

**Informe de valoración del programa de
formación en resolución de conflictos
Colegio Herrikide (Tolosa)**

Autores:

María Josefa Sospedra-Baeza

Sergio Hidalgo-Fuentes

Isabel Martínez-Álvarez

1. Introducción

Con el objetivo de dar una respuesta rigurosa a la necesidad de valoración de la eficacia del programa de formación en mediación que se ha desarrollado durante el primer trimestre del curso 2020-2021 en el Centro Educativo Herrikide, el grupo de investigación en Educación Emocional (GREINE), formado por investigadores de la Universidad de Valencia y de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), ha llevado a cabo un proceso de valoración.

Después del diseño, aplicación y análisis de los datos del estudio de intervención llevado a cabo, se ha realizado un análisis descriptivo y comparativo con el fin de obtener evidencias de la eficacia del programa. A continuación, se describe el método seguido, los instrumentos utilizados y los resultados extraídos a partir del análisis de los datos.

2. Objetivo

Evaluar la eficacia de un programa de intervención para la formación en educación emocional y resolución de conflictos de alumnos de 5º de Educación Primaria.

3. Muestra

En el estudio participaron un total de 78 alumnos de las cuatro clases de 5º de Educación Primaria (EP). Las edades estaban comprendidas entre los 9 y los 11 años (media de edad=9.9 años). El 50 % eran chicos y el 50 % chicas. Dos grupos-clase fueron asignados a la condición control (sin formación*) y otros dos a la experimental (con formación).

**El programa se aplicará también en las clases del grupo control tras el estudio.*

4. Instrumentos

4.1. *Trait Meta Mood Scale (TMMS-24; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995)*

Prueba de inteligencia emocional autopercebida que se compone de las siguientes dimensiones:

- Atención a los sentimientos, definida como el grado en que las personas creen prestar atención a sus propias emociones (e.g. “Presto mucha atención a mis sentimientos”).
- Claridad emocional, o capacidad percibida para identificar y comprender correctamente los propios estados emocionales (e.g. “A veces puedo decir cuáles son mis emociones”).
- Reparación de las emociones, definida como la habilidad subjetiva para eliminar las emociones negativas y prolongar las positivas (e.g. “Tengo mucha energía cuando me siento feliz”).

Se utilizó la adaptación al español realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que está compuesta por 24 ítems valorados a través una escala Likert de cinco puntos (1 = Nada de acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo).

4.2. *Students' Life Satisfaction Scale (SLSS; Huebner, 1991)*

Se utilizó la adaptación al español realizada por Galindez y Casas (2010) que evalúa la satisfacción vital de forma global de niños y adolescentes con edad comprendida entre 8 y 18 años durante las semanas anteriores a su cumplimentación (e.g. “Tengo una buena vida”). El cuestionario consta de siete ítems valorados a través de una escala Likert de siete puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 7 = Totalmente de acuerdo).

4.3. *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q; Brighi et al., 2012)*

Se usó la versión adaptada al español por Ortega-Ruiz, del Rey y Casas (2016). Este cuestionario para medir el *bullying* consta de 14 ítems, siete referidos a la victimización (e.g. “Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado”) y siete a la perpetración (e.g. “He amenazado a alguien”). Los ítems se responden en una escala Likert de cinco puntos (1 = Nunca, 5 = Más de una vez a la semana) y hacen referencia a situaciones vividas durante los dos últimos meses.

4.4. *Clima Social Aula (Pérez, Ramos, & López, 2009)*

Escala que evalúa el clima social en el aula para alumnos de educación primaria. El cuestionario se compone de 12 ítems agrupados en cuatro dimensiones: relación (e.g. “Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros”), interés (e.g. “Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos”), comunicación (e.g. “En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros”) y satisfacción (e.g. “Creo que mi clase es un lugar agradable -me gusta estar en mi clase-”). Los ítems se valoran mediante una escala Likert de cuatro puntos (1 = Nunca/Muy en desacuerdo; 4 = Siempre/Muy de acuerdo).

5. Procedimiento

El estudio se ha llevado a cabo entre los meses de octubre y diciembre de 2020 (primer trimestre). En primer lugar, se solicitó el consentimiento informado de los padres y/o los tutores legales del alumnado para participar en el estudio. Tras ello, se administraron los instrumentos de evaluación en todos los grupos participantes (manteniendo las mismas condiciones espaciotemporales), sin indicar los objetivos del programa para obtener la medida pretest.

El programa de formación en resolución de conflictos consta de seis sesiones. Cuatro de ellas llevadas a cabo por los diseñadores del mismo (de aproximadamente 90 minutos) y dos por los tutores de cada grupo (de aproximadamente 60 minutos).

