

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS, ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS. ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Resiliencia educativa y resolución de conflictos en el ámbito escolar

TRABAJO FIN DE MASTER

ALUMNA: Cisneros Larrea, Sofía

TUTORA: Arranz Martínez, Pilar



Universidad
Zaragoza

ÍNDICE

Introducción	3
Resumen/Abstract	4
1. Planteamiento del problema y marco teórico	5
1.1 Marco teórico.....	6
1.2 Planteamiento del problema	17
1.3 Objetivos.....	17
1.4 Hipótesis	17
2. Diseño metodológico	19
2.1 Participantes.....	20
2.2 Variables	20
2.3 Instrumentos de recogida de datos.....	21
2.4 Delimitación y procedimiento del estudio	22
3. Análisis de datos y resultados.....	24
3.1 Resultados sobre nivel resiliencia educativo y estilo más usado evaluado mediante la frecuencia máxima de respuestas	24
3.2 Resultados sobre nivel resiliencia educativo y estilo compromiso y colaboración siguiendo la puntuación percentil (TK2)	25
3.3 Frecuencia de respuestas del cuestionario compromiso colaboración	26
3.4 Frecuencia respuestas según la media de la muestra	27
4. Conclusiones, consecuencias e implicaciones	30
5. Referencias bibliográficas	33

Cronograma

Anexos

INTRODUCCIÓN

Es importante aprender a convivir con el conflicto siendo conscientes de que éste es inevitable en las relaciones sociales e interpersonales que suponen un foco de conflictos en todos los órdenes de la vida, en la familia, en el terreno laboral, en los momentos de ocio, y en general, en cualquier ámbito en el que el ser humano se desenvuelva; El aula constituye un medio esencial en el que se llevan a cabo interrelaciones entre las personas que la integran, y por lo tanto se convierte en un continuo foco de conflictos, algo intrínseco a la vida, además no es inocuo porque afecta a algo tan personal como los sentimientos. Los conflictos en la escuela con los compañeros, amigos, profesores son frecuentes “reveses” con los que se suelen enfrentar nuestros adolescentes.

La relación que se establece entre conflicto y emociones resulta irrefutable ya que los conflictos generan emociones que pueden agravarlos, las emociones pueden generar conflictos de difícil solución, el clima emocional puede facilitar, dificultar (o incluso imposibilitar) la solución de un conflicto. En una situación conflictiva se ponen en funcionamiento mecanismos internos de regulación emocional, y por tanto el papel de las emociones y de los sentimientos adquiere protagonismo (Bisquerra, 2009). El conflicto no supone un proceso negativo, incluso puede convertirse, si se negocia, se consensuan y se integran las diferencias, en un proceso que ayuda a la transformación y evolución tanto del individuo como de la institución educativa. Supone una oportunidad de aprendizaje que no podemos dejar escapar; descubrirlo, tener el valor de enfrentarse a él y resolverlo desde el control y manejo de las emociones y los sentimientos contribuye al desarrollo de mecanismos protectores en las personas que les permiten enfrentarse de una manera sana a su ambiente. Para entender esto, resulta útil acudir al constructo de resiliencia, que ha irrumpido de manera fuerte en los últimos años, se concibe como la capacidad humana de afrontar, superar e incluso salir fortalecidos de las situaciones adversas, abanico de problemas que va más allá de situaciones traumáticas, la propia experiencia de vivir conlleva situaciones dolorosas y problemáticas de diferentes grado e intensidad.

Las capacidades sociales y de resolución de conflictos toman grandes dimensiones en la adolescencia. Para los jóvenes el día a día constituye un reto y a la vez una incertidumbre, continuamente llevan a cabo conductas, habilidades y roles que contribuirán a la construcción de su identidad adulta, para estos retos, el alumno resiliente recurre a esa fuerza interior, a su capacidad de resolver problemas y entablar relaciones, todo ello en un ambiente estable brindado por padres y maestro (Papházy, 2001).

En el presente estudio se ha querido constatar la relación entre la resiliencia educativa de los alumnos y los estilos de resolución de conflicto. Se ha elaborado un esbozo de investigación con el objetivo ambicioso de poder contribuir a una base teórica y orientadora para futuros proyectos e investigaciones.

RESILIENCIA EDUCATIVA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Resumen

El presente estudio pretende realizar un análisis sobre el nivel de resiliencia educativa y el estilo de resolución de conflictos en alumnos de educación secundaria. Se trata de un estudio transversal comparativo de dos grupos, utilizando el método selectivo con un diseño ex post facto. La muestra está formada por 15 alumnos entre 15 y 16 años, su selección fue obtenida mediante un muestreo accidental. Los instrumentos de medidas usados en el estudio fueron: el cuestionario de resolución de conflictos de Thomas y Kilmann (1974) y un cuestionario sobre nivel de resiliencia educativa adaptado de Arranz (2008 adaptado de Henderson y Milstein 2003). El análisis de datos fue llevado a cabo mediante estadística descriptiva usando medidas de tendencia central. Los resultados muestran que el nivel de resiliencia educativa puede no estar relacionado con estilo de resolución de conflictos. Sin embargo, este estudio considera pertinente la realización de investigaciones más profundas sobre el tema.

Palabras clave: Resiliencia educativa, conflicto, resolución de conflicto, convivencia escolar, compromiso, colaboración.

Title

Educative resilience and conflict resolution in the school

Abstract

The current research attempts to accomplish an analysis of the educational resilience level and conflict resolution style in schoolmates of secondary education. It's a cross-sectional comparative study of two groups. It uses the selective method with an ex post facto design. The sample is made up of 15 students aged 15 and 16. The selection of these students was made by accidental sampling. The measurement tools used in the research were: the Thomas-Kilmann conflict mode questionnaire (1974) and a questionnaire of the educational resilience level adapted from Arranz (2008 adapted from Henderson and Milstein 2003). The data analysis was made with descriptive statistics using central tendency measures. Results show that educational resilience level might not be related to conflict resolution style. However, this research encourages the accomplishment of deeper investigations on the topic.

Keywords: educational resilience, conflict, conflict resolution, school coexistence, compromise, collaboration

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

1.1 Marco teórico

Álvarez García et al. parten de la siguiente definición de conflicto: “Un conflicto es una discrepancia o desacuerdo provocado por opiniones, puntos de vista, posiciones o intereses encontrados incompatibles, pudiendo ser esta incompatibilidad real o percibida” (Grasa, Jares, Morollón, Torrego en Álvarez García et. al, 2007, pág. 49).

En la concepción del conflicto, es preciso resaltar la puntualización que hacen autores como Jares (1997 en Jares, 2006) al señalar que la valoración del conflicto depende del paradigma desde el que se juzgue. El autor considera el conflicto y la convivencia como dos procesos inseparables y consustanciales en toda relación humana y en toda actividad educativa y plantea como reto prioritario la modificación de esta percepción y, a partir de ahí, afrontar el conflicto como algo natural, como una oportunidad para el aprendizaje.

Frente a la concepción tradicional dominante, que lo califica como algo negativo que hay que corregir y evitar, la concepción interpretativa-simbólica considera el conflicto como inevitable e incluso positivo, considerando esta concepción, la visión socio-crítica es la que aporta un mejor entendimiento para desvelar la naturaleza conflictiva de la realidad educativa. En el caso de niños y jóvenes, los conflictos y su resolución, pueden constituir una oportunidad de aprendizaje y mejora de la convivencia una vez superadas las causas que los han generado, sin embargo cuando los conflictos no se afrontan de una manera adecuada o se experimenta fracaso en su resolución pueden desencadenarse factores que fomentan comportamiento y actitudes hostiles y agresivos. (Gómez Bahillo et al., 2006)

Jares (2006) en su última investigación “Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria” llevadas a cabo en Galicia (1998-2002) y Canarias (2002-2003) constata esta visión negativa del conflicto por parte de profesorado y alumnado.

Esta investigación, se estructuró en varios bloques temáticos. El que interesa para esta cuestión es el bloque “conflicto, disciplina y convivencia”, que estudia la percepción que tiene el profesorado y el alumnado en “la percepción del conflicto, el clima de convivencia y la supuesta indisciplina del alumnado” (pág. 469). Las conclusiones de este bloque fueron que tanto el alumnado como el profesorado comparten una visión negativa del conflicto –por la relación que se establece entre conflicto y violencia e indisciplina- y una percepción positiva del clima de convivencia, junto a una preocupante visión de la situación de indisciplina y violencia del alumnado en los centros.

Del mismo modo, Álvarez et al. (2007) puntualizan que aunque conflicto y violencia se hayan manejado de manera indistinta, no son equivalentes y, consecuentemente, han introducido la diferenciación entre conflicto y violencia en los contenidos y actividades prácticas de su programa “Aprende a Resolver Conflictos. Programa para la mejora de la convivencia escolar, ARCO” con el objetivo de fomentar una actitud positiva hacia el conflicto, y su consideración como algo necesario e inevitable.

Distinguimos conflicto, acoso escolar y violencia escolar. La violencia y acoso escolar no se debe confundir con una situación con crisis o los altibajos que se produce en las relaciones humanas, sobre todo en la etapa de la pubertad y la adolescencia. Los conflictos y malas relaciones que se pueden dar entre compañeros y grupos siempre han formado parte del día a día, son fenómenos perturbadores, pero no los consideramos acoso o violencia a pesar de que en algunos casos puedan degenerar en ella. La agresión tiene una dimensión social, con ella se pretende conseguir ciertos privilegios o beneficios respecto a los demás, existe otro tipo de agresión que persigue el objetivo de hacer daño y dominar al otro, en tal caso hablamos de violencia o acoso, se produce de una manera intencional, daña a terceros y se presenta de diferentes maneras según los efectos producidos, siendo la violencia física o psicológica las principales manifestaciones (Gómez Bahillo et al., 2006). Olweus (1998 en Gómez Bahillo et al., 2006) definió acoso escolar como la situación en la que “un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante mucho a tiempo a acciones negativas que llevan a cabo otros alumnos o varios de ellos. La victimización entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro al que elige como víctima de ataques a los que difícilmente puede salir por sus medios” (pág.23).

Así, algunos autores argumentan que atreverse a educar es tener el atrevimiento de vivir con el conflicto, afrontándolo desde una propuesta no necesariamente competitiva (ganar-perder) sino cooperativa (ganar-ganar). Y se propone una vez más el reconocimiento de su existencia como inherente a la persona, su aceptación y la consideración positiva del mismo (Burguet, 2003).

Por otro lado, Jares (2006) indica que las investigaciones realizadas hasta la fecha en nuestro país suelen centrar la atención generalmente en la violencia entre iguales (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007; Del Rey y Ortega, 2007 en Jares, 2006) y califica esta visión como restrictiva e incompleta.

- *Restrictiva* por considerar que los alumnos no son sino una de las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente se produce violencia sobre el alumnado (esto supone excluir otros tipos de conflictos). Además es necesario partir de un concepto más amplio de violencia, que el relacionado con la violencia física, llegando a definirla como “cualquier acción intencional que perturba negativamente la voluntad de las personas, impidiendo su plena realización” (Jares, 2006). Aznar, Cáceres e Hinojo (2007), en su estudio de la violencia y la conflictividad escolar subrayan la percepción antes descrita del concepto amplio de violencia y afirman la existencia de otros tipos de comportamiento que resultan antisociales y que propician las situaciones de conflictividad en el medio escolar.
- *Incompleta* porque no tienen en cuenta otras variables contextuales, metodológicas y organizativas que pueden influir no solo en el origen de conductas violentas, sino en el marco más amplio de la conflictividad (Jares, 2007).

En tanto el Papel de las emociones en los conflictos y su resolución, un estudio de Sanmartín y Rojo (2007), con una muestra de 20.000 escolares, concluyó que los

agresores escolares varones entre 13 y 17 años presentan niveles de empatía afectiva menores que el resto de los alumnos.

Diferentes estudios nos ofrecen características frecuentes del perfil agresor (Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997 en Diaz-Aguado, 2005): una situación social negativa, aunque tienen algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás); impulsividad, escasa habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad en el cumplimiento de normas, relaciones negativas con los adultos, dificultad de autocrítica “en relación a lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones al intentar evaluar la autoestima de los agresores, y encontrarla media o incluso alta”(pág. 550), también encuentran antecedentes familiares donde no hay vínculos positivos y de apoyo. La autora realizó otro estudio (Díaz- Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004 en Diaz-Aguado, 2005) donde también se obtuvieron datos interesantes para nuestra investigación, como que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas de resolución de conflictos, así como dificultad para ponerse en el lugar del otro, presentan un índice de satisfacción menor con su aprendizaje escolar y la relación con el profesorado, son percibidos como intolerantes y arrogantes y se sienten fracasados.

Triana (2000) señala factores que fomentan las actitudes conflictivas en el contexto escolar

- Factores personales: Falta de autocontrol y mantenimiento de una conducta irreflexiva, falta de empatía con los demás y la respuesta emocional que se deriva de dichas relaciones así mismo también hay una dificultad de adaptación al entorno escolar, que depende de habilidades y capacidades disponibles para hacer frente a las nuevas situaciones que se van generando.
- Factores familiares: Falta de referencias, inestabilidad en las actitudes y comportamientos emocionales de padres hacia hijos, situaciones de violencia familiar y de permisividad de conductas violentas del hijo, rigidez y disciplina autoritaria.
- Factores contextuales: Se relacionan principalmente con el entorno familiar, ausencia de recursos, pobreza, inestabilidad en la pareja, ambiente de violencia comunitario.
- Factores ambientales: Se refiere a la carencia de valores del entorno social donde el niño se desarrolla, tanto familiares como sociales. Los medios de comunicación desarrollan un papel.
- Factores relacionales: Se considera el centro escolar como punto de aprendizaje donde el alumno debe relacionarse y ensayar conductas y comportamientos, se debe proporcionar en el centro referencias para el desarrollo de habilidades sociales, interacciones, aprendizajes específicos para la resolución pacífica de conflictos
- Factores educativos institucionales: Refiere a un ambiente y estructura organizativa del centro, la normativa y reglas de funcionamiento.

