por los niveles socioeconómicos categorizados entre *muy bajo*, *bajo* y *medio-bajo*; que la *influencia* de dicho perfil socioeconómico en el problema-conflicto adquiere unos resultados también muy significativos: el 87,5% entre *bastante influyentes* y *muy influyente*.

Los resultados sobre la *percepción* que detectan los profesionales sobre el *ambiente familiar*, indican que las *tensiones* y los *conflictos* se centran en dos magnitudes diferentes, que pueden estar relacionadas entre sí: por una parte, *tensiones fuertes entre progenitores* con el 45% y, por otra, *tensiones fuertes filio-parental*, con un 32,5% y *tensiones fuertes filio-maternal* con 15%, cuyas cantidades suman el 47,0%. Dicho en otros términos, el conflicto de estas unidades familiares se centra en el 92,5% en los dos aspectos estructurales de cualquier familia: las relaciones entre progenitores y las relaciones de estos con los hijos. En consecuencia con los resultados obtenidos, el *grado de conflictividad* (tabla 11) que presentan las citadas unidades familiares derivadas por los jueces adquiere unos resultados muy significativos con el 95%, sumando las categorías de *moderado*, *alto* y *muy alto*.

3.3. 3ª.VARIABLE GENERAL: LA INTERVENCIÓN DEL EQUIPO TÉCNICO DE LOS PROFESIONALES DEL COF

3.3.1. TIPO DE PROFESIONAL QUE SE REQUIERE SEGÚN SENTENCIAS/ AUTOS

Tabla 12
Tipo de profesional que se requiere según sentencias/autos.

	Nº	%
COORDINADORES DE LA PARENTALIDAD	22	36,1
PSICÓLOGOS	39	63,9
TOTAL	61	100

Como ya se ha indicado más arriba, las sentencias/autos no especifican el tipo de profesional, debiendo usar para ello el término de *coordinador parental*. Una parte importante de las sentencias/autos hablan del *técnico*. En consecuencia, la Dirección del COF se ha ajustado al Programa/servicio que da razón de ser a la subvención que sustenta la intervención en los expedientes-familias derivadas por los jueces. La categoría de *coordinadores de la parentalidad*, incluye a aquellos profesionales afines a esa materia como son los mediadores familiares, asesor legal y terapeutas familiares. En el 63,9% se requiere por parte de las sentencias/autos la figura del psicólogo.

3.3.2. PROFESIONALES DEL EQUIPO TÉCNICO DEL COF QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO

Tabla 13
Profesionales del equipo del COF que intervienen en el proceso.

	Nº	%
COORDINADOR PARENTAL/PSICÓLOGO	26	61,9
TRABAJADORES SOCIALES	9	21,4
PSICÓLOGOS	6	14,3
TERAPEUTA FAMILIAR/MEDIADOR FAMILIAR	0	0
ASESOR LEGAL	1	2,4
TOTAL	42	100

Aparece la figura del trabajador social, ya que éste es el encargado de realizar con todas las familias que solicitan los servicios del COF la llamada *entrevista de acogida, análisis y valoración*. A partir de dicha valoración, el caso en cuestión pasará al *Programa/servicio* que así se considere más oportuno. En otros de estos expedientes-familias, dicha entrevista la suele hacer uno de los profesionales concedores de la materia de la *coordinación de la parentalidad*. En consecuencia con las explicaciones dadas en esta tabla y en la anterior, los porcentajes cambian, siendo la figura del

coordinador parental /psicólogo la que mayor puntuación adquiere con el 61,9%.

3.3.3. TIPOS DE INTERVENCIONES REALIZADAS DE CARÁCTER PSICOLÓGICO/COORDINACIÓN PARENTAL

Tabla 14
Tipos de intervenciones realizadas de carácter psicológico/coordinación parental.

	Nº	%
MEJORA DEL EQUIPO PARENTAL	15	23
ACUERDOS DEL EQUIPO PARENTAL SOBRE UN TEMA CONCRETO	1	1,5
MEJORA DE LA RELACIÓN PATERNO-FILIAL	17	26,1
MEJORA DE LA RELACIÓN MATERNO-FILIAL	9	14
CUMPLIMIENTO DE RÉGIMEN DE VISITAS	9	14
ACEPTACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL POR PARTE DEL MENOR	3	4,6
INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA CON EL/LA MENOR	10	15
INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA CON ADULTO	1	1,5
COORDINACIÓN DEL EQUIPO PARENTAL (ACUERDOS, CRITERIOS NORMATIVOS, EDUCATIVOS Y OTROS)	0	0
TOTAL	65	100

Los resultados que expresa la presente tabla superan la base o denominador común que hasta ahora se venía refiriendo a la población de 40 expedientes-familias. El sentido de esta pregunta es otro. Su contenido pretende medir *los tipos de intervención* sobre los que se han centrado los profesionales intervinientes. Los porcentajes sobresalientes y referidos a contenidos centrales de la *coordinación de la parentalidad* son como siguen: *mejora de las relaciones paterno-filial*, 26%, *mejora del equipo parental* 23%, y *mejora de la*

relación materno-filial, cumplimiento del régimen de visitas, 21, 14%. Dichas magnitudes suman el 77%. Solo el 15% de los expedientes-familias precisó la intervención psicológica con el menor.