Al finalizar el programa de formación se volvieron a administrar los mismos cuestionarios a todo el alumnado participante para obtener la medida posttest.

A continuación, se ofrece una síntesis de los contenidos/objetivos/dinámicas trabajados en las diferentes sesiones. En cada una de ellas, se comienza con un repaso de lo tratado en la anterior.

Sesiones 1-4 (diseñadores del programa):

- ✓ Presentación y objetivos de la formación.
- ✓ Trabajar el concepto de conflicto con el fin de enseñar a gestionarlo de manera adecuada: conocimientos previos, definición, diferencias entre acoso o *bullying* y conflicto.
- ✓ Profundizar en la relación entre emoción y conflicto a través de preguntas como las siguientes: ¿Podemos evitar la emoción? ¿Qué podemos hacer? Entrenar nuestra conducta, nuestra respuesta a esa emoción para que sea adecuada y proporcionada.
- ✓ Poner de relieve la necesidad de la educación emocional. Ser cada vez más conscientes de las emociones que sentimos. La necesidad de la autorregulación, autocontrol. Estrategias que utilizamos para gestionar adecuadamente diferentes emociones.
- ✓ Exponer casos en los que hay que distinguir la emoción básica, el conflicto, la respuesta y la consecuencia. La respuesta condiciona la consecuencia posterior.

- ✓ Conocer las posibles causas de los conflictos: percepción, posición o rol, creencias, referencias o prejuicios, experiencias anteriores... (a través de imágenes y videos, alguna dinámica con post-it en la frente con etiqueta...).
- ✓ La importancia de no juzgar y no invertir tanta energía en investigar lo ocurrido, desde cuándo, quiénes, qué... sino en resolver la situación centrándonos en “de ahora en adelante, ¿qué?”
- ✓ Base de la resolución de los conflictos “Reparación, acuerdos, satisfacción de las partes, ganar-ganar...”
- ✓ Herramientas para hacer frente a los conflictos (*Adostokis*, mediación...).
- ✓ Parafraseo, escucha activa, mensajes yo, expresión de emociones... (se utilizan dinámicas).
- ✓ Enseñar que: “No hacer nada, muchas veces es hacer algo” (e.g.: auxilio en un accidente de tráfico).
- ✓ Diferenciar entre “ser chivato y ser buen ciudadano”.
- ✓ Trabajar la indiferencia como complicidad.
- ✓ Conocer los derechos y deberes del alumno, centrado en el tema de la convivencia escolar (decreto del Gobierno Vasco, 2008) y conocimiento del plan de convivencia del centro, procedimiento utilizado en el centro en la resolución de conflictos (Comunicación de conducta inadecuada).

Sesiones 5-6 (tutores):

- ✓ Trabajo y reflexión a partir del visionado y análisis de videos como: “Burger King”, “la niña invisible”, “conformidad social” ... Se realizan debates a partir de cuestiones tales como: Con qué personaje del video me identifico, ante diferentes situaciones exponer lo que podemos hacer, analizar propuestas adecuadas e inadecuadas.

***Nota: Algunas dinámicas de las planificadas no fueron realizados por la situación de la pandemia. En el caso de que algún alumno diese positivo, se procedía a su confinamiento y al de las personas cercanas. Se han evitado, por tanto, dinámicas que exigen movimientos y/o agrupamientos diversos.**

6. Resultados

6.1. Análisis descriptivos

6.1.1. Análisis descriptivos (grupo control)

Las puntuaciones obtenidas por los alumnos del grupo control en cada uno de los aspectos evaluados antes y después de la aplicación del programa se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Puntuaciones obtenidas por el grupo control en los factores evaluados pretest-postest

GRUPO CONTROL		N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Pretest	Atención	41	25.00	12.00	37.00	25.71	5.58
Postest	Atención	41	27.00	12.00	39.00	26.73	5.96
Pretest	Claridad	41	19.00	19.00	38.00	29.68	4.63
Postest	Claridad	41	18.00	20.00	38.00	31.10	4.24
Pretest	Reparación	41	24.00	16.00	40.00	30.71	6.41
Postest	Reparación	41	20.00	19.00	39.00	32.27	5.73

Pretest	Victimización	41	27.00	7.00	34.00	12.34	6.26
Posttest	Victimización	41	23.00	7.00	30.00	11.12	4.90
Pretest	Perpetración	41	11.00	7.00	18.00	8.63	2.24
Posttest	Perpetración	41	6.00	7.00	13.00	8.02	1.57
Pretest	Interés	41	4.00	4.00	8.00	7.41	0.92
Posttest	Interés	41	3.00	5.00	8.00	7.27	0.84
Pretest	Satisfacción	41	7.00	5.00	12.00	10.27	1.50
Posttest	Satisfacción	41	5.00	7.00	12.00	10.63	1.26
Pretest	Relación	41	6.00	10.00	16.00	14.02	1.52
Posttest	Relación	41	4.00	12.00	16.00	14.17	1.46
Pretest	Comunicación	41	3.00	9.00	12.00	10.85	1.06
Posttest	Comunicación	41	3.00	9.00	12.00	11.15	1.01
Pretest	Satisfac. vital	41	25.00	24.00	49.00	38.76	5.10
Posttest	Satisfac. vital	41	25.00	24.00	49.00	40.78	6.09