La prevención de la violencia se fundamenta en las aportaciones de la investigación específica sobre el tema, según la cual, los programas para la prevención de la violencia deben orientarse hacia el desarrollo de competencias en aspectos como regulación de la ira, entrenamiento asertivo, empatía, control de la impulsividad, habilidades sociales,

comportamiento prosocial, resolución de conflictos, educación moral, etc. (Bisquerra, 2009).

En cuanto a las investigaciones sobre la resolución de conflicto, desde distintos enfoques se especifica la necesidad de superar viejos modelos desde los que se ha afrontado la resolución de conflictos o bien, la de integrarlos para recoger las aportaciones valiosas de algunos de ellos.

Así, Álvarez et al. (2007) proponen un Modelo Integrador: la Educación en Resolución de Conflictos, tiene un carácter psicoeducativo y deja espacio para la posible complementación con terapia médica. La formación en resolución constructiva de los conflictos se hace desde la perspectiva cognitivo-conductual, teniendo en cuenta los postulados constructivistas en el entrenamiento, como el papel activo del estudiante, tratando de que sus aprendizajes sean significativos y fomentando la aplicación de lo aprendido, cada vez de manera más autónoma. De este modo, una vez que el estudiante conoce el comportamiento socialmente hábil, podrá ser reforzado cuando lo emita. Además, los acuerdos a los que se llegan al resolver correctamente los conflictos no dejan de ser contratos conductuales siguiendo la terminología conductista. Esta línea de intervención aglutina todo un variado conjunto de experiencias que tienen en común la práctica o formación de al menos uno de los procesos que permiten afrontar constructivamente conflictos –negociación, mediación y consenso en grupo- así como las habilidades, actitudes y principios necesarios para ponerlos en práctica .(Crawford y Bodine en Álvarez et al., 2007).

En este mismo sentido, Flecha (2006) habla del modelo comunitario o dialógico, está basado en el diálogo y en la participación con el objetivo de prevenir la situación de conflicto, analizando la raíz de los mismos. El modelo comunitario implica que toda la comunidad participe en un diálogo que permita descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan. Está basado en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, cuyos objetivos prioritarios son la superación de problemas de la convivencia y el fracaso escolar, para lo que proponen la transformación de los centros educativos y de sus contextos socio-culturales basándose en la interacción entre todos los agentes de la comunidad educativa.

Por otro lado, Leiva (2007) señala la pertinencia de indagar en la cultura del diálogo y de la participación, superando el modelo de “obediencia-sumisión”, y el de “pulsión-medición”, este último, de matiz más burocrático, sustituyó al primero, pero ambos carecen de carácter educativo por lo que no los considera adecuados para la solución de problemas educativos. Así, se muestra partidario de hacer y vivir la democracia en la escuela, fomentando la participación de los alumnos en la resolución de conflictos, estableciendo canales para la discusión de los problemas que les afectan, como medio de regular la convivencia.

Díaz Aguado (2005) señala la necesidad de superación del modelo de dominio-sumisión que identifica como la base de todo tipo de violencia.

Burguet (2003) afirma en este sentido que las soluciones que implican un ganador y un perdedor llevan daños psicológicos y políticos y además son fuente de nuevos conflictos futuros, por lo que los alumnos deben aprender formas alternativas de solucionar los conflictos que impliquen que las dos partes sean ganadoras.

Otras propuestas coinciden en potenciar aquellas situaciones problemáticas o conflictivas para que los miembros de la comunidad educativa aprendan a manifestarse desde el respeto a los demás y el reconocimiento de la participación democrática (Leiva, 2007).

Para Torrego y Galán (2008), un modelo de tratamiento de la convivencia es un conjunto integrado de planteamientos de índole educativa que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro, para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina. Identifica tres modelos: modelo punitivo –el castigo y la sanción como solución al conflicto-, modelo relacional -la comunicación directa entre las partes es el foro elegido para la resolución del conflicto- y modelo integrado –funciona del mismo modo que el modelo relacional, pero además considera prioritario integrarlo dentro de los reglamentos de convivencia de los centros. Este último es el que Torrego considera más adecuado para la resolución de conflictos. Pretende favorecer la reparación directa a la víctima utilizando el diálogo como herramienta para la mejora de la relación entre las partes. Este diálogo siempre deberá estar dirigido a la búsqueda de un acuerdo entre las partes.

Existen estudios sobre conflictos y convivencia escolar desde diferentes campos, para Torrego y Moreno (2003) uno de los que más pujanza presenta para aportar reflexiones y, en función de ellas, soluciones concretas a los conflictos de convivencia, es el campo de los estudios sobre la Paz y concretamente de la Educación para la Paz. Autores como Galtung (1998), Lederach (1984, 1998, 1996), y Fisher y Ury (1996), aportan claves de análisis y valiosas propuestas de actuación ante los conflictos de convivencia en contextos educativos.

Para Salm (1999) el objetivo en tanto a la resolución de conflictos es “reducir la violencia y aumentar la convivencia entre los jóvenes a corto plazo y dentro de la comunidad a largo plazo” (pág.12). Como métodos para llevarlo a cabo aboga por la mejora de las habilidades de la compresión de los mismos, la comunicación y autonomía, así como trabajar para modificar o mejorar actitudes y valores como autoestima, confianza, tolerancia, respeto, cooperación, participación. Estas habilidades, actitudes y valores deben ser la base de las relaciones que se establecen con el entorno, amigos, familiares, compañeros de trabajo, permitiéndose así un mejoramiento de la convivencia así como un mejor desarrollo personal y social. Podemos ver bastantes puntos en común cuando tratemos el concepto de resiliencia más adelante. Defiende el trabajo de sobre estas habilidades actitudes y valores que supone la colaboración de todos los agentes de la comunidad educativa así mismo defiende su presencia de manera explícita en el currículum escolar.

1. Los jóvenes deben aprender la importancia de las relaciones sociales así como el rol que las normas sociales tienen en el día a día.
2. Deben entender el conflicto, analizarlo a través de las personas los procesos, conocer los estilos, intereses, valores.
3. El joven debe aprender a comunicarse de manera clara y efectiva, ejercitarse la escucha activa y expresar pacíficamente sus sentimientos.
4. Aprender a resolver problemas de manera creativa y a tomar decisiones.
5. Trabajar sobre su afirmación autoestima y confianza.
6. Trabajar sobre la importancia del respeto y sobre la responsabilidad de sus comportamientos y actitudes.

7. Apreciar las diferencias de cada persona, la importancia de la diversidad en el funcionamiento y en el desarrollo de la comunidad
8. Trabajar conjuntamente con todas personas, cooperando y participando, descubrir el valor del trabajo en grupo.

En cuanto a las estrategias para la resolución del conflicto, la manera en la que respondemos o nos enfrentamos al conflicto social, Thomas y Kilmann (1974 en Salm 1999), en su documento *Thomas-kilmann conflict mode instrument(TKI)*, opinan que cada persona tiene un estilo de resolución de conflicto, este estilo es personal y supone las respuestas personales habituales a los problemas, defienden que estos estilos se puedan cambiar, aunque no es muy frecuente, ya que son el resultado de la interacción de muchas variables. Los autores distinguen cinco estilos básicos de aproximación y afrontamiento del conflicto. La clasificación está basada en dos criterios fundamentales; la búsqueda de la satisfacción de los intereses propios y la búsqueda de la satisfacción de las necesidades del otro.

Los cinco estilos son:

Competir: Me preocupo por mis metas, pero no por las metas del otro. Soy assertivo pero no cooperador.

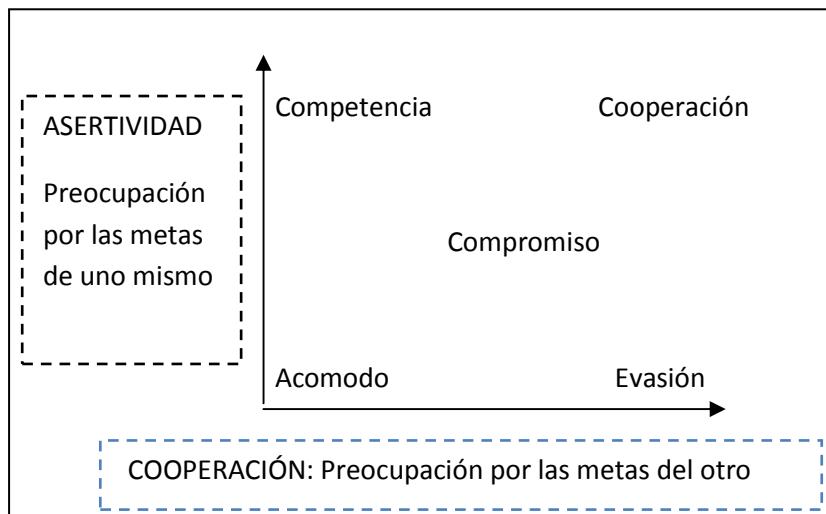
Negociar: Me preocupo por mis metas al igual que por las del otro. Soy poco assertivo y poco colaborador

Evadir: No me preocupo por mis metas, ni por las del otro. No soy assertivo ni cooperador

Acomodar: No me preocupo por mis metas, pero si me preocupo por las del otro. No soy assertivo, pero soy cooperador

Colaborar: Me preocupe por mis metas y por las del otro. Soy muy assertivo y cooperador.

Thomas y killmann 1974 en SALM 1999(pág. 45)



Defienden que ningún estilo es mejor que otro, a pesar que parece que el colaborativo es el más exitoso, ya que depende de la situación la elección de un estilo u

otro, aunque Salm (1999) señala que cuando el conflicto se origina con personas con las que tenemos relaciones importantes debería primar la colaboración y negociación ya que estos dos estilos pueden satisfacer los intereses de las personas involucradas en el conflicto.

En la misma línea Torrego y Moreno (2003) señalan que dependiendo de los diferentes contextos en los que se producen los conflictos cotidianos utilizamos todos los estilos citados aunque afirma que el estilo colaborativo es factible y deseable. A la hora de tratar un conflicto el uso de la colaboración y la comprensión implica el desarrollo valores de interés educativo. Se genera la colaboración, confianza, seguridad, independencia, responsabilidad, autonomía, respeto, igualdad, tolerancia, madurez, alegría entre otros. Defienden un enfoque en el que la cooperación en el aula sea el principio regulador de convivencia, ya que esto conduce a la apropiación, la implicación, a una mayor autorregulación por parte de los alumnos y en definitiva al desarrollo de su autonomía y responsabilidad.

Galtung (1998 en Torrego y Moreno 2003) entiende la resolución de conflictos como la superación de la violencia estructural, hace referencia a la transformación creativa y no violenta de los conflictos, que implica la búsqueda de procedimientos no violentos que respeten a las personas y potencien procesos de búsqueda conjunta y cooperativa de la verdad. Da importancia al poder de la negociación, cuando las partes afectadas toman conciencia de que es imposible imponer a la otra su voluntad, por lo que deben colaborar y cooperar para alcanzar soluciones.

El concepto de resiliencia fue tomado del campo de la física y refiere a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito (Rutter, 1993), supone “la capacidad humana para superar la adversidad” (Arranz 2007, pág. 120), pero no implica sólo una aptitud de resistencia a la destrucción preservando nuestra integridad en circunstancias complicadas, supone también una aptitud de reacción positiva ante las dificultades y la posibilidad de un desarrollo exitoso basándose en las propias fortalezas del ser humano.

Los estudios sobre resiliencia se han basado en el análisis de las circunstancias negativas de la persona, y como de ellas saca todo lo positivo que tiene para superar las situaciones traumáticas o difíciles, supone una perspectiva alejada de la psicología tradicional, centrada especialmente en lo negativo y focalizando sus estudios en las patologías (Becoña, 2006). Estos estudios han demostrado que existen ciertas cualidades del individuo que se asocian con la posibilidad de ser resiliente, también se han detectado condiciones del medio social y familiar que contribuyen al desarrollo de la resiliencia (Munist et al., 1998).

Cyrulnik (2002) señala que la resiliencia hace referencia tanto a la capacidad de resistir las magulladuras de la herida psicológica como el impulso de reparación psíquica que nace de esa resistencia, así mismo, específica que no tiene nada que ver con la invulnerabilidad ni con el éxito social.

Rutter (1990 en Campo et al. 2012) la caracteriza por un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano. Estos procesos tienen lugar a lo largo del tiempo, en interacción del sujeto con el ambiente familiar social y cultural. La resiliencia no debe entenderse como un

atributo innato de los niños, ni que se adquiera durante su desarrollo, sino más bien como un proceso interactivo entre éstos y su medio.

Luthar y otros (2000 en Infante, 2001) definen resiliencia como “un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad” (pág. 35). Esta definición distingue tres componentes esenciales: La noción de adversidad- entendida como riesgo, trauma o amenaza para la vida y desarrollo y que es necesario identificar para ver hasta dónde afecta a la persona- la adaptación positiva o superación de la adversidad- se considera positiva cuando la persona alcanza un nivel de desarrollo y de realización tal que, quienes están a su alrededor, lo perciben como normal o satisfactorio, o cuando no hay manifestación de desajuste emocional o físico pese a haber vivido una experiencia de adversidad, cuyo concepto puede variar de una cultura a otra o incluso entre grupos familiares.- y el concepto de proceso, que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen en el desarrollo humano.