No obstante lo indicado, los porcentajes obtenidos se pueden ordenar en tres grupos de intervenciones que señalan diferencias importantes, a la vez que complementarias entre sí: *mejoras del equipo parental y acuerdos del equipo parental* 24%; *mejora de la relación paterno-filial y materno filial* 40,1%, aspectos que complementan los anteriormente indicados; *cumplimiento del régimen de visitas y aceptación actual por parte del menor*: 33,6%. Los tres grupos de los resultados permiten conocer los núcleos reales de intervención, que dan razón al presente Programa/servicio.

3.3.4. INTERVENCIÓN INTERDISCIPLINAR EN EL PROCESO REALIZADO

Tabla 15
Intervención interdisciplinaria realizada en el proceso habido.

	Nº	%
NO PROCEDE	19	47,5
PROCEDE: INTERNA AL COF	20	50
PROCEDE: EXTERNA AL COF	1	2,5
TOTAL	40	100

El modelo de intervención profesional del COF contempla el uso de la *interdisciplinariedad*. La perspectiva de este modelo supone la consideración según la cual la complejidad de los problemas-comportamientos humanos no son unifactoriales sino multifactoriales, por lo que la intervención que se considerara adecuada implicará con frecuencia la intervención o perspectiva de otros profesionales afines al profesional central o responsable de la intervención. Según la presente tabla, así lo ha requerido el 52,5%.

3.4. 4ª. VARIABLE: CAMBIOS Y MEJORAS QUE SE PRODUCEN EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

3.4.1. CAMBIOS/MEJORAS QUE SE APRECIAN EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Tabla 16
Cambios y mejoras que se aprecian en el proceso de intervención.

	Nº	%
MEJORA EN LA COMUNICACIÓN PARENTAL	15	16,5
MEJORA EN LAS FORMAS DE LAS INTERACCIONES PARENTALES	11	12,1
MEJORA EN EL CONTROL DEL CONTENIDO DE LAS INTERACCIONES PARENTALES	4	4,4
SE HAN INTERRUMPIDO EL Nº DE DENUNCIAS	10	11
SE HAN INTERRUMPIDO NUEVOS PROCESOS JUDICIALES	2	2,2
MEJOR TONO DE LOS ESCRITOS	2	2,2
MEJOR TONO DE LAS CONVERSACIONES PRESENCIALES INTERPARENTALES	4	4,4
SE HAN CONSEGUIDO ACUERDOS INTERPARENTALES	2	2,2
REORGANIZACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE LOS MIEMBROS DE LA UNIDAD FAMILIAR	4	4,4
MEJORA DE LAS RELACIONES MATERNO-FILIAL	5	5,5
MEJORA DE LAS RELACIONES PATERNO-FILIAL	11	12,1
INCLUSIÓN /PARTICIPACIÓN DE NUEVAS PAREJAS DE LOS PROGENITORES	1	1,1

SE HA PROMOVIDO EL INTERÉS EN RECUPERAR LA RELACIÓN INTERPARENTAL Y FAMILIAR	4	4,4
INICIO/AUMENTO PERSPECTIVA DE CAMBIO DEL OTRO PROGENITOR	2	2,2
SE HA PRODUCIDO EL ACERCAMIENTO COMO PADRES	2	2,2
ESTABLECIMIENTO DE NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN	1	1,1
MODIFICACIÓN POSITIVA DE LOS ROLES PARENTALES	1	1,1
EFFECTO POSITIVO EN LOS HIJOS POR LA MEJORA DE LA RELACIÓN	1	1,1
ACUERDO COPARENTAL EN NORMAS BÁSICAS, HORARIOS, RUTINAS, ETC.	2	2,2
COORDINACIÓN Y EVITACIÓN DE INTERFERENCIAS INTERPARENTALES	1	1,1
AHORRO DEL SISTEMA JUDICIAL / DEPARTAMENTO DE JUSTICIA	6	6,7
TOTAL	91	100