Los alumnos y alumnas del grupo control muestran, en general, niveles similares en todos los factores en las dos aplicaciones (aunque algunos son ligeramente superiores en la segunda administración). El alumnado presenta niveles medios de atención, claridad y comunicación, medio-altos en reparación, interés, satisfacción, relación y satisfacción vital y, por último, medio-bajos en las variables victimización y perpetración.

6.1.2. Análisis descriptivos (grupo experimental)

Las puntuaciones obtenidas por los alumnos u alumnas del grupo experimental en cada uno de los aspectos evaluados antes y después de la aplicación del programa se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2

Puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en los factores evaluados pretest-posttest.

GRUPO EXPERIMENTAL		N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Pretest	Atención	37	22.00	14.00	36.00	25.76	5.78
Posttest	Atención	37	26.00	11.00	37.00	25.03	5.91
Pretest	Claridad	37	18.00	17.00	35.00	28.46	4.426
Posttest	Claridad	37	16.00	21.00	37.00	28.97	4.28
Pretest	Reparación	37	21.00	17.00	38.00	30.73	5.67
Posttest	Reparación	37	23.00	17.00	40.00	31.27	5.22
Pretest	Victimización	37	23.00	7.00	30.00	11.95	5.27
Posttest	Victimización	37	16.00	7.00	23.00	10.59	4.19
Pretest	Perpetración	37	18.00	7.00	25.00	9.54	3.29
Posttest	Perpetración	37	8.00	7.00	15.00	8.30	2.12
Pretest	Interés	37	5.00	3.00	8.00	7.00	1.15
Posttest	Interés	37	4.00	4.00	8.00	7.11	0.97
Pretest	Satisfacción	37	8.00	4.00	12.00	10.35	1.87
Posttest	Satisfacción	37	5.00	7.00	12.00	11.03	1.21
Pretest	Relación	37	7.00	9.00	16.00	13.95	1.73
Posttest	Relación	37	6.00	10.00	16.00	13.84	1.62

Pretest	Comunicación	37	5.00	7.00	12.00	10.30	1.33
Posttest	Comunicación	37	4.00	8.00	12.00	10.84	1.28
Pretest	Satisfac. vital	37	25.00	23.00	48.00	40.16	5.37
Posttest	Satisfac. vital	37	22.00	27.00	49.00	40.95	5.26

Los alumnos del grupo experimental muestran, en general, niveles similares en todos los factores en las dos aplicaciones, son mayores las puntuaciones obtenidas en el pretest en victimización, perpetración y satisfacción.

6.1.3. Diferencia grupo control vs grupo experimental

En la siguiente tabla se incluyen las diferencias de medias en los distintos factores analizados entre el grupo control y el experimental en el pretest y en el posttest.

Tabla 3.

Diferencia de medias grupo control vs grupo experimental (pretest-posttest)

MEDIAS		Control	Experimental	Diferencia Control vs experimental
Pretest	Atención	25,71	25,76	-0,05
Posttest	Atención	26,73	25,03	1,70
Pretest	Claridad	29,68	28,46	1,22
Posttest	Claridad	31,10	28,97	2,13
Pretest	Reparación	30,71	30,73	-0,02
Posttest	Reparación	32,27	31,27	1,00
Pretest	Victimización	12,34	11,95	0,39
Posttest	Victimización	11,12	10,59	0,53
Pretest	Perpetración	8,63	9,54	-0,91
Posttest	Perpetración	8,02	8,30	-0,28
Pretest	Interés	7,41	7,00	0,41
Posttest	Interés	7,27	7,11	0,16
Pretest	Satisfacción	10,27	10,35	-0,08
Posttest	Satisfacción	10,63	11,03	-0,40
Pretest	Relación	14,02	13,95	0,07
Posttest	Relación	14,17	13,84	0,33
Pretest	Comunicación	10,85	10,30	0,55
Posttest	Comunicación	11,15	10,84	0,31
Pretest	Satisfac. vital	38,76	40,16	-1,40
Posttest	Satisfac. vital	40,78	40,95	-0,17

Se observa un aumento en las puntuaciones del alumnado del grupo experimental en tres de las dimensiones del clima social del aula: interés, satisfacción y comunicación, frente a las puntuaciones obtenidas en las mismas tres escalas por el grupo control.