Groteberg (1995 en Groteberg, 2006) fue pionera en la noción de “dinamización” en el constructo resiliencia, investigaciones que estudiaban a niños resilientes frente a los que no lo eran descubrieron muchas características y factores que los diferenciaban, la autora decidió organizarlos creando un modelo tríadico donde señala que la resiliencia surge de la interacción de factores resilientes provenientes de tres niveles diferentes; apoyo externo (yo tengo), fuerza interior (yo soy) y capacidades interpersonales y de resolución de conflictos (yo puedo). A pesar de organizarlos de esta manera incorpora como elemento esencial la dinámica e interacción entre los mismos, ya que estos factores pueden promoverse por separado, pero hay que tener en cuenta que a la hora de enfrentarse a circunstancias adversas, se combinan todos según las necesidades. De interés para nuestra investigación la afirmación de la autora sobre que las actitudes relacionadas con el fortalecimiento social, los recursos personales y habilidades sociales promueven la resiliencia, entre otras habla ambiente social facilitador, redes de apoyo y modelos positivos.

Manciaux (2004) al hablar de resiliencia destaca que podemos vivir situaciones extremas pero también lo que el autor denomina “desgracias ordinarias” donde la resiliencia también actúa, así mismo afirma que la resiliencia no es total, permanente o absoluta, se modula en función de las épocas, personas, acontecimientos, diferentes etapas de nuestra vida, también cuestiona la dicotomía factores riesgo-protección, ya que un mismo elemento en una persona determinada en diferentes momentos, puede ser un factor de protección o riesgo. La resiliencia no debe confundirse con términos próximos pues no es una resistencia corregida o aumentada, tampoco es invulnerabilidad. El autor destaca dos aspectos claves que conforman el constructo resiliencia: se haya “compuesta por dos facetas inseparables: por un lado la destrucción, el descalabro, por otro, la reconstrucción, la dinámica existencial, el proyecto de una vida nueva o de una vida mejorada y reanudada” (pág. 226).

Brooks y Goldstein (2004) afirman que una persona resiliente no está libre de estrés, presión y conflictos si no que sale airosa de ellos a medida que éstos van surgiendo, así mismo señalan que la resiliencia “Es un concepto que debería ampliarse para convertirse en un objetivo fundamental de la vida de las personas, tanto como si se han experimentando importantes reveses o no” (pág. 19). Los autores hablan de “mentalidad resiliente”, usan el término mentalidad porque “las mentalidades pueden cambiar”

(pág.20). Así mismo señalan que las personas también podemos encontrar obstáculos para poder llevar a cabo nuestra mentalidad resiliente, son lo que estos autores denominan “guiones negativos” que se dan cuando nuestros comportamientos predecibles son contraproducentes, pero aún así insistimos en ellos. Los autores ofrecen unas claves para llevar una conducta resiliente, entre las que destacamos debido a su relación con nuestro objeto de estudio, la empatía, la comunicación efectiva mediante la escucha activa, la aceptación de uno mismo y los demás, establecer contactos, desarrollar autodisciplina y autocontrol “cuando pensamos antes de actuar, cuando tenemos en cuenta los sentimientos de los demás (empatía) cuando nos comportamos de forma racional y reflexiva, cuando desarrollamos un plan de trabajo, cuando evitamos gritarle a alguien que nos ha irritado, estamos mostrando autodisciplina y autocontrol” (pág. 38).

Vanistendael (Vanistendael, 1996 en Arranz, 2007) quería sintetizar de una manera lo más clara y eficaz posible los resultados de estas múltiples investigaciones, así propuso cinco áreas interconectadas que hay que tener en cuenta a la hora de favorecer la resiliencia, cada área representa un dominio de intervención para los que desean trabajar la resiliencia, esta no es una lista exclusiva y excluyente.

- a) Aceptación incondicional de la persona como tal, gozar de relaciones emocionales estables en el ámbito informal (familia, amigos, vecinos, compañeros).
- b) Capacidad del individuo de descubrir el sentido de la vida, esto se haya relacionado con conceptos como autonomía, autodeterminación y toma de decisiones.
- c) Un clima educacional emocionalmente positivo que ayude al desarrollo de aptitudes y habilidades.
- d) Autoestima y confianza en sí mismo, así como sentido del humor
- e) Otras expectativas a descubrir.

La resiliencia ha sido muy criticada debido a las dificultades encontradas a la hora de medir el constructo, éstas se atribuyen al surgimiento abrupto del constructo. Los primeros proyectos de investigación estaban focalizados en la relación existente entre padres que vivían en situación de pobreza o que padecían problemas patológicos y sus hijos. El estudio internacional de resiliencia de Groteberg en 1999 marcó un cambio importante en la medida del constructo, ya que ayudó a formalizar los hallazgos previos. El proyecto trató de determinar cómo los niños de habían transformado en resilientes (Groteberg, 2001).

Actualmente, el modo de identificar resiliencia a través de medida está dado por la conexión teórica y metodológica que se establezca entre la situación de adversidad y adaptación positiva o ausencia de desajuste social. Generalmente en investigación en resiliencia se utilizan teorías del desarrollo para definir la adaptación positiva, lo que se traduce en el logro de determinados aspectos. (Infante, 2001)

Luthar (1993 en Born y Boët, 2004) propone hablar de resiliencia asociada a un ámbito específico, en nuestro caso, la resiliencia educativa se refiere a la probabilidad de éxito educativo más allá de la vulnerabilidad que viene de las experiencias y condiciones medioambientales.

Se asume que la resiliencia educativa puede ser promovida a través de intervenciones que mejoren el aprendizaje de los niños; que desarrollen las

competencias y fortalezas que ellos poseen y que los protejan de las adversidades. Rirkir y Hoopman (1991 en Henderson y Milstein, 2003) definen la resiliencia en el ámbito escolar como “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy” (pág.26).

En esta línea, Henderson y Milstein (2003) aportan seis indicadores que reflejan el perfil de un alumno resiliente, un perfil que muestra rasgos de una resiliencia adecuada, a saber:

1. Afecto y apoyo: La escuela como espacio en el cual haya una sensación de pertenencia, y no un sentimiento de alienación. Existen diversas formas de promover el afecto y apoyo, algunas están el fomentar la cooperación y la solidaridad, organizar eventos, que el alumno se sienta como un agente activo en el centro, el alentar a todos a pedir y prestar ayuda cuando sea necesario. Esto supone acciones tan simples e importantes como tener en cuenta a todos respetando su individualidad, llamarlos por sus nombres, estimular a los más reticentes, crear programas de incentivos, etc.
2. Expectativas elevadas: Se debe contribuir a que tanto profesorado como alumnado sean conscientes de que son capaces, que gocen de confianza en sí mismos y en los demás, de la importancia de esforzarse al máximo. Esto supone que participen en la construcción de planes de crecimiento, que haya canales para ofrecer retroalimentación oportuna positiva y correctiva, la creación de asociaciones de mutuo apoyo entre pares y la comunidad.
3. Oportunidades de participación significativa: que todos los miembros de la institución educativa tengan poder de participación y voz a la hora de la toma de decisiones. Que sean figuras activas y asuman responsabilidades; actividades que fomenten el sentido de ser valioso y del colaboración entre pares u otras vías, y tener conciencia del efecto del propio esfuerzo en la comunidad y para la dinámica de la escuela.
4. Vínculos prosociales: Crear un clima positivo donde hay respeto, confianza, crecimiento, cohesión, apoyo, y estímulo entre los miembros de la comunidad escolar, que exista una conexión positiva, familia-escuela, que se involucre la familia en la actividad escolar mediante la realización de actividades con y para ellos antes, durante y después el horario escolar
5. Límites claros y firmes: Que existan unas pautas de comportamiento claras en la escuela que garanticen la promoción de la cooperación, el respaldo y la sensación de ser parte de algo, encontrando un sentido a las reglas y expectativas escolares esperadas, en lugar de un ambiente donde reine el caos, la incertidumbre y la tensión. Describir claramente lo qué se espera de los alumnos transmitiendo expectativas claras y consensuadas respecto de su comportamiento social y académico y siendo ellos mismos quienes pueden hacer parte de la determinación de normas de conducta y de procedimientos para hacerlas cumplir.
6. Habilidades para la vida: Incluye el pensamiento crítico, y la resolución de conflictos, el manejo del estrés,
7. El fomento de conductas cooperativas, el trabajo en equipo, la adopción de decisiones por consenso y el establecimiento de metas compartidas. Las escuelas

no solo ofrecen modelos de roles positivos sino que recompensan las iniciativas y las aspiraciones de crecimiento de sus miembros.

Van Gils (2004) en “Pedagogía de la resiliencia” realiza un recorrido histórico del papel de niño a lo largo del desarrollo de la pedagogía, resalta la necesidad actual de un papel activo del mismo en su educación dentro de un contexto de protección necesario para un desarrollo equilibrado, en la escuela no se puede reducir la educación de nuestros alumnos a una o dos dimensiones, hay que respetar el enfoque integral del niño, hay que hacerles participar en la vida social, crear las condiciones necesarias para que el niño se haga oír, concluyendo que lo ideal “sería alcanzar el equilibrio entre la protección del niño y la participación en la vida social, dado que sería imperdonable dejar a un lado los logros obtenidos durante el siglo pasado y que sería nefasto no integrar en esos logros la participación” (pág. 211).

López (2010) propone la necesidad de que el sistema educativo favorezca el desarrollo de la resiliencia como alternativa educativa y como una vía de desarrollo socio-personal, dentro de un enfoque sistémico integrado.

Sobre el trabajo de la resiliencia en la escuela Florentino (2008), afirma que la mayor parte de los investigadores consideran que la educación para la resiliencia no constituye un producto, sino un proceso dinámico entre factores protectores y factores de riesgo. Este proceso debe ser construido, desarrollado y promovido desde las fortalezas del ser humano, desarrollando las potencialidades de cada cual. Ésto implica básicamente, estimular a las personas en los centros educativos, para que pongan en juego sus capacidades y recursos.

En esta línea Martínez (2011) afirma que los centros educativos constituyen los contextos apropiados para la socialización de las personas, y es en dichos contextos donde ellos manifiestan con más claridad sus dificultades en la realización de las tareas y en el aprendizaje de las competencias, por ello que la contribución del sistema educativo al desarrollo de la resiliencia es decisiva e imprescindible así mismo el trabajo de la resiliencia en la escuela no debe ceñirse sólo sobre los factores de riesgo, los que pueden poner el peligro a los sujetos, sino también sobre las formas de pensar, de sentir, de actuar, de relacionarse con los demás para afrontar las dificultades, poniendo en juego su voluntad, actitudes, rasgos, hábitos.

Mellido (2001) destaca la necesidad de la estimulación de la resiliencia en la escuela, afirma que el profesorado debería instaurar un tipo de relación con el alumno estimuladora de su autoestima, que es el punto de partida para la construcción de la resiliencia según el autor. Defiende un plan de estudios que apoye la promoción de la resiliencia, un plan temático basado en las experiencias de los alumnos de un carácter comprensivo y que se construya sobre las percepciones, intereses y experiencias del alumnado, ubicándolos en el centro del aprendizaje y ofreciendo oportunidades para la reflexión, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el diálogo, así como distintas modalidades de trabajo cooperativo (aprendizaje grupal, ayuda de los colegas, uso de mentores y servicio a la comunidad).

Las investigaciones sobre resiliencia y resolución de conflictos han descubierto que la capacidad de resolver problemas es identificable a la edad temprana, lo vinculan a la

habilidad para pensar en abstracto y la posibilidad de crear soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales, las investigaciones realizadas con adultos que padecían problemas psicológicos han identificado la falta de esa capacidad en la infancia de los mismos, mientras que en estudios llevados a cabo con individuos resilientes, se observa la presencia estas habilidades en la infancia (Munis et al., 1998).

Existen estudios longitudinales pioneros que señalan que algunos niños y niñas sobreviven a la adversidad sin daño permanente, y tienden a ser motivados, independientes, recursivos, y autodeterminados; también que poseen buenas habilidades sociales y de solución de problemas (Werner y Smith, 2001 en Acevedo y Restrepo, 2012).

S. Vanistendael (2000 en Mellido, 2001) en su investigación sobre de la mediación entre pares como procedimiento de resolución pacífica de conflictos en escuelas de Estados Unidos y Francia aporta resultados de interés: Alumnos de manera voluntaria son entrenados como mediadores. Mediante juegos de roles se presentan diferentes conflictos, que se deben solucionar no violentamente usando la imaginación y la creatividad. Resultados de estudios demostraron que la tasa de resolución de conflictos va del 80% al 95%. Tres cuartos de los adversarios respondieron que se hubiesen peleado de manera violenta sin la mediación. Esta metodología estimula la autoestima de los mediadores y aumenta la capacidad de relación con un mundo no violento, los receptores del servicio recomponen su conflicto con los otros y tienen una visión del mediador como un recurso de auxilio para necesidades futuras. Habla de “efectos secundarios” positivos, como un aumento del sentimiento de bienestar y de control sobre su destino, disminución de la ansiedad, aumento de la solidaridad entre los alumnos e incluso mejora del rendimiento escolar, concluyendo que la mediación es un ejemplo claro de construcción de la resiliencia.