La pregunta de la tabla 16, cuyas respuestas son de carácter múltiple y no excluyente, recoge 21 tipos de cambios y mejoras, que se han percibido en el proceso que se va realizando con los usuarios. Dichos cambios y mejoras están en relación con tres contenidos diferentes entre sí, pero que a la vez se reclaman: el ámbito parental e *interparental*, las *relaciones paterno/materno filiales* y aquellos otros referidos a los *procesos judiciales y litigiosidad*. Estos contenidos tienen relación con los resultados de la tabla 14, cuyos datos ofrecen similitudes entre unos y otros. Así mismo, el contenido de ambas tablas muestra una coherencia interna respecto a la construcción del modelo de identificación y registro de los indicadores a observar. Veamos los

resultados de la presente tabla desde el agrupamiento de los tres contenidos indicados:

Primer ámbito: *cambios y mejoras en la dimensión parental e interparental.* Estas mejoras son múltiples y diversas pero confluyentes: mejoras en la comunicación parental (16%), mejoras de las interacciones parentales (12,1%), mejora en el control de los contenidos de las interacciones parentales, (4,4%), mejor tono en las conversaciones presenciales interparentales (4,4%), acuerdos interparentales (2,2%), se ha producido el acercamiento como padres, (2,2%), se han producido acuerdos parentales en normas básicas, rutinas y otro (2,2). Estos porcentajes suman el 42,5% y señalan cambios referidos al ámbito parental e interparental.

Segundo ámbito: *cambios y mejoras en las relaciones paterno/materno filiales.* Éstos también se presentan múltiples, diversos pero confluyentes: reorganización de las relaciones entre los miembros de la unidad familiar (4,4%), mejoras en las relaciones materno-filial (5,5%), mejoras en las relaciones paterno-filiales (12,5%), se ha promovido el interés en recuperar las relaciones interparentales y familiares (4,4%). Los resultados de dichos cambios, aunque con porcentajes más bajos, suman el 26,8%.

Tercer ámbito: *cambios y mejoras en los procesos judiciales; reducción de la litigiosidad.* Los cambios son diversos y significativos a pesar de que porcentualmente no son tan elevados: se han interrumpido el número de denuncias (11%), se han interrumpido nuevos procesos judiciales (2,2%), mejor tono de los escritos (2,2%), ahorro del sistema judicial (6,7%). Así pues, en el 22,1% se han observado mejoras y cambios que tienen que ver con la reducción de la litigiosidad en la que se suelen instalar los casos de familias de media y alta conflictividad, afectando positivamente al sistema de los procedimientos judiciales.

3.4.2. MOTIVO DEL CIERRE DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN. ÉXITO ALCANZADO

Tabla 17
Motivo del cierre del proceso de intervención.
Éxito alcanzado.

	Nº	%
CUMPLIMIENTO DEL PLAN TRAZADO	32	80
DECISIÓN DEL USUARIO	5	12,5
DECISIÓN DEL PROFESIONAL	3	7,5
TOTAL	40	100

Respecto a los procesos de mediación familiar se suele afirmar que en los mismos no se producen fracasos, aunque no se haya llegado a firmar los acuerdos. La mediación familiar es un método de resolución de conflictos que, una vez puesto en marcha, inicia y genera en los usuarios un *entrenamiento* en los ámbitos cognitivos y actitudinales que tienen que ver con el uso de la fuerza del poder frente al uso de la fuerza y bondad de la razón, de la comunicación, de la creación de los acuerdos y el bienestar de la convivencia familiar, sobre todo con los menores. Una dinámica de cambio parecida se va produciendo en los procesos de intervención que se ponen en marcha en las situaciones de media y alta conflictividad, aunque pueden no generar los cambios deseados con la inmediatez que se espera, pero sí se producirán a más largo tiempo. Ello va a depender en gran medida de la proyección y transferencia positiva y de "empoderamiento" que hiciera tanto el coordinador de parentalidad como el equipo técnico a los miembros de la unidad, familiar usuarios de la Coordinación de la Parentalidad.

No obstante lo dicho en el párrafo anterior, los resultados obtenidos son bastantes satisfactorios, pues el 80% de los expedientes-familias tratados se han cerrado teniendo como razón del mismo el cumplimiento del plan trazado. En la investigación siguiente,

que recoge y estudia los niveles de satisfacción y mejoras obtenidas según percepción de las familias usuarias del presente Programa/servicio, se verán corroborados los resultados obtenidos en la tabla 17.

4. SEGUNDA INVESTIGACIÓN: “NIVELES DE SATISFACCIÓN, CAMBIOS Y MEJORAS PERCIBIDOS POR PARTE DE LA POBLACIÓN DE 40 EXPEDIENTES-FAMILIAS DE MEDIA Y ALTA CONFLICTIVIDAD Y JUDICIALIZADOS”. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Presentación de los objetivos. Técnica utilizada

Esta segunda investigación pretende ofrecer los resultados referidos a los niveles de satisfacción de los servicios recibidos del COF por parte de los miembros de las unidades familiares de los 40 expedientes- familias, así como los cambios y mejoras percibidos por los mismos.