Las mayores diferencias se han alcanzado en los factores de *bullying*, tanto en victimización como en perpetración. Según los datos obtenidos el programa tiene una mayor repercusión en las conductas de *bullying*, en concreto en la percepción de víctima y de perpetrador de los alumnos y alumnas.

Para analizar de las diferencias observadas (Tabla 3), cuáles eran estadísticamente significativas, se realizó un análisis de comparación de medias entre las puntuaciones pre y post intervención mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, tanto para el grupo experimental como para el grupo control. El valor de la prueba de Wilcoxon (Z), el nivel de significación y el tamaño del efecto de las diferencias que han resultado estadísticamente significativas en cada uno de los aspectos evaluados antes y después de la aplicación del programa, se presentan en la siguiente tabla.

El tamaño del efecto indica cómo de grande es el efecto que ha resultado estadísticamente significativo, es decir que además de que las diferencias entre dos medias sean estadísticamente significativas, cuál es el tamaño (pequeño, mediano o grande) de esas diferencias.

Tabla 4
Diferencias de medias estadísticamente significativas pretest-postes en ambos grupos

Experimental	Z	Significación	Tamaño del efecto
<i>Bullying</i>			
Victimización	-2.390	.017*	.39
Perpetración	-3.280	.001**	.54
<i>Clima social aula</i>			
Satisfacción	-2.398	.016*	.39
Comunicación	-2.012	.044*	.33
Control	Z	Contraste	Tamaño del efecto
<i>Inteligencia emocional</i>			
Reparación	-2.387	.017*	.37
Satisfacción vital	-2.582	.010*	.40

Nota. Tamaños de efecto 0.20: magnitud pequeña, 0.50: mediana y 0.80: grande. (Cohen, 1992)

En el grupo experimental se han hallado diferencias estadísticamente significativas tras la aplicación del programa en las dos variables relacionadas con el *bullying*, mostrando los alumnos una puntuación menor tanto en la victimización como en la perpetración después de haber recibido la formación del programa, especialmente importante en el factor perpetración donde el tamaño del efecto alcanza un valor de magnitud medio. También mejora significativamente tras la aplicación del programa los factores de clima social en el aula de satisfacción y comunicación.

En cuanto al grupo control, las puntuaciones obtenidas por el alumnado no muestran demasiadas diferencias entre el pretest y el postest, encontrándose solo diferencias significativas en la variable reparación de las emociones y en la satisfacción vital.

7. Conclusión

El objetivo general de la presente investigación era valorar la eficacia del programa de formación en resolución de conflictos que se ha implantado en el colegio Herrikide (Tolosa) en alumnos de 5º de Educación Primaria.

En algunos de los factores valorados no se han obtenidos puntuaciones muy diferentes tras la intervención en el grupo que recibió el programa al compararlo con el grupo que no lo recibió. Podría deberse, al tiempo que transcurrió entre la administración del pre y el post en ambos

Grupos o el hecho que en el centro se trabaja desde hace muchos años de forma sistemática la IE, temas estos que deberán solucionarse en investigaciones futuras.

Ahora bien, donde realmente el programa se ha mostrado eficaz es en la percepción que, tanto de víctimas, como de perpetradores, en relación a las conductas de *bullying*. El alumnado del grupo experimental, el que recibió el programa, muestra puntuaciones mucho menores tanto en victimización (se consideran menos víctimas) como en perpetración (se consideran menos acosadores) que el alumnado del grupo control, el grupo que no recibió la formación. El programa también ha mejorado de forma significativa algunas variables relacionadas con el clima social en el aula, mostrando los alumnos una mayor satisfacción y una mejor comunicación tras haber recibido la formación.

Esto indica que el programa ha conseguido los objetivos que se había planteado, a saber, los participantes en el programa han sabido diferenciar entre conflicto y *bullying*, han identificado las posibles causas de los conflictos, la respuesta y la consecuencia, diferencia entre ser chivato y buen ciudadano,... De ahí que las puntuaciones el test de *bullying* (EBIP-Q) sean inferiores en el postest a las del pretest en el grupo que recibió el programa y, superiores en las dimensiones de interés y satisfacción de la escala de Clima Social del Aula.

Por último, en cuanto a la línea futura de investigación, sería interesante poder comparar los resultados obtenidos por los alumnos del centro con los de otros procedentes de un colegio en el que no se reciba este tipo de formación de manera sistemática.

8. Referencias bibliográficas

- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., Del Rey, R., et al. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. University of Bologna.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Galindez, E., & Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31(1), 79-87.
- Huebner, E. S. (1991). Further validation of the Students' Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9(4), 363-368.
- Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R., & Casas, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71-79.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125–151). Washington, DC: American Psychological Association.