Las capacidades sociales y de resolución de problemas toman grandes dimensiones en la adolescencia. Para los jóvenes el día a día constituye un reto y a la vez una incertidumbre, continuamente llevan a cabo conductas, habilidades y roles que contribuirán a la construcción de su identidad adulta, para estos retos, el alumno resiliente recurre a esa fuerza interior (soy/estoy), a su capacidad de resolver problemas y entablar relaciones (puedo), todo ello en un ambiente estable brindado por padres y maestros (tengo) (Papházy, 2001).

Vaello Orts J, (2005) señala que los conflictos interpersonales que aparecen en el aula, son ejemplo de situaciones en las que se pone a prueba la capacidad de resiliencia tanto de alumnos como de profesores, la forma de afrontarlos puede determinar que la persona se hunda o que los aproveche para favorecer su desarrollo personal a la par que se resuelven de manera eficaz. Los conflictos desde una óptica de afrontamiento deben considerarse como un reto personal que permitan encontrar una solución efectiva.

Sobre todo esto concluimos que existe una adecuada convivencia en el ámbito escolar cuando los conflictos se resuelven de forma no violenta. En este sentido, entendemos la convivencia como un proceso, creativo y respetuoso de resolución de conflictos, ya sea previniendo su aparición o evitando su escalada cuando se han producido (Torrego y Moreno, 2003). Llevar a cabo estrategias de resolución de conflicto que respeten a los demás y el uso de procesos de búsqueda conjunta y cooperativa de la verdad así como la negociación cuando es imposible alcanzar acuerdos en primera instancia, supone una ardua tarea donde la capacidad de resiliencia

del adolescente se pone a prueba y se fortalece día a día, hablamos de resiliencia asociada a educación , porque para poder llevar acabo estilos de negociación y colaboración a la hora de resolver conflictos los centros y profesorado deben procurar el contexto propicio de participación y protección de los alumnos. Así parece ser que cuando un alumno goza de un alto nivel de resiliencia educativa, con todo lo que ello conlleva, tienden a resolver sus conflictos mediante el uso de estrategias que impliquen colaboración y negociación.

1.2 Planteamiento del problema

Tras la revisión teórica, se plantea el estudio sobre la posible relación entre resiliencia educativa y estilo de resolución de conflictos. El presente estudio pretende averiguar si existe alguna relación entre nivel de resiliencia educativa del alumno, y su estilo de resolución de conflictos en el aula, apreciando que el estilo colaborador y de compromiso supone el estilo más exitoso para enfrentarse a los conflictos en el aula y que van acompañados del desarrollo de habilidades y características que se estiman resilientes. El presente estudio busca incentivar investigaciones más profundas así como la pertinencia de desarrollar programas de habilidades sociales y resolución de conflictos donde la resiliencia tenga un papel clave en los mismos. Así el problema de investigación sería ¿Los alumnos con alta resiliencia educativa llevan a cabo un mayor uso de la colaboración y la negociación a la hora de resolver conflictos?

1.3 Objetivos

Objetivo General.

Determinar si los alumnos con alto nivel de resiliencia educativa tienen una mayor tendencia de uso del compromiso y la colaboración en la resolución de conflictos frente a los alumnos que no tienen alto nivel de resiliencia en alumnos que cursen E.S.O.

Objetivos específicos

Identificar el nivel de resiliencia educativo de los alumnos participantes en el estudio.

Identificar el nivel de compromiso y de colaboración en la resolución de conflictos, según frecuencia de respuesta y según la norma dada

Determinar si los alumnos que tienen un alto nivel de resiliencia educativa presentan niveles frecuencias más altas en el uso de colaboración y compromiso en la resolución de conflictos que los que no tienen un alto nivel de resiliencia educativa percibida

1.4 Hipótesis

H1: “Las variables resiliencia educativa alta y estilo comprometido a la hora de resolver conflictos están relacionadas”

H2: “Las variables resiliencia educativa alta y estilo colaborador a la hora de resolver conflictos están relacionadas”

Resiliencia educativa y resolución de conflictos en el ámbito escolar

H3:" Los alumnos que presentan un alto nivel de resiliencia educativa presentan una mayor frecuencia de uso de respuestas que impliquen compromiso frente a los que no tienen un nivel alto de resiliencia educativa"

H4: "Los alumnos que presentan un alto nivel de resiliencia educativa presentan una mayor frecuencia de uso de respuestas que impliquen colaboración frente a los que no tienen un nivel alto de resiliencia educativa"

2. DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación se detalla el método y diseño llevado a cabo en el presente estudio que se considera exploratorio, se usa la metodología cuantitativa, ya que nos permite obtener datos de un número alto de sujetos y realizar un análisis comparativo. Somos conscientes de que consta de limitaciones aunque esto no nubla la intención del mismo, que es aportar más información sobre el tema que permita formular problemas e hipótesis para estudios más precisos, proporcionar pautas y prioridades para futuras investigaciones más profundas y por supuesto plantear la pertinencia del trabajo de estas dimensiones en el aula.

Dados que los objetivos planteados al iniciar la investigación, el planteamiento de hipótesis y que la formulación de variables extraídas de la situación objeto de estudio llevan a la búsqueda de una relación no causal entre diferentes las dimensiones que forman la matriz del estudio, a saber, resiliencia educativa y modo de resolución de conflictos, se considera que el nivel de investigación más ajustado al caso que nos ocupa es la descriptiva de corte transversal, ya que la finalidad es conocer si existe una relación entre las variables planteadas, a través de la información que se recoge en un momento específico en el tiempo.

Debido a la naturaleza compleja del fenómeno estudiado, siendo no susceptible de manipulación intencional ya que tratamos con variables que no pueden ser manipuladas por razones éticas, históricas y organísmicas, la estrategia de investigación utilizada se lleva a cabo mediante la metodología selectiva a través de un estudio comparativo, buscando una interrelación entre las variables estudiadas.

En la metodología selectiva se puede hablar de variables dependientes e independientes así como formular hipótesis de manera análoga a la experimental, sin embargo la diferencia entre ambos tipos de variables es sólo teórica, puesto que al no poder manipular la variable independiente únicamente se dispone de un grupo de datos que se correlacionan (García y Alvarado, 2000).

Se utiliza un diseño “ex post facto”, aplicados de manera habitual en investigaciones que abordan interrogantes de “índole educativa” (Sabirón, 2006). Nuestro estudio responde a un diseño prospectivo simple, formamos dos grupos en función de la variable independiente, que se asigna a resiliencia educativa (alto nivel resiliencia educativa, no alto nivel resiliencia educativa) y recogemos información sobre la variable dependiente (modo de resolución del conflicto). Si bien es cierto que al no poder manipular intencionalmente la variable independiente hay una pérdida de validez interna, ya que no establecemos relaciones de causalidad (García y Alvarado 2000).

En el orden de los aspectos éticos del estudio, se respetó las recomendaciones de la APA (American Psychological Association en García y Alvarado, 2000), solicitando permiso al centro, sujetos y representantes legales, informando sobre la confidencialidad de los datos, los objetivos y fines del estudio, todo este trámite fue gestionado por el orientador del centro.

2.1 Participantes

Se determina como población objeto de nuestro estudio a todos los adolescentes españoles que estén cursando educación secundaria entre los 12 y 16 años.

La muestra seleccionada participante en el estudio, son quince alumnos que comparten la misma aula, cursando segundo de PAB, el muestreo es no probabilístico y accidental, se ha tomado la muestra disponible para el investigador, propuesta por el orientador de IES Miguel Catalán una vez planteado el problema de investigación. A pesar de ser el muestreo menos riguroso de todos, habitualmente es el más empleado en Ciencias Sociales, de la Conducta y de la Salud (García y Alvarado, 2000). Se estima la pertinencia del mismo ya que responde a los objetivos planteados en el estudio, recuérdese que no existe pretensión alguna de generalización de resultados.

No se establece distinción de género ni edad en la muestra.

2.2 Variables

Estilo resolución de conflicto. Refiere a la puntuación obtenida a través del instrumento de técnicas de resolución de conflicto de Thomas y Kilmann (1974), 30 reactivos cuyas respuestas están conformadas por los cinco estilos de resolución de conflicto planteados por los autores. Cada reactivo tiene un valor de un punto, pudiéndose obtener así un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 12 para cada método de resolución:

VD1 Compromiso: implica una actitud basada en la negociación, en la búsqueda de soluciones de acuerdo, normalmente basadas en el pacto y en la renuncia parcial al interés del individuo o de los grupos. La solución satisface parcialmente a ambas partes. (Torrego y Moreno 2003)

- Puntuación bruta: se evalúa frecuencia relativa en las respuestas, la cantidad de veces que el alumno seleccionó la VD1
- Puntuación percentil: 12-9 alto, 8-5 medio, 4-1 bajo(TK2)

VD2 Colaboración: implica la incorporación de unos y otros en la búsqueda de un objetivo común. Implica la exploración del desacuerdo, generando alternativas comunes que satisfagan a ambas partes. (Torrego y Moreno 2003)

- Puntuación bruta: se evalúa frecuencia relativa en las respuestas, la cantidad de veces que el alumno seleccionó la VD1
- Puntuación percentil: 12-8 alto, 7-5 medio. 4-1 bajo(TK2)

Resiliencia educativa: Atendiendo a las dimensiones descritas anteriormente por Henderson y Milstein (2003), consideramos a un alumno con un nivel de resiliencia educativa alta, cuando obtenga una puntuación total igual o superior a 74 en el cuestionario adaptado de nivel de construcción de resiliencia educativa, que se traduce en el perfil aproximado propuesto por los autores y adaptado por Arranz (2008).

Considerando:

VI: Nivel de resiliencia educativa percibida por el alumno alta → 74 puntos a 105 puntos (70% al 100%).

El control de las variables extrañas tiene especial relevancia, ya que al manipular mediante la selección la VI, trabajamos con dos grupos de sujetos con unas características particulares.

2.3 Instrumentos de recogida de datos

Cuestionario Thomas y Kilmann

El instrumento utilizado para la variable resolución de conflictos será el cuestionario de “estilos de resolución de conflictos de Thomas y Kilmann (1974). El cuestionario se encarga de construir un perfil del alumno a través de 30 preguntas de respuesta dicotómica. En cada ítem se obliga al sujeto a tomar una decisión en torno a dos estilos eligiendo en qué más se ajuste a su modo de actuar. Este cuestionario se eligió porque se centra en la gestión y manejo del conflicto, es sencillo, puede hacerse en 15 minutos, y los resultados se integran fácilmente en el estudio.

La puntuación bruta en cada modo de manejo de conflicto refiere a la cantidad de veces que el alumno seleccionó del cuestionario un modo de resolución de conflicto (frecuencia).

La puntuación percentil representa la puntuación bruta comparada con los resultados obtenidos de una muestra representativa de 8000 personas adultas que contestaron al TKI. La puntuación percentil representa el porcentaje de personas del muestreo que obtuvieron un resultado menor o igual que el obtenido en cada modo.*

Cómo se observa en la gráfica se consideran tres niveles (véase anexo)

- Nivel bajo (0 a 20%)
- Nivel medio (30% a 70%)
- Nivel alto (80% a 100%)

Las líneas horizontales representan percentiles mientras que las gruesas (en las líneas 25% y 75%) separan el rango medio el máximo superior de 25% y el mínimo inferior de 25%. Si un resultado cae dentro del 50% en cualquiera de las diferentes columnas, se considera que se aproxima al promedio. Si el resultado cae fuera de ese rango entonces se considera que el uso de esa forma de manejo de conflictos es más alto o más bajo que el mostrado por la mayoría de participantes que respondieron dicho cuestionario*.

Competición: persecución de objetivos personales a costa de los otros y sin detenerse a pensar en los demás.

* La muestra norma consistió en 4000 mujeres y 4000 hombres, de edades comprendidas entre los 20 y los 70 años, que eran empleados de tiempo completo en Estados Unidos. Estos datos se obtuvieron en una base de datos de 59000 casos recogidos entre el 2002 y el 2005 que se muestrearon para garantizar un número representativos de personas según su nivel dentro de la empresa, su raza y etnia

Evitación: caracterizado por el no afrontamiento de los problemas. Se evitan y se posponen los conflictos, esto implica que el sujeto no se tenga en cuenta a sí mismo ni a los demás.

Compromiso: implica una actitud basada en la negociación, en la búsqueda de soluciones de acuerdo, normalmente basadas en el pacto y en la renuncia parcial al interés del individuo o de los grupos. La solución satisface parcialmente a ambas partes.

Acomodación: supone la cesión habitual a los puntos de vista de los otros, renunciando a los propios

Colaboración: implica la incorporación de unos y otros en la búsqueda de un objetivo común. Implica la exploración del desacuerdo, generando alternativas comunes que satisfagan a ambas partes.

Cuestionario adaptado diagnóstico de la construcción de la resiliencia en la escuela (Arranz 2008 adaptado de Henderson y Milstein, 2003)

Dada la dificultad de medida del constructo estudiado citado anteriormente, resultó muy difícil encontrar un cuestionario con datos de fiabilidad y validez. El cuestionario con el que se trabajó es una adaptación del cuestionario de Henderson y Milstein (2003) adaptado de diagnóstico de la construcción de la resiliencia en la escuela por Arranz (2008). El presente cuestionario fue revisado y aprobado por la profesora Arranz. Consta de 35 reactivos con cuatro opciones de respuesta, en donde 1 indica “en esto estoy bien”, 2 “he avanzado mucho en ésta área, 3 “estamos empezando” y 4 “no hay nada hecho”, divididos en las seis áreas: vinculación prosocial, límites claros y firmes, enseñanza de habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas elevadas y oportunidades de participación significativa. No se encontraron datos acerca de su validez y confiabilidad, pero se consideró oportuno ya que consta de una validez de constructo.