Esta investigación trata de medir dos variables generales: *Niveles de satisfacción y valoración de los servicios y atención recibidos del equipo de profesionales de la Fundación COF; Cambios percibidos a partir de la aplicación de las orientaciones y prescripciones ofrecidas por el equipo de profesionales y referidos a las mejoras en la comunicación entre los miembros de la familia, a la comprensión de sí mismos ante el problema objeto de la consulta-tratamiento y a las mejoras relacionadas con la problemática tratada en el proceso de coordinación parental.*

A tal fin, tal como ya se ha indicado, se aplicó un cuestionario estructurado de respuestas múltiples y excluyentes con el fin de observar y medir los citados aspectos o variables. Consta de 11 ítems. Dicho cuestionario fue aplicado telefónicamente una vez pasados entre 2 a 3 meses de finalizar el proceso de intervención. Se pretendía que

toda la población contestara al cuestionario, dado el tamaño reducido de la misma. No fue fácil conseguir este propósito, pues en relación con varios casos hubo que llamar varias veces. No obstante, la mayoría de los encuestados mostraron una notable disponibilidad a colaborar con la presente investigación, de la que ya se les había hablado en una de las sesiones finales del proceso de intervención. Hipotéticamente se prevé que los resultados de las variables a analizar pueden esclarecer y/o confirmar los resultados de las variables estudiadas en la primera investigación, *apartado III.*

La presentación gráfica de los resultados se adecua al orden que se ha establecido en el enunciado de las variables generales indicadas.

4.2. DESARROLLO DE LAS VARIABLES Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.2.1. Variable primera

Niveles de satisfacción y valoración de los servicios y atención recibidos del equipo de profesionales de la Fundación COF.

Tabla 18.
La atención que el personal del Centro le ofreció
¿Cómo la considera?

	Nº	%
Muy acogedora	18	45
Bastante acogedora	18	45
Poco acogedora	3	8
Nada acogedora	1	3
NS/NC	0	0
TOTAL	40	100

El sentido de las preguntas de las tablas 18 y 19 se orienta principalmente a recoger la *valoración* que los encuestados hacen de

la atención, orientación y el tratamiento recibidos de los profesionales del COF. Respecto a los resultados de la *atención* prestada son muy positivos, pues un 90% manifiesta que la atención ofrecida por el COF fue *muy acogedora y bastante acogedora*.

Tabla 19

La orientación o el tratamiento que recibió el profesional que la atendió ¿Cómo la considera?

	Nº	%
Totalmente inadecuada	4	10
Poco adecuada	2	5
Bastante adecuada	25	63
Muy adecuada	9	23
NS/NC	0	0
TOTAL	40	100

El enunciado de la pregunta de esta tabla 19 añade una nota de mayor concreción respecto a la pregunta anterior. Se refiere a la *orientación o tratamiento* recibido. Se pretende que los encuestados den una valoración en términos de *adecuada o inadecuada*. Los porcentajes sumados de *bastante adecuada y muy adecuada* son significativamente altos: 86% frente al 15% que se distancia de dicha valoración.

Tabla 20

Las prescripciones, tareas y orientaciones que el profesional le fue señalando en las sucesivas entrevistas ¿Fueron eficaces?

	Nº	%
Totalmente ineficaz (no sirvieron, no dio efecto...)	2	5
Poco eficaces	6	15
Bastante eficaces	22	55
Muy eficaces	6	15
NS/NC	4	10
TOTAL	40	100

La presente pregunta de la tabla 20 pretende que los encuestados den un paso más en orden a que *valoren la eficacia de las prescripciones, tareas y orientaciones dadas por el profesional*. El término *eficacia* tiene en el presente contexto el significado de *efectividad*, es decir, algo realizado que ha sido *práctico, útil*. Los resultados continúan siendo notablemente altos, pues la suma de las dos categorías de *bastante eficaces y muy eficaces* alcanza el porcentaje del 70%. Es cierto que contrariamente sube el porcentaje de aquellos que consideran que fueron *poco eficaces o totalmente ineficaces* con un 20%.

Tabla 21

Esas prescripciones, tareas u orientaciones que le dio el profesional ¿Cómo las realizó?

	Nº	%
Con éxito, es decir, satisfactoriamente	23	58
Con poco éxito	7	18
Sin éxito	4	10
No las realizó	0	0
NS/NC	6	15
TOTAL	40	100

La pregunta de la tabla 21 busca otro sentido a la *valoración* de las citadas *prescripciones, tareas u orientaciones*, poniendo el acento en el éxito alcanzado en la realización de las mismas. El 58% dice que las realizó con éxito y *con poco éxito* un 18%. El porcentaje de la suma de ambas categorías continúa siendo alto: 76%.