1. EN ESTO ESTOY BIEN (CONSEGUIDO) 3 PUNTOS
2. HE AVANZADO EN ESTA ÁREA (CASI CONSEGUIDO) 2 PUNTOS
3. ESTOY EMPEZANDO (EMPEZANDO) 1 PUNTO
4. NO HAY NADA HECHO (NO) 0 PUNTOS

Así, nos proporciona una visión general del nivel de resiliencia percibido por el alumnado. La puntuación máxima es 105 puntos. Considerándose que podemos hablar de nivel de resiliencia alto cuando el alumno obtenga una puntuación igual o superior al 74 (mayor que el 70% del total).

2.4 Delimitación y procedimiento

La recogida de datos, se llevó a cabo en el centro de educación secundaria Miguel Catalán, situado en una zona céntrica de la ciudad, La Romareda, el I.E.S. Abrió sus puertas como centro público de enseñanza en el curso 1986-87. Actualmente, El número de alumnos matriculados en la E.S.O. suponen aproximadamente del total del centro, en torno a 700, ubicados en seis o siete grupos por cada nivel de etapa. Proceden de los colegios públicos de la zona: Dr. Azúa, Cesáreo Alierta, Eliseo Godoy y Cesar

Augusto. En los últimos cursos se incorporan también algunos alumnos de unidades incompletas de los nuevos centros de Montecanal y Valdespartera. Las familias, en general, tienen un considerable interés por los aspectos educativos de sus hijos, participan en actividades complementarias mayoritariamente y solicitan muy frecuentemente entrevistas para seguimiento y colaboración en la mejora del proceso educativo. Los resultados académicos se sitúan por encima de la media tanto en calificaciones de centro como en las pruebas de diagnóstico que se han llevado a cabo en diferentes momentos.

Los sujetos estudiados están en el segundo curso del Programa de Aprendizaje Básico, es una clase de 15 alumnos cuyas edades oscilan entre 15 y 16 años, el Programa fue implantado en el centro en el curso 2008/2009. Se llevó por elevado número de alumnos que presentan en las aulas y la dificultad de atender a los que muestran un desfase escolar reuniendo las características recogidas en la normativa de este programa. Pueden tener una atención en grupo pequeño (no superior a 15) y flexible, reforzando las áreas que requieran, excepto las que se excluyen de la normativa vigente.

El programa de aprendizaje básico tiene como finalidad que los alumnos que pertenezcan al mismo, mediante el uso de una metodología apropiada y una disposición de los contenidos adaptada a sus características y necesidades, desarrollen las competencias básicas necesarias para su incorporación con garantía de éxito a segundo o tercer curso de la etapa, se desarrolla en primero y segundo de Educación secundaria obligatoria, con la intención de facilitar la continuidad del alumno en dicha etapa educativa. Los alumnos tienen que ser menores de dieciséis años y tienen que reunir la siguientes características: un desfase curricular de al menos dos años, dificultades generalizadas del aprendizaje (sea cual sea la causa) y posibilidad, a juicio del Equipo docente de su curso de procedencia, o en su caso de referencia, y mediante la evaluación psicopedagógica pertinente, se seguir con aprovechamiento las enseñanzas de programa (Resolución de 5 de junio de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se autoriza la aplicación experimental en centros de Educación secundaria del Programa de aprendizaje básico establecido en la Orden de 9 de mayo de 2007, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria)

Se concertó una cita con el Orientador del centro a finales de abril, donde se concretó la muestra del estudio elegida por orientador una vez informado sobre los objetivos del estudio, a la semana siguiente se realizó una reunión con la tutora del grupo seleccionado y el orientador, en ésta se revisaron los instrumentos de evaluación y se aclararon posibles dudas sobre los mismos, ya que la tutora del grupo fue la encargada de llevar a cabo la recogida de datos.

La recogida de datos se llevó a cabo el 12 mayo en la hora de tutoría. En primer lugar, se cumplimentó en cuestionario sobre el nivel de resiliencia educativa, previas instrucciones sobre el mismo, y seguidamente se siguieron los mismos pasos con el segundo cuestionario.

3. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

A continuación se muestra el análisis de datos, es importante mencionar que los datos fueron concluidos mediante estadística descriptiva, utilizando medidas de tendencia central, usando la frecuencia de respuestas colaborativas o comprometidas como indicador.(Se adjuntan representaciones gráficas del mismo en los anexos)

3.1 Resultados sobre nivel resiliencia educativo y estilo más usado evaluado mediante la frecuencia máxima de respuestas

	Evasión	Acomodo	Competencia	Compromiso	Colaboración
REA	2 28,57%	3 42,85%	0%	2 28,57%	0%
NREA	2 25%	2 25%	1 12,50%	2 25%	1 12,50%

Tabla I: Nivel resiliencia educativa y más alta por estilo de resolución de conflicto

En la Tabla I se observan los resultados obtenidos de la muestra agrupados según la variable independiente, se representa el porcentaje de alumnos que obtuvieron en el cuestionario la puntuación más alta en cada estilo, en el caso de los alumnos con alta resiliencia educativa podemos observar que tres alumnos obtuvieron las máximas calificaciones en el estilo referido a acomodo, dos alumnos obtuvieron la máxima calificación en el estilo evasivo, y otros dos en estilo que implica compromiso, ninguno demostró una alta frecuencia en el estilo colaborativo.

En las puntuaciones de los alumnos que no tienen alta resiliencia educativa vemos que dos alumnos obtuvieron las máximas calificaciones en el estilo evasivo, otros dos en el estilo de acomodación, uno en estilo competente, dos en compromiso, y otro en colaboración.

En tanto al estudio sobre cuál es el estilo más usado entre los dos grupos respecto a los cinco presentados por el cuestionario, el número de alumnos que se decantan más veces por un estilo, no se observan puntuaciones significativas entre ambos grupos que nos ayuden a definir un perfil claro de los alumnos con alta resiliencia educativa con respecto a los que no, ya que no los consideramos significativos. Los dos grupos presentan unos porcentajes parecidos en el mayor uso de compromiso con respecto a los demás estilos. Aunque cabe destacar que los alumnos con no alta resiliencia educativa presentan unos resultados más homogéneos, siendo el estilo comprometido el más usado en el 25% de los casos, al igual que el acomodatorio y el evasivo. En el caso de los alumnos con alta resiliencia educativa los resultados ofrecen mayor dispersión, a pesar de que obtienen una puntuación poco mayor que el grupo NREA (28,57%) en compromiso, vemos que un 47,85% han obtenido más frecuencia en respuestas evasivas. Así mismo en el caso del estilo colaborador ningún alumno con alto nivel de resiliencia educativa ha obtenido el mayor número de respuestas frente al 12,5% del grupo de alumnos de no alto resiliencia educativa.

VD Compromiso: Un 28,57 % de los alumnos con alto nivel de resiliencia educativa eligieron más veces compromiso frente a los demás estilos, porcentaje un tanto mayor a los alumnos que no tienen un alto nivel de resiliencia educativa (25%).

VD Colaboración: Un 12,5% de los alumnos que no tienen un alto nivel de resiliencia educativa eligieron más veces colaboración, pero ningún alumno con alto nivel de resiliencia educativa eligió más veces colaboración frente a otros estilos.

3.2 Resultados sobre Nivel resiliencia educativo y estilo compromiso y colaboración siguiendo la puntuación percentil (TK2)

A continuación se presentan los resultados obtenidos y categorizados según la puntuación percentil que ofrece el cuestionario.

COMPROM	ALTA	MEDIA	BAJA	TOTAL
REA	28,57% 2	42,28% 3	28,57% 2	100% 7
NREA	12,5 % 1	75% 6	12,5% 1	100% 8
TOTAL	3	9	3	15

Tabla II: *Nivel resiliencia educativa y uso compromiso en la resolución de conflictos basándose en los percentiles dados en TK2*

El 28,57% de los alumnos con nivel resiliencia alto obtuvieron una puntuación percentil alta en compromiso, frente al 12,5% en el grupo no resiliencia educativa alta, así mismo se observa que mientras que un 75% de los individuos que no presentan un alto nivel de resiliencia educativo muestran un uso medio del compromiso frente a un 42,28% de alumnos con alto nivel de resiliencia educativa. Así mismo vemos que un mayor porcentaje de alumnos con alta resiliencia educativa (28,57%) presenta niveles bajos en el uso de compromiso, frente al 12,5% de alumnos con baja resiliencia educativa.

Observamos que el uso que hacen del compromiso como método de resolución de conflictos. El 70,85% de los alumnos con alta resiliencia educativa usan este estilo dentro de la media o superior, frente al 87,5% de los alumnos con no alto nivel de resiliencia educativa que sacan puntuaciones en la media o superior, aunque un porcentaje menor (12,5%) se sitúa por encima de la media.

COLABO	ALTA	MEDIA	BAJA	TOTAL
REA	0	28,57% 2	71,42% 5	7
NREA	0	62,5% 5	37,5% 3	8
TOTAL	0	7	8	15

Tabla III: *Nivel resiliencia educativa y uso colaboración en la resolución de conflictos basándose en los percentiles dados.*

Ninguno de los dos grupos estudiados presenta un alto nivel en la resolución de conflictos usando la colaboración. Así mismo en 28,57% de los alumnos con alto nivel de resiliencia educativa obtienen unos resultados dentro de la media dada frente al 62,5% obtenido por el grupo de alumnos que no tienen alta resiliencia educativa, además y en contra de toda hipótesis planteada el 71,42% de los alumnos con alta resiliencia educativa presentan un nivel por debajo de la media dada frente al 37,5%.

3.3 Frecuencia de respuestas del cuestionario compromiso colaboración

Partiendo de que el número de respuestas máximo de cada estilo es de 12, se calculó la frecuencia relativa de las respuestas de los alumnos en los estilos estudiados, se disponen una tablas en porcentajes según la variable independiente, y luego se ha calculado la media de respuestas por grupo en porcentajes, observando que en la variable dependiente compromiso la media de los alumnos con alto nivel de resiliencia educativa es un poco mayor que los que no tienen alto nivel de resiliencia educativa, pero aún así, la diferencia entre las puntuaciones no se considera significativa, así mismo en la variable dependiente colaboración, se han obtenido puntuaciones inferiores al 50% en ambos grupos, obteniendo el grupo de alumnos con alto nivel de resiliencia educativa una puntuación inferior al otro grupo, aunque no significativa.

Compromiso:

REA	NREA
75%	66,66%
75,00%	41,66%
66,66%	75%
50%	41,66%
25%	25%
25%	58,33%
66,66%	66,66%
	41,66%
Media	54,76%
	52,07%

Tabla IV: Porcentaje de respuestas que impliquen estilo compromiso según puntuación bruta

Colaboración

REA	NREA
41,66%	16,66%
33,33%	50%
41,66%	33,33%
50%	66,66%
66,66%	58,33%
33,33%	58,33%
33,33%	50%
-	41,66%
Media	42,85%
	46,87%

Tabla V: Porcentaje de respuestas que impliquen estilo colaborador según puntuación bruta

3.4 Frecuencia respuestas según la media de la muestra

En este apartado se tomó la media total de frecuencia de respuestas colaborativas y comprometidas en el cuestionario de la muestra, y se calculó la media aritmética y la desviación típica para proceder a su clasificación en alto, bajo, medio según las puntuaciones totales de la muestra

	Compromiso	Colaboración
TOTAL RESP.	98	81
MEDIA	6,53	5,4
VARIANZA	4,69	2,64
DT	2,17	1,62

Tabla VI: Número de respuestas por estilo, media, varianza y desviación típica

VD Compromiso: La media de respuestas de la muestra que implicaron compromiso fue 6,53, observamos que en el caso de alumnos con alto nivel de resiliencia educativa, El 42,38% está por encima de la media, en el caso de alumnos con no alto nivel de resiliencia educativa el 62,5% están por encima de la media y 42,85% por debajo.

COMPROM	REA	NREA
>6,53	3 42,38%	5 62,50%
<6,53	4 57,14%	3 37,50%

Tabla VII: Número de respuestas compromiso respecto a la media según variable independiente

VD Colaboración: La media de respuestas de la muestra que implicaron colaboración fue 5,4. Se observa que en el caso de los alumnos con alto nivel de resiliencia educativa, sólo el 28,57% están por encima de la media frente al 62,5% de los alumnos que no tienen alto nivel de resiliencia educativa.

COLABOR	REA	NREA
>5,4	2 28,57%	5 62,50%
<5,4	5 71,42%	3 37,50%

Tabla VIII: Número de respuestas colaboración respecto a la media según variable independiente

Calculamos la varianza y la desviación típica de la muestra para obtener unos resultados más precisos sobre la frecuencia de uso respecto a la muestra estudiada;

COMPROM.	ALTO	MEDIO	BAJO
REA	2 28,57%	3 42,85%	2 28,57%
NREA	1 12,5%	6 75%	1 12,5%

Tabla IX: Nivel Frecuencia de uso de respuestas compromiso en la resolución de conflictos basándonos en la media total de la muestra dada

VD Compromiso: La media obtenida fue 6,53 con una desviación típica de 2,17, es decir, que los alumnos que obtuvieron una puntuación que oscile entre 8 y 5 se consideran dentro de la media de frecuencia de uso de la muestra, los alumnos que obtuvieron un número de respuestas mayor o igual a 9 se consideran por encima de la media de uso de la muestra, mientras que los que obtuvieron un número de respuestas igual o menor de 4, se consideran por debajo de la media de la muestra.

COLABOR.	ALTO	MEDIO	BAJO
REA	1 14,28%	6 85,72%	0
NREA	1 12,5%	6 75%	1 12,5%

Tabla X: Nivel Frecuencia de uso de respuestas colaboración en la resolución de conflictos basáandonos en la media total de la muestra dada

VD Colaboración: La media obtenida fue 5,4 con una desviación típica de 1,62, es decir, que los alumnos que obtuvieron una puntuación que oscile entre 7 y 4 se consideran dentro de la media de frecuencia de uso de la muestra, los alumnos que obtuvieron un número de respuestas mayor o igual a 8 se consideran por encima de la media de uso de la muestra, mientras que los que obtuvieron un número de respuestas igual o menor de 3, se consideran por debajo de la media de la muestra.

Una vez realizado el análisis de datos concluimos que no podemos establecer una relación clara entre las variables estudiadas, hemos tratado los datos desde diferentes ópticas, y los resultados obtenidos en la comparación entre los dos grupos no han sido significativos, o incluso han ido en contra de las hipótesis planteadas.

No encontramos una relación significativa entre la variable alto nivel de resiliencia educativa frente al estilo de resolución de colaboración (H1) ni el estilo compromiso (H2), así mismo, evaluados los datos frente a la normalidad dada por el TK2 vemos que un mayor porcentaje de alumnos con alto nivel de resiliencia educativa se categoriza como uso alto de compromiso frente a los que no tienen alto nivel, sin embargo en el computo general un mayor número, aunque no significativo, de alumnos con alta resiliencia educativa se categoriza dentro de uso bajo frente a los alumnos que no tienen alto nivel de resiliencia educativa, en el caso de la variable colaboración ningún alumno de los dos grupos se categoriza en uso alto del estilo, y un porcentaje mucho mayor de alumnos con alta de resiliencia educativa se categoriza como uso bajo.

Continuando el estudio según la frecuencia relativa de repuestas que implicaran ambos estilos, observamos que en el caso de compromiso, los alumnos con alta resiliencia educativa obtenían una calificación mayor, pero poco significativa, con respecto a los alumnos que no tienen alta resiliencia educativa así mismo en la variable colaboración los alumnos con alta resiliencia educativa obtuvieron un porcentaje menos, aunque también considerados poco significativo. Por último de procedió al análisis de la frecuencia de ambos estilos tomando como referencia la media total de la muestra, concluyendo que, en ambas variables dependientes (compromiso, colaboración) un mayor porcentaje de alumnos que no tenían alto nivel de resiliencia educativa se encontraban por encima de la media frente a los que tienen alto nivel de resiliencia educativa, siendo estos resultados más acentuados en el caso de la colaboración.

Por ello concluimos que en el caso de la variable compromiso los alumnos con alto nivel de resiliencia educativa presentan una frecuencia más alta de respuesta pero no

Resiliencia educativa y resolución de conflictos en el ámbito escolar

significativa (H3) y en el caso de la variable colaboración los alumnos con alto nivel de resiliencia educativa presentan una menor frecuencia de respuestas que impliquen colaboración (H4), aunque tampoco se considera significativo.

4. CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES

El tamaño de la muestra, representatividad y accesibilidad supuso una gran limitación, existen también limitaciones en el proceso de recogida de datos, tratamos constructos complejos, son percepciones, emociones actitudes y conductas, así mismo consideramos que se debería haber completado la recogida de datos con instrumentos cualitativos como entrevistas u observaciones de la muestra en clase o en el recreo, un estudio sobre la documentación interna del centro, etc. Se ha obviado al profesorado y familias, sujetos clave a la hora del desarrollo de la resiliencia educativa, sería importante atender a estos hechos en futuras investigaciones para conocer de una manera más fina y precisa las dinámicas intersubjetivas e intergrupales. En este caso, nos enfrentamos a limitaciones temporales y de recursos humanos para llevar a cabo lo planteado, por ello destacamos la necesidad inclusión de este tipo de fuentes informativas y su posterior análisis para investigaciones futuras.

Si bien fueron tenidos en cuenta todos los recaudos para explicar a la tutora los puntos más importantes de los cuestionarios a aplicar, exemplificar y aclarar posibles dudas, es innegable que algunos resultados pueden hallarse bajo la influencia de variables contaminantes, como los significados atribuidos por los alumnos(debido a que los cuestionarios son de autoaplicación) y la deseabilidad social, entendemos que son importantes los significados y percepciones atribuidas por los alumnos pero creemos que se debería haber completado la recogida de datos con algún tipo de registro “objetivo” proveniente de un observador externo.

En lo referente a la posibilidad de generalización de resultados, hay que ser conscientes de que el presente estudio se sitúa en un escenario educativo muy específico, un aula determinada en un centro de Zaragoza, por ello se considera que los resultados no permiten una generalización ni una transferencia a otros escenarios socioeducativos, sin embargo hay que indicar que la finalidad de nuestro estudio era obtener información de referencia que sirviese de base y orientación para futuros estudios e intervenciones en las aulas.

En el orden de los instrumentos utilizados, su mayor limitación estriba en la ausencia de datos sobre su fiabilidad y validez, ya que no se encontró información sobre su aplicación en adolescentes y no se sometieron a las pruebas estadísticas pertinentes, aunque los consideramos de utilidad debido al respaldo teórico que tienen, así como diversas referencias sobre su uso en otras investigaciones. Encontrar un instrumento de medida de resiliencia educativa supuso un desafío, al final se adaptó el instrumento de medida de construcción de resiliencia educativa (Arranz, 2008 adaptado de Henderson y Milstein, 2003) ya que el original está destinado al profesorado, sin embargo los reactivos hacen referencia a cuestiones generales del constructo tratado, así mismo la posterior categorización que se llevó de resiliencia educativa entre alta y no alta ha podido influir en que la diferencia entre los resultados de un grupo y otro no sean significativas. En cuanto al TKi y la puntuación percentil dada por los autores, se pone en duda ya que la muestra fueron 8000 personas de edades entre 20 y 70 años, un rango que no coincide con la muestra estudiada, de ahí que pongamos en duda la validez de la escala, por ello gran parte del análisis de los datos se ciñó al estudio de la puntuación bruta y no de la percentil dada.

A pesar de que los cuestionarios aplicados en el estudio no hayan sido usados con anterioridad en la muestra estudiada, su uso busca servir como fuente de referencia y estudio estadístico tanto en la línea temática propuesta como en otras cercanas.

Según los resultados obtenidos en el estudio, parece ser que no hay una relación aparente entre la resiliencia educativa y el estilo de resolución de conflictos en los alumnos. El constructo resiliencia es muy complejo pero hay que tener en cuenta estudios e investigaciones que muestran que las habilidades para la vida, la resolución alternativa y exitosa de conflictos resultan un elemento clave en la construcción de la resiliencia así mismo también hay que ser conscientes de las limitaciones que presenta el estudio, anteriormente nombradas.

Observando los resultados generales de la muestra, sin tener en cuenta la relación o no de las variables estudiadas, vemos que el uso del compromiso y la colaboración no destaca en relación a los demás estilos, somos conscientes de que diferentes situaciones de la vida necesitan de diferentes estilos pero también consideramos que los dos estilos estudiados deben ser una máxima para la promoción de la mejora la convivencia escolar.

Entendemos que un modo razonable de crear este ambiente de convivencia en la escuela puede consistir en dedicar un tratamiento específico de los conflictos y su resolución, y que para institucionalizar el estilo de negociación y de colaboración se debería llegar a un consenso entre los miembros de la comunidad educativa por instaurar *un modelo integrado de resolución de conflicto en convivencia* (Torrego y Moreno, 2003). Esto supone una apuesta decidida por crear sistemas de regulación de la convivencia donde se potencien los procesos democráticos, que impliquen participación activa del estudiante, que impulsen oportunidades continuas para la autorreflexión, el pensamiento crítico en la elaboración de normas de convivencia, la resolución de problemas y el diálogo y las prácticas de trabajo grupal entre otros, ya que estimulan la resiliencia porque promueven la heterogeneidad y la inclusión, la cooperación, las responsabilidades compartidas y un sentimiento de pertenencia al grupo. Así mismo también planteamos la organización de sistemas de mediación de conflictos entre iguales en los centros para dar respuesta a la necesidad de favorecer la cultura del diálogo, recordamos que las investigaciones sobre la mediación entre pares de Vanistendael (2000 en Mellido, 2001), concluyeron que la mediación entre pares es un ejemplo claro de construcción de la resiliencia.

Señalar que en el *Informe Delors de la UNESCO* de 1996 se especificaron cuatro aspectos imprescindibles que deben conformar una política educativa de calidad: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser*. Los dos primeros aspectos son los que se enfatizan tradicionalmente y se tratan de medir para justificar resultados. Los dos últimos, y ejes centrales de nuestro estudio, son los que hacen referencia a la integración social y a la construcción de ciudadanía. Consideramos que para el desarrollo de los últimos (y también de los primeros) sirven los programas que promueven la resiliencia en las escuelas (Melillo, 2002).

Para finalizar se considera pertinente hacer una pequeña reflexión en materia de orientación; la orientación educativa se desarrolla en un contexto lleno de desafíos, aporías e incertidumbres donde el profesional se enfrenta a muy diversas situaciones en el ejercicio de su ardua labor, así mismo, los desafíos a los que hace frente la orientación son complejos, porque compleja es la realidad, de manera que para

interpretar una determinada situación hay que ser conscientes de que ésta se encuentra inmersa en tramas sociales diversas. Teniendo en cuenta ésto y defendiendo que las acciones orientadoras centradas en el apoyo al desarrollo y proyección vocacional-profesional deben ser tarea prioritaria, entendemos que la resiliencia y su dinamismo sería un buen referente teórico, entre otros, para sustentar la tarea orientadora.

Tampoco podemos olvidar el importante papel de la investigación en materia de orientación educativa, goza de sentido porque permite la creación de un conocimiento apoyado en una realidad empírica inmediata ya que su labor se desarrolla en los espacios escolares donde tiene lugar el fenómeno educativo por ello las posibilidades de compresión y explicación de las complejas realidades son indiscutibles.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, V. E. y RESTREPO, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, 1, 301-309
- ÁLVAREZ GARCÍA, D., ÁLVAREZ, L., NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ PIENDA, J.A., GONZÁLEZ CASTRO, P. y BERNARDO, A. B. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, 39, 2, 81-90.
- ARRANZ, P. (2007). La resiliencia en educación como elemento favorecedor del proceso de autodeterminación en las personas con discapacidad. En M. LIESA, P. ALLUEVA y M. PUYUELO. (Coords.), *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad*. (pp. 119-132). Barbastro: Fundación Ramón J. Sender.
- ARRANZ, P. (2008). La resiliencia y sus dimensiones. En *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación: comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*. (17-20 septiembre, Zaragoza.) Sociedad Española de pedagogía. (pp. 1837-1846)
- AZNAR, I., CÁCERES, M. P. e HINOJO F.J. (2007). Estudio de la Violencia 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. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1, 64-177.
- BECOÑA, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 3, 125-146.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis: Madrid.
- BROOKS, R. y GOLDSTEIN, S. (2004). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. Barcelona: Paidós
- BURGUET, M. (2003). Ante el conflicto... Una apuesta por la educación. En E. VINYAMATA (Ed.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*, Barcelona: Graó.
- BORN, M. y BÖNET, S. (2004). La resiliencia ilegal. En B. CYRULNIK, S. TOMKIEWICZ, T. GUENARD, S. VANISTENDAEL, M. MANCIAUX, et al., *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. (pp. 171-184). Barcelona: Gedisa.
- CAMPO, R., GRANADOS, S. J., MUÑOZ ORTEGA, L., RODRÍGUEZ ARENAS, M. S. y TRUJILLO, S. (2012). Caracterización del avance teórico, investigativo y/o de intervención en resiliencia desde el ámbito de las universidades en Colombia. *Universitas Psychologica*, 11, 2, 545-557.

Resiliencia educativa y resolución de conflictos en el ámbito escolar

- DIAZ-AGUADO, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 4, 549-558.
- FLECHA, R. y GARCÍA C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea la Mancha. Revista de Educación*, 4, 72-76.
- FLORENTINO, M T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma psicológica*, 15, 1, 95-114.
- GARCÍA, M. V. y ALVARADO, J. M. (2000). *Métodos de investigación científica en psicología. Experimental, selectivo, observacional*. Barcelona: EUB.
- GÓMEZ BAHILLO, C. (Coord.) PUYAL, E., SANZ HERNÁNDEZ, A., ELBOJ SASO C., SAN AGUSTÍN FONS, V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación cultura y deporte.
- GROTBURG, E. (2001). Nuevas tendencias de la resiliencia. En A. MELILLO y E. N SUÁREZ OJEDA, *Resiliencia. Descubriendo la propias fortalezas*. (pp.19- 30). Buenos Aires: Paidós.
- GROTBURG, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿cómo promoverla? ¿cómo utilizarla?. En E. GROTBURG (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar adversidades*, (pp. 17-57). Barcelona: Gedisa.
- HENDERSON, N. y MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- INFANTE, F. (2001). La resiliencia como proceso. En A. MELLIDO y E. N. SUÁREZ (Comps.), *Resiliencia, Descubriendo las propias fortalezas*. (pp. 31-53). Buenos Aires: Paidós.
- JARES, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- JARES, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de educación*, 339, 467-491.
- LEIVA, J. (2007). Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 3, 1-8.
- LÓPEZ, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10, 2, 1-14.
- MANCIAUX, M. (2004). Conclusiones y perspectivas. En B. CYRULNIK, S. TOMKIEWICZ, T. GUENARD, S. VANISTENDAEL, M. MANCIAUX, et al., *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. (pp. 225-233). Barcelona: Gedisa.