Los resultados de las variables analizadas señalan dos grupos de encuestados bien diferenciados según son los niveles de los porcentajes. Los dos grupos mantienen similares porcentajes en sus valoraciones, siendo unos más favorables y otros menos favorables. Cada grupo mantiene su *racionalidad* sin alterarla en las diversas respuestas.

4.2.2. Variable segunda

Cambios percibidos a partir de la aplicación de las orientaciones y prescripciones ofrecidas por el equipo de profesionales y referidas a las mejoras en la comunicación entre los miembros de la familia, a la comprensión de sí mismos ante el problema, objeto de la consulta-tratamiento, y a las mejoras que se haya producido, relacionadas con la problemática tratada en la intervención profesional o terapia.

Tabla 22

Recordando Ud. la dificultad o problema por el que Ud. acudió al centro, y teniendo en cuenta las prescripciones o tareas que le dio el profesional ¿Qué cambios se han producido?

	Nº	%
Se ha empeorado	1	3
Sigue igual	17	43
Se ha mejorado	18	45
Ha desaparecido o se ha resuelto	1	3
NS/NC	3	8
TOTAL	40	100

La segunda variable general perteneciente a esta segunda investigación, arriba enunciada, pretende medir la existencia o inexistencia de los *cambios* que se hayan producidos a partir de las orientaciones y prescripciones ofrecidas profesionalmente en el proceso de intervención. Los resultados en porcentajes se dividen casi en dos mitades, aunque una más favorable y otra menos favorable. ¿Qué decir al respecto? Los cambios de conductas son por lo general complejos y el ritmo para que se produzcan escapa realmente a la *medición cronológica*. No siempre los ritmos son iguales para todas las personas. En muchas ocasiones los efectos terapéuticos suelen tener eficacia en tiempos y momentos no siempre predecibles. Con frecuencia se producen a más largo tiempo.

Tabla 23

Recordando la orientación o tratamiento que Ud. recibió en el COF ¿Qué cambios se han producido en la comunicación entre sus familiares?

	Nº	%
No ha cambiado	15	38
Ha cambiado algo	17	43
El problema consultado no guarda relación con la comunicación entre los miembros de la familia	1	3
Ha cambiado bastante	7	18
Ha cambiado muchísimo	0	0
TOTAL	40	100

La pregunta de la tabla 23 pretende hacer la misma medición respecto a los cambios posteriores al proceso de intervención profesional, analizados en la pregunta anterior. En el presente caso se busca si se producen cambios en el ámbito de la *comunicación familiar*. La pregunta adquiere una significación especial si se tiene en cuenta que los problemas familiares tratados en las situaciones de media y alta conflictividad están estrechamente relacionados con la *convivencia familiar*. Si se producen cambios positivos al respecto, pueden ser interpretados como indicios del bienestar familiar que se recupera o se fortalece. Así pues, el 61% afirma que *ha cambiado algo* o que *ha cambiado bastante*.

Tabla 24

La orientación o terapia le ayudó a comprenderse mejor a sí mismo

	Nº	%
Nada	2	5
Poco	9	23
Bastante	18	45
Muchísimo	1	3
El problema consultado no guarda relación con la comprensión de sí mismo	10	25
TOTAL	40	100

Con la pregunta de la tabla 24 se busca saber en qué medida los procesos de solución de los problemas familiares *remiten* a los progenitores o actores adultos implicados en situaciones de tensiones o conflictos a la *introspección personal*. Los porcentajes sumados de las categorías *poco*, *bastante*, *muchísimo* ofrecen resultados notablemente altos con el 71%. El 25% señala que no se establece relación alguna con *la comprensión de sí mismo*. Dichos resultados proyectan la existencia en los encuestados de una manifiesta mirada hacia sí mismos

Tabla 25
¿Siente que ahora entiende mejor a los otros miembros de la familia?

	Nº	%
Nada	5	13
Algo	16	40
Mucho	12	30
Bastante	4	10
El problema consultado no guarda relación con el entendimiento familiar.	3	8
TOTAL	40	100

Los resultados vuelven una vez más a ser positivos. La suma de las categorías *algo*, *mucho* y *bastante* alcanzan la puntuación del 80%. Entender y comprender a los demás humaniza y dinamiza las relaciones interpersonales, especialmente las familiares. Ello adquiere especial significado para estas unidades familiares, donde están presentes situaciones de media y alta conflictividad, que han sido objeto de la orientación y de la terapia.

Tabla 26
¿Según el baremo que se le indica, señale en qué situación ha quedado el problema o los problemas tratados en la terapia?