Resiliencia educativa y resolución de conflictos en el ámbito escolar

- MARTÍNEZ GONZÁLEZ J. A. (2011). La educación para una sociedad resiliente. *Contribuciones a las CCSS.* <http://www.eumed.net/rev/ccc/index.htm> (consultado 30/05/2014)
- MELLIDO, A. (2001). Resiliencia y educación. En A. MELLIDO A. y E. N. SÚAREZ OJEDA (Comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas.* (pp. 123-144). Buenos Aires: Paidós.
- MELLIDO, A. (2002). Resiliencia. <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-AA%20Resiliencia.pdf> (consultado 5/6/2014)
- MUNIST, M., SANTOS, H., KOTLIARENCO, MA., SUAREZ OJEDA, EN., INFANTE, F. y GROTBURG, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. OPS/Kellogg/ASDI. <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.pdf> (consultado 27/04/2014)
- MUÑOZ, V. y DE PEDRO, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16, 1, 107-124.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención.* Barcelona: Graó.
- PAPHÁZY, J. (2006). Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En E.H. GROTEBERG (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las Adversidades.* (pp. 161-207). Barcelona: Gedisa.
- RUTTER, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 8, 626-631.
- SABIRÓN, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales.* Zaragoza: Mira Editores.
- SALM, R. (1999). *La solución de conflictos en la escuela, una guía práctica para maestros.* Bogotá: Cooperativa editorial de Magisterio.
- SAN MARTÍN Y ROJO (2007). Problemas en conductas escolares. Comunidad Valenciana. http://online.ucv.es/wp-content/blogs.dir/3/files/Informe_convivencia_escolar.pdf (consultado 14/05/2014)
- TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. (2003). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos. En P. SÁNCHEZ y F. LUENGO (Dir. y Coords.), *La convivencia democrática y la disciplina escolar.* (pp. 9-27). Madrid: Proyecto Atlantida.
- TORREGO J.C. y GALÁN A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.

Resiliencia educativa y resolución de conflictos en el ámbito escolar

- THOMAS, K. y KILMANN, R. (1974). Thomas Kilman conflict mode instrument.
<http://cmpresolutions.co.uk/wp-content/uploads/2011/04/Thomas-Kilman-conflict-instrument-questionnaire.pdf> (consultado 20/04/2014)
- TRIANES, V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- VAELLO ORTS, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- VAN GILS, J. (2004). Pedagogía de la resiliencia. En B. CYRULNIK, S. TOMKIEWICZ, T. GUENARD, S. VANISTENDAEL, M. MANCIAUX, et al., *El realismo de la esperanza*. (pp. 209-22). Barcelona: Gedisa.
- VANISTENDAEL, S., LECOMTE, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

CRONOGRAMA ELABORACIÓN TFM 2014

ACTIVIDAD	MAR	ABR	MAY	JUN
Elección de tema y Arqueo bibliográfico	X			
Elaboración del Marco Teórico		X	X	
Elección yadaptación de los Instrumentos			X	
Recolección de Datos				X
Análisis de los Datos				X
Redacción del borrador del estudio				X X
Revisión y corrección del borrador				X
Presentación del estudio				X

ANEXOS

Dimensiones de la resiliencia y perfil educativo del alumno con adecuados rasgos de resiliencia. (Arranz 2007 adaptado de Henderson y Misltein 2003)

DIMENSIONES	INDICADORES DE UN ALUMNO CON ADECUADO NIVEL DE RESILIENCIA
1. Afecto y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Siente que el centro escolar es un ámbito -afectivo - Tiene sensación de pertenencia - Experimenta la escuela como una comunidad - Percibe muchas maneras de ser premiado y reconocido
2. Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> - Cree que toda meta, aspiración positiva puede ser alcanzada - Demuestra confianza en sí mismo y en los demás - Se aliente a sí mismo y a otro a hacer algo “lo mejor posible”
3. Oportunidades de participación significativa	<ul style="list-style-type: none"> - Se siente eficaz al encarar nuevos desafíos - Cree ser escuchado en la adopción de decisiones del aula/centro escolar - Participa escuchando a otros a través del aprendizaje cooperativo, el servicio comunitario, la colaboración entre pares y otras vías.
4. Vínculos prosociales	<ul style="list-style-type: none"> - Se conecta al menos con uno de los adultos atentos del centro escolar. - Entabla interacciones cooperativas con pares - Tiene una conexión positiva con el aprendizaje.
5. Límites claros y firmes	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende y respeta las políticas y reglas escolares. - Participa en los cambios y/o políticas y/o reglas.
6. Habilidades para la vida	<ul style="list-style-type: none"> - Recibe continua instrucción sobre habilidades para la vida apropiadas a su nivel de desarrollo - Ha integrado las habilidades de tal modo que la mayor parte del tiempo pone en práctica la asertividad, las técnicas de rechazo, la resolución de conflictos, la adopción de buenas decisiones y el manejo sano del estrés.

MATERIAL CUESTIONARIOS RECOGIDA DE DATOS

Estos cuestionarios forman parte de una **investigación** para conocer en el nivel de resiliencia educativa de los adolescentes así como su manera de resolución de conflictos.

El presente cuestionario es **anónimo**, no incluye tu nombre ni datos que permitan identificarte. La información que facilites se combinará con la de otros estudiantes. Nadie, excepto el investigador tiene acceso a esta información.

Para que tenga éxito es importante que tus respuestas sean **sinceras**. Esto no es ni un test ni un examen, no hay respuestas correctas o incorrectas.

Si tienes duda sobre alguna de las cuestiones no dudes en **preguntar**.

Gracias por tu colaboración

Evalúa los siguientes elementos de construcción de resiliencia escolar en una escala de **1 a 4** donde: (20')

- 1** indica “en esto estoy bien”
- 2** indica “he avanzado en esta área”
- 3** indica “estoy empezando”
- 4** indica “no hay nada hecho”

	1	2	3	4
1. Tengo un vínculo positivo con al menos un adulto en el centro				
2. Participo en muchas actividades que me interesan, durante y después del horario escolar.				
3. Tengo buenas relaciones con mis compañeros				
4. Tengo una visión sobre mi futuro y unas metas educativas claras				
5. Mi familia tiene un vínculo positivo con el centro.				
6. El ambiente del centro es cálido, positivo y acogedor.				
P.T.				
7. Tengo claro lo que se espera de mí				
8. Solicito ayuda a un adulto cuando tengo problemas.				
9. Soy capaz de superar este curso con éxito				
10. Tengo confianza en mí mismo				
11. Formulo y expreso mis ideas de manera libre en clase.				
12. Puedo lograr lo que me proponga si me esfuerzo				
P.T.				
13. Resuelvo mis conflictos diarios, tomo decisiones yo solo y soluciono mis problemas.				
14. Trabajo con mis compañeros en clase,				
15. Cooperar con mis compañeros me ayuda a aprender más				
16. Tengo una conducta apropiada en clase				
17. Me siento apoyado por mis profesores, familia y compañeros cuando tengo algún problema				
18. El centro promueve la filosofía del aprendizaje permanente.				
P.T.				
19. Me siento apreciado y cuidado en el centro.				
20. Tengo muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones.				
21. Me siento valorado por mis compañeros y profesores				
22. El centro tiene un clima afable y alegre.				
23. En el centro y en casa me ponen límites para que aprenda a evitar peligros y problemas				
P.T.				

24. Creo en mi posibilidad de tener éxito				
25. No me he sentido “etiquetado”.				
26. Mis profesores me escuchan				
27. Cuento con personas en mi entorno en las que confío y que me quieren.				
28. Mi centro ofrece planes de desarrollo para los profesores y alumnos con resultados claros, revisiones sistemáticas y retroalimentación positiva.				
29. La actitud “se puede” prevalece en el centro				
	P.T.			
30. Participo en programas de ayuda a otros alumnos, al centro y a la comunidad.				
31. Participo en la adopción de decisiones del centro por ejemplo, elaboración normas...				
32. Los profesores intervienen en la adopción de decisiones del centro, incluyendo las referentes a la organización y política escolar				
33. Asumo mis responsabilidades				
34. Soy considerado como recurso, y no como problema, objeto o cliente.				
35. El clima del centro me ayuda a “hacer lo que realmente importa” y asumir riesgos.				
	P.T.			

Considera situaciones en las que encuentras que tus deseos son diferentes a los de otras personas. ¿Cómo respondes usualmente a tales situaciones?

En las siguientes páginas hay varios pares de afirmaciones que describen las posibles respuestas de comportamiento. Para cada par, por favor encierra en un círculo en la afirmación “a)” o en “b)” que describa mejor tu comportamiento característico. En muchos casos ni “a)” ni “b)” serán lo más típico de tu comportamiento, pero por favor elige la respuesta que creas que es tu comportamiento más probable. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Cada estilo es valioso en diferentes situaciones. (15’’)

- 1)
 - a) Hay veces que dejo a otros la responsabilidad de resolver el problema.
 - b) En vez de negociar las cosas con las que estamos en desacuerdo, le doy más importancia a las cosas en las que estamos de acuerdo.
- 2)
 - a) Intento buscar una solución que implique compromiso.
 - b) Intento tener en cuenta tanto las preocupaciones e intereses del otro como los míos.
- 3)
 - a) En general, me empeño en conseguir lo que me he propuesto.
 - b) Suelo intentar calmar sentimientos del otro y mantener la buena relación.
- 4)
 - a) Intento encontrar una solución de compromiso.
 - b) A veces sacrifico mis propios deseos por los deseos de otras personas.
- 5)
 - a) Busco la ayuda de los otros para que funcione una solución.
 - b) Intento hacer lo que sea necesario para evitar tensiones inútiles
- 6)
 - a) Intento evitar crear situaciones que me resultan incómodas.
 - b) Trato que mi posición sea la que “gane”.
- 7)
 - a) Intento posponer el problema hasta que he tenido cierto tiempo para pensarlo otra vez
 - b) No insisto en algunos puntos a cambio de conseguir otros.
- 8)
 - a) Generalmente soy firme para perseguir mis objetivos.
 - b) Intento obtener todos mis objetivos y solucionar todo lo que me preocupa inmediatamente después que se plantea
- 9)
 - a) Siento que no siempre vale la pena preocuparse por las diferencias que se puedan tener con la gente.
 - b) Hago algún esfuerzo para que se haga lo que yo quiero
- 10)
 - a) Soy firme para perseguir mis objetivos.
 - b) Intento buscar una solución que implique compromiso.

- 11)
- a) Intento obtener todos mis objetivos y solucionar todo lo que me preocupa inmediatamente después que se plantea
 - b) Puede ser que trate de aliviar los sentimientos del otro y preservar nuestra relación.
- 12)
- a) A veces evito tomar posiciones que puedan crear disputas.
 - b) Le dejo al otro mantener algunas de sus posiciones, si él me deja mantener algunas de las mías.
- 13)
- a) Propongo una solución intermedia.
 - b) Presiono para que se haga lo que yo quiera
- 14)
- a) Le digo lo que pienso y luego le pregunto lo que piensa el/ella.
 - b) Intento hacerle ver que yo tengo la razón y que mi posición es la mejor.
- 15)
- a) Suelo intentar cambiar los sentimientos de los otros y preservar nuestra relación.
 - b) Intento hacer todo lo necesario para evitar tensiones.
- 16)
- a) Intento no herir los sentimientos de los demás
 - b) Intento convencer a la otra persona de las ventajas de mi postura
- 17)
- a) Generalmente soy firme para perseguir mis objetivos.
 - b) Acepto algunas de sus posturas si acepta algunas de las mías.
- 18)
- a) Si le hace feliz a la otra persona, le puedo dejar mantener sus puntos de vista
 - b) Acepto algunas de sus posturas si acepta algunas de las mías.
- 19)
- a) Intento obtener todo lo que me preocupa y solucionar todos mis problemas inmediatamente después de que se plantean.
 - b) Intento posponer el problema hasta que he tenido tiempo para pensarlo otra vez
- 20)
- a) Procuro solucionar inmediatamente nuestras diferencias
 - b) Intento encontrar una solución justa de pérdidas y ganancias para ambos.
- 21)
- a) Cuando negociamos, intento tener en cuenta los puntos de vista de la otra persona
 - b) Siempre tiendo a plantear una discusión directa sobre el problema.
- 22)
- a) Intento siempre encontrar una solución que sea intermedia entre la mía y la suya.
 - b) Defiendo mis deseos.
- 23)
- a) Con frecuencia me preocupo por satisfacer las necesidades de todos.
 - b) Hay momentos en los que dejo que otros tomen la responsabilidad de resolver el problema.
- 24)
- a) Si la posición del otro parece muy importante para esa persona, trato de cumplir sus deseos.
 - b) Trato de que la otra persona acepte un compromiso.

25)

- a) Intento mostrar los beneficios y lo lógico de mi postura
- b) Cuando negociamos, trato de ser considerado con los deseos de la otra persona.

26)

- a) Propongo una solución intermedia
- b) Casi siempre me preocupa satisfacer todos nuestros deseos.

27)

- a) A veces evito tomar posiciones que puedan crear disputas.
- b) Dejo que la otra persona mantenga sus puntos de vista si eso la hace feliz.

28)

- a) Generalmente soy firme al perseguir mis objetivos
- b) Busco generalmente la ayuda de los otros para llegar a una solución

29)

- a) Propongo una posición intermedia
- b) Siento que no merece la pena preocuparse por las diferencias

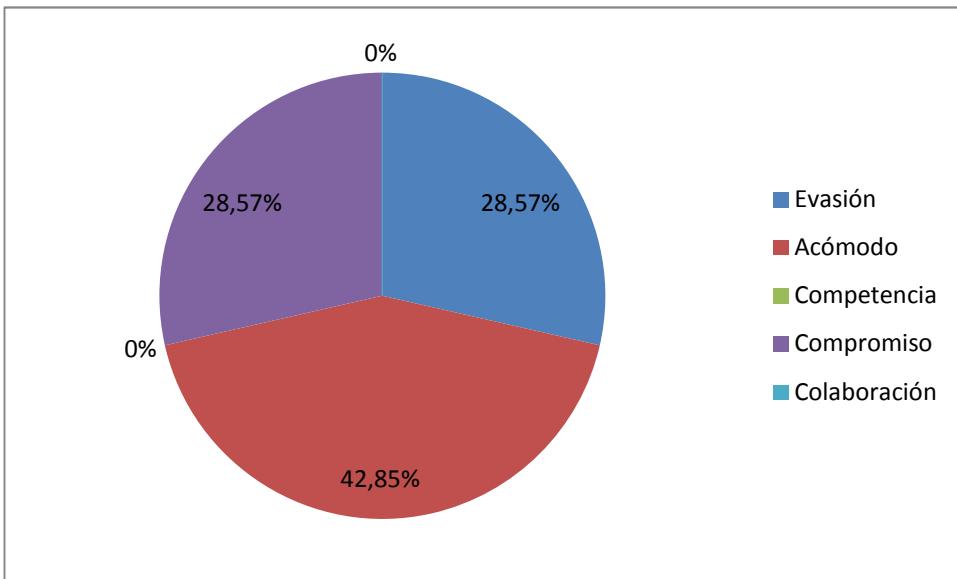
30)

- a) Intento no herir los sentimientos de los otros
- b) Siempre comparto el problema con otra persona para que podamos solucionarlo juntos

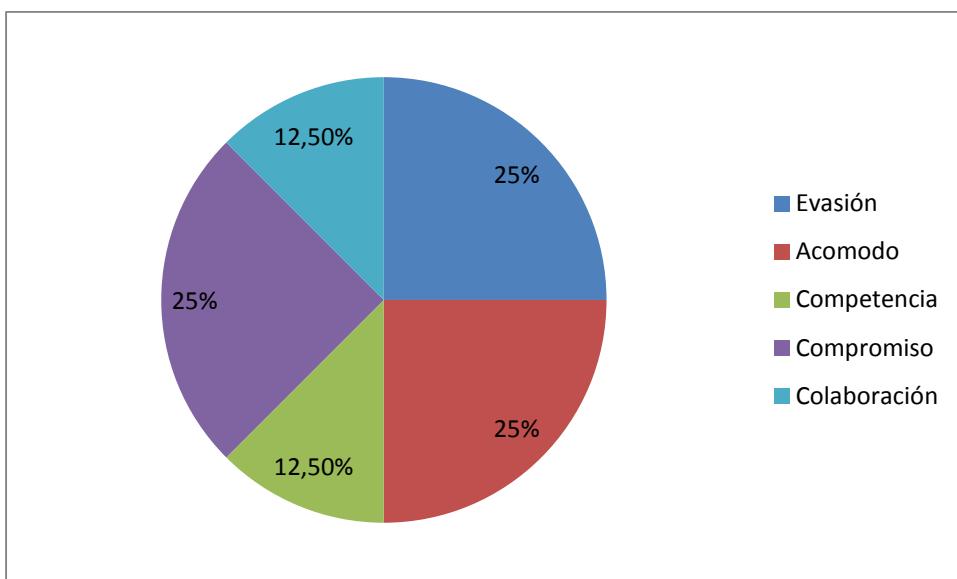
GRÁFICAS

Resultados sobre nivel resiliencia educativo y estilo más usado evaluado mediante la frecuencia máxima de respuestas

ALUMNOS REA

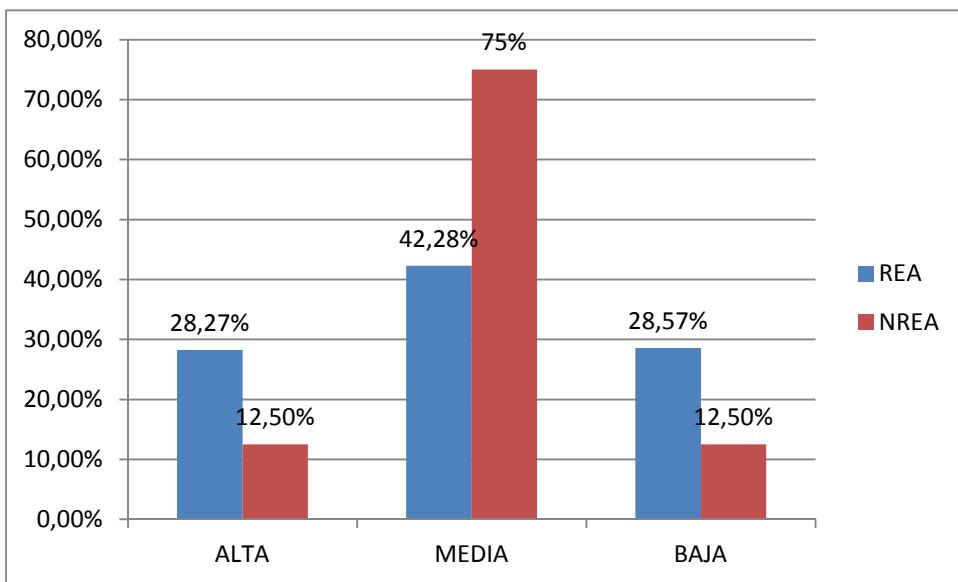


ALUMNOS NREA

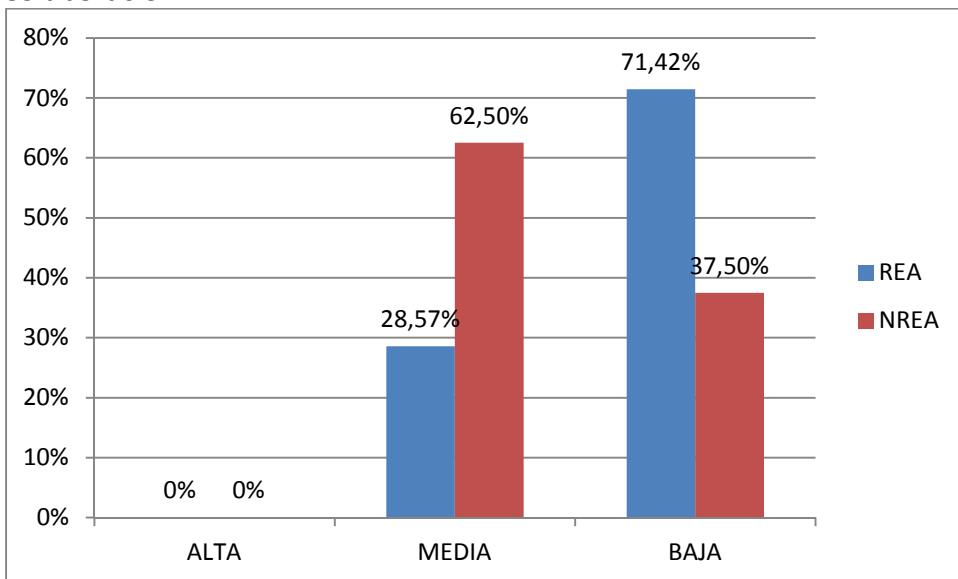


Resultados sobre Nivel resiliencia educativo y estilo compromiso y colaboración siguiendo la puntuación percentil (TK2)

Compromiso:

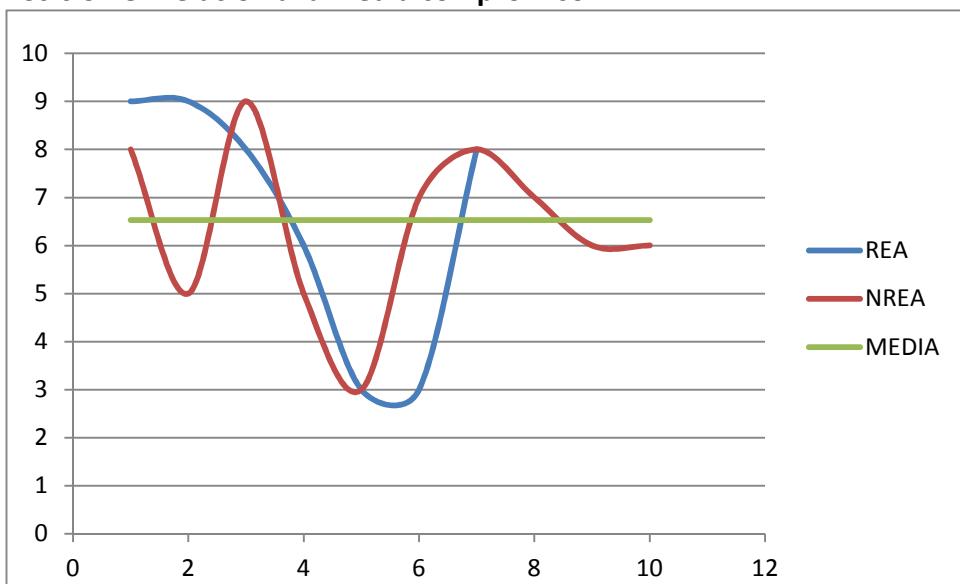


Colaboración

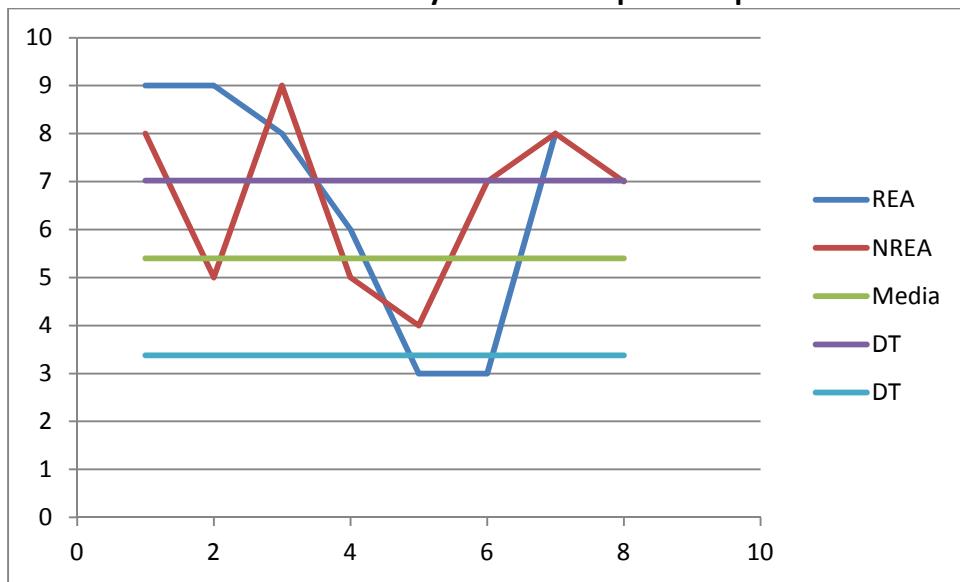


Frecuencia respuestas según la media de la muestra

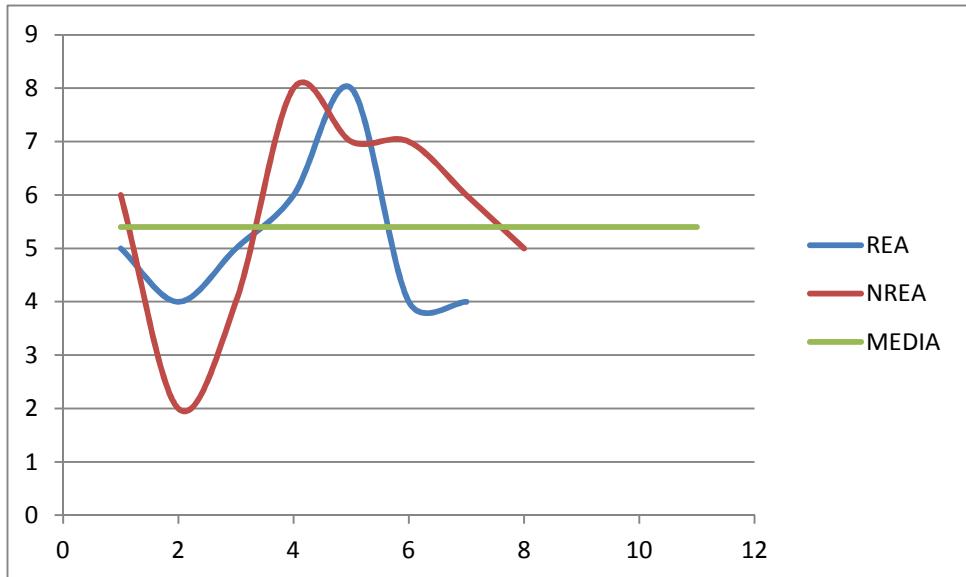
Posición en relación a la media compromiso



Posición en relación a la media y desviación típica compromiso



Posición en relación a la media colaboración



Posición en relación a la media y desviación típica colaboración