	Nº	%
Ha desaparecido totalmente	1	3
Continúa presente y evoluciona positivamente	21	53
Continúa presente sin molestar	8	20
Continúa presente y molesta	8	20
Continúa presente de forma muy molesta	0	0
NS/NC	2	5
TOTAL	40	100

La perspectiva que introduce la pregunta de la tabla 26 en relación a los cambios o mejoras de los problemas, objeto de la consulta en el COF, tiene un carácter *temporal-histórico*, en cuanto que son vistos en términos de evolución, mediando el tiempo. En tal sentido, dicha perspectiva ofrece resultados más positivos que los que ofrecen las preguntas de las tablas 20 y 21, ya analizadas anteriormente, y pertenecientes a la *primera variable general*. Los resultados son claramente positivos: el 76% de los encuestados manifiestan que los problemas objeto de la orientación o terapia están experimentando un proceso de *mejoría en el tiempo*.

Tabla 27
En caso de que Ud. Vuelva a tener otro problema o dificultad o algún familiar ¿Recomendaría este centro?

	Nº	%
Recomendaría este Centro	10	25
No volvería al centro	0	0
Volvería al Centro	2	5
No recomendaría y no volvería al Centro	0	0
No recomendaría el Centro	2	5
Recomendaría y volvería al Centro	24	60
NS/NC	2	5
TOTAL	40	100

Las preguntas de las tablas 27 y 28 deben ser consideradas, desde el punto de vista técnico-metodológico, como preguntas de *control* y de *filtro* cuya finalidad es la de controlar la *veracidad* y *coherencia* de las respuestas de los encuestados a preguntas anteriores. En relación a la consideración que le merece a los encuestados el Centro de Orientación Familiar, se les pregunta si lo recomendaría o utilizaría si tuviera de nuevo necesidad de ello. La presente pregunta es de carácter múltiple y ofrece respuestas excluyentes una de otra. Los porcentajes son altos: lo *recomendaría* un 25%, *recomendaría* y *volvería al Centro* un 60%, lo que sumadas las dos categorías supone un 75%. Estos resultados guardan una evidente relación y coherencia con los resultados de la tabla 1.1, según la cual el 90% de los encuestados valoran de *bastante acogedora* y *muy acogedora* la atención recibida.

Tabla 28
El problema por el que Ud. Acudió al COF, tenía relación con:

	Nº	%
Con mi pareja	2	5
Con mis hijos	11	28
Con mi pareja y mis hijos	16	40
Conmigo mismo	3	8
Conmigo y con mi pareja	2	5
Otros ¿Cuáles?	6	15
NS/NC	0	0
TOTAL	40	100

La pregunta de la tabla 28 tiene la función de *pregunta control* en el desarrollo metodológico del presente cuestionario. La finalidad es la de observar si las posibles respuestas están en sintonía con el motivo de consulta por el que los encuestados solicitaron los servicios del COF. Más directamente, si dicha pregunta guarda coherencia con las preguntas de las tabla 10 y 14 y sus respuestas pertenecientes a la *primera investigación*. Dichas

preguntas se refieren a la percepción del ambiente familiar, niveles de tensión y conflictos, y tipos de intervención realizada por parte de los profesionales.

Los resultados de la tabla 28 se pueden ordenar en tres grupos: Primero: con *mi pareja* 5%, *conmigo* y *mi pareja* 5%, *conmigo mismo* 8%, lo que supone un 18%; Segundo: con *mis hijos* 28% sin establecer relación con la pareja; Tercero: estableciendo relación entre la pareja y los hijos: con *mi pareja* y *mis hijos* 40%. Dichos resultados están en sintonía con los que señalan la tabla 10 *percepción del ambiente familiar que se detecta en el proceso de intervención* y la tabla 14 *tipos de intervenciones realizadas de carácter psicológico/coordinación parental*, ya analizadas en la primera investigación.

4.3. Algunas consideraciones sobre los resultados obtenidos

Los datos obtenidos a partir de las dos variables generales enunciadas más arriba y pertenecientes a la *segunda investigación* vienen a corroborar los resultados satisfactorios que ofrecía la *primera investigación* en las tablas 16 y 17 *cambios y mejoras que se aprecian en el proceso de intervención y motivos del cierre de los expedientes*, es decir, *cumplimiento del plan trazado*. Estos resultados se pueden sintetizar en las siguientes afirmaciones:

Primera: La atención que el personal del Centro de Orientación Familiar ofreció a las familias usuarias, así como las orientaciones o el tratamiento que las citadas familias recibieron del profesional que las atendió, adquieren unos resultados positivos del 90% y 86% respectivamente, lo cual se considera muy satisfactorio tanto para la organización del COF, como para los objetivos de las dos investigaciones.

Segunda: Los resultados referidos a las *prescripciones dadas por los profesionales* según las categorías que se asignan en el cuestionario, son también notablemente satisfac-

torios: *bastante y muy adecuadas* con el 86%; en cuanto a la *eficacia* de las mismas: *bastante y muy eficaz* el 70% y finalmente en cuanto a la realización o ejecución: *satisfactoriamente y con poco éxito* el 76%.

Tercera: Centrando la atención en los posibles *cambios o mejoras* que se hayan producido en relación con el problema o motivo de consulta, los resultados son también satisfactorios: (*Recordando la dificultad o problema por la que usted acudió al COF, ¿se ha producido cambios?*), el 48% manifiesta una respuesta positiva. En cuanto al grado o dimensión de los cambios producidos (*¿Se han producido cambios en la comunicación entre sus familiares?*), los resultados también son notablemente positivos. El 61% de la población contesta afirmativamente.

Cuarta: Los resultados de las variables analizadas, pertenecientes a las dos investigaciones, ofrecen una clara concordancia entre sí, los unos respecto a los otros, de tal manera que permiten afirmar la validez de estos, la eficacia del trabajo profesional de la *Coordinación Parental*, mostrada en los cambios y mejoras obtenidos, así como su pertinencia y validez práctica.

Quinta: Las afirmaciones anteriores hablan de cambios y de mejoras, términos que referidos a las relaciones humanas son siempre deseables, sobre todo cuando median problemas psíquicos-emocionales y conflictivos de importancia que afectan a la comunicación y a la vinculación de los miembros de la familia, como sucede en los 40 expedientes-familias tratados. La experiencia atestigua que estos cambios no son fáciles de lograr. Los resultados de las diversas mediciones presentados en este estudio señalan que se produce una buena orientación en relación con la puesta en práctica del Programa/servicio de *Coordinación Parental*. Los mismos resultados apuestan por continuar trabajando y poniendo los medios a favor de potenciar las mejoras y cambios referenciados.

5. CONCLUSIONES

Primera. El presente estudio revela la utilidad práctica del *modelo de registro* creado por el COF de Canarias utilizado en la *primera investigación*, con el objeto de observar, registrar y medir la dinámica y cambios producidos en 40 expedientes-familias de media y alta conflictividad, y para someter a estudio las intervenciones del equipo técnico de *Coordinación de Parentalidad* de la Fundación COF. Sin duda, todo es mejorable. La crítica constructiva a este u otro modelo se hace necesaria, máxime si se tiene en cuenta que estas realidades están sometidas a la ley del cambio social y demandan sucesivas y diversas investigaciones.

Segunda. Las dos investigaciones realizadas describen, cuantifican y explican tanto la población destinataria, como las intervenciones de los profesionales y sus efectos en los cambios y mejoras que se esperan obtener.

Tercera. Los resultados analizados de dichas investigaciones fundamentan la validez técnica de las variables estudiadas, los cuestionarios empleados y los resultados obtenidos. Todo ello refuerza la coherencia interna del proceso investigador realizado.

Cuarta. La *primera investigación* muestra a través de los análisis efectuados según variables una notoria relación entre las condiciones socioeconómicas y el problema-conflicto de las unidades familiares estudiadas, aunque esta relación no sea calificada de *causa-efecto*. En un 82%, la población observada muestra que está condicionada por los niveles socioeconómicos, categorizados entre *muy bajo y medio-bajo*; la influencia de dicho perfil socioeconómico en el problema-conflicto adquiere unos resultados también muy significativos: el 87,5% entre *bastante influyentes y muy influyente*.

El conflicto y las tensiones se centran en dos magnitudes diferentes, pero relacionadas entre sí: por una parte, *tensiones fuertes*

entre progenitores con el 45% y, por otra, tensiones fuertes filio-parental, con un 32,5% y tensiones fuertes filio-maternal con 15%, cuyas cantidades suman el 47, %. El conflicto de estas unidades familiares se centra en el 92,5% en los dos aspectos estructurales de cualquier familia: las relaciones entre progenitores y las relaciones de estos con los hijos. En consecuencia, el *grado de conflictividad* (tabla 11, primera investigación) que presentan las citadas unidades familiares adquiere unos resultados muy significativos con el 95%, sumando las categorías de *moderado*, *alto* y muy *alto*.

Quinta. Respecto a la *segunda investigación* cabe concluir que los *cambios y mejoras* relacionados con el problema o motivo de consulta, son satisfactorios en el 48%: Si se establece una relación de los cambios y mejoras referidos a la comunicación entre los miembros de la familia, los porcentajes suben al 61%.

Sexta. El presente estudio a través de su doble investigación avala las virtualidades positivas que tiene la *Coordinación de Parentalidad* en los casos judicializados de familias de media y alta conflictividad. El uso de este recurso metodológico por parte de los jueces de familia y de instrucción y su derivación a la *Coordinación de la Parentalidad* se hace cada vez más conveniente y necesario. Se precisa definir, esclarecer y estrechar las confluencias interprofesionales, jueces y coordinadores parentales, máxime en un ámbito singular de carácter psico-socio-familiar, como así sucede en los casos de familias judicializados de media y alta conflictividad. Así mismo, se requiere dar nuevos pasos que potencie y amplifique la presente experiencia, que ofrece el Programa/servicio *Coordinación de Parentalidad*.

Séptima. El presente estudio acredita y avala *dos virtualidades* que sobresalen a favor del buen desarrollo de la práctica de la *Coordinación de Parentalidad*. *Primera:* se pro-

ducen *cambios y mejoras* en las unidades familiares usuarias del presente recurso al que han derivado los jueces de familias. Dichos cambios y mejoras ayudan como efecto positivo al proceso de *sanación* de las relaciones y convivencia familiar en los contextos de media y alta conflictividad, haciendo realizable el cumplimiento de las sentencias/autos. *Segunda:* Se reduce la *litigiosidad* de dichas unidades de familias usuarias, afectando positivamente al sistema judicial, en el sentido de que aporta un ambiente humanizador a la práctica del proceso judicial y un menor desgaste y coste cuantitativo y cualitativo del mismo.

Octava. Se constata la acertada *tipificación* por parte de los jueces respecto a los casos familias de *media y alta conflictividad* y la *derivación* hacia la *Coordinación de la Parentalidad*. Estas constataciones han quedado demostradas en los resultados obtenidos y analizados en párrafos anteriores de este estudio.

Novena. El presente estudio se inserta en la línea de los estudios de D'Ábate y Alba y Lorenzo, más arriba citados, aunque la orientación de éste es de carácter sociológico y empírico.

Decima. Los altos índices de conflictividad familiar, separaciones y divorcios producidos en unos momentos de cambios sociales acelerados e intensos, como los actuales, mediados por las grandes transformaciones culturales, que en gran medida lidera y experimenta la mujer actual, como así también se constata en la sociedad canaria, son razones que demandan de las instituciones públicas, como la Dirección General de Infancia y Familia, y la institución de la judicatura, el apoyo eficaz al presente Programa/servicio *Coordinación de la Parentalidad*, ampliando su apuesta favorable.

Undécima. Una vez más la Fundación Centro de Orientación familiar de Canarias ha

tenido la suerte y la oportunidad de liderar en Gran Canaria la puesta en práctica de la *Coordinación Parental* obteniendo resultados notablemente positivos en la presente experiencia, como se ha demostrado en el presente estudio. Similar liderazgo ejerció esta Fundación introduciendo a partir de los años siguientes a 1995 la Mediación Familiar, logrando también resultados y avances muy positivos en la Comunidad Canaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, E. (2020). El coordinador parental como mediador ante situaciones de alta conflictividad familiar. En García, M., *Cuestiones actuales en materia de mediación, familia y sucesiones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- D'Abate, D. (2017). *Coordinación de Parentalidad. Manual de Formación*. FEDEPE. Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Secretaría de Estado de Servicios Sociales.
- Costa, M., (2017). Aspectos procesales y prácticos de la derivación a coordinación de parentalidad. *Familia y sucesiones*, 123, 20-32
- Lorenzo, J., González, M., Sánchez, F. y De Blas, C. (2020). *La coordinación de Parentalidad y su Desarrollo Profesional*. España: Ediciones Lorca S.L.
- Romero, F. (2012). *Sociología de la Educación*. Las Palmas de G.C: Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo de Educación Superior.
- Rosales, M., Fernández, R. y Fariña, F. (17 de mayo de 2019). *Documento base para el desarrollo de la coordinación de Parentalidad*. Recuperado de <https://www.coppa.es/gestor/uploads/programas/DOCUMENTO-BASE-CP.pdf>

**LA FAMILIA Y LA
ESCUELA, AGENTES
PRINCIPALES PARA PROMO-
VER LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

Tara María Martín Ortega pág. 11. **LA
VIOLENCIA ESCOLAR EN EL ALUMNADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA** **Daniel Castella-
no González** pág. 33 **BULLYING: ANÁLISIS
COMPARATIVO DE UN CENTRO EDUCATIVO
CONCERTADO Y UN CENTRO EDUCATIVO
PÚBLICO** **Paula González Lorenzo** pág. 61
**MEDIACIÓN HERRAMIENTA EFICAZ PARA
LOS RETOS DE CONVIVENCIA** **Francesc
Reina Peral, Francesca Ferrari Rebull** pág.
85 **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
EDUCATIVA PARA PROMOVER LOS VA-
LORES MEDIANTE LOS JUEGOS CO-
LECTIVOS** **Miquel Tomás Suárez
Pérez** pág.99 **DINÁMICA Y CAM-
BIOS EN FAMILIAS DE CON-
FLICTIVIDAD MEDIA Y ALTA
JUDICIALIZADAS. SATIS-
FACCIÓN Y MEJORAS.
COORDINACIÓN DE
PARENTALIDAD**
Fermín Romero
Navarro
pág.121