



Determinantes de la satisfacción de los profesores de secundaria, como indicador de calidad de un programa formativo en resolución de conflictos¹

Eva María Torrecilla Sánchez²; María José Rodríguez Conde³; Susana Olmos Miguelañez⁴; Patricia Torrijos Fincias⁵

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: noviembre 2015 / Aceptado: diciembre 2015

Resumen. La investigación pretende analizar los factores que condicionan la satisfacción hacia un programa en "Resolución de Conflictos", en modalidad presencial y online, dirigido a futuros docentes de Educación Secundaria, en el curso 2011-2012. Se sigue un método mixto, metodología cualitativa y cuantitativa, apoyada la primera en un grupo de discusión, para el estudio de la relación entre dimensiones resultantes de su puesta en práctica y, la segunda, en una escala de satisfacción tipo likert mediante el estudio de la regresión de las dimensiones de la escala, ambos instrumentos son elaborados ad hoc e implementados al finalizar el programa. Los resultados obtenidos, con el programa NVIVO v.6 y GHEPI en el análisis de contenido, y SPSS v.20 en los análisis estadísticos, relevan altos niveles de satisfacción hacia el programa, a la vez que, determinan como factores condicionantes de la satisfacción elementos internos del mismo, sobresaliendo el desarrollo profesional y personal. Los datos permiten concluir la réplica del programa en otros contextos variando organización y docentes.

Palabras clave: resolución de conflictos; evaluación de programas; satisfacción; formación inicial; educación secundaria.

[en] Determining factors related to satisfaction of secondary education teachers as a quality indicator of a conflict management training program

Abstract. The present study analyzes the determining factors of satisfaction within a "Conflict Management" training program which was delivered both face-to-face and online to Secondary

¹ El estudio presentado en este artículo fue realizado gracias al proyecto I+D+i: Evaluación de competencias clave y formación de profesorado de educación secundaria: TIC, ALFIN Y convivencia escolar (EF-TALCO) Referencia: EDU2009-08753 (Programa nacional de investigación fundamental del VI Plan Nacional del I+D+i 2008-2011). A la vez que, a una Ayuda para la Formación de Personal Investigador de la Universidad de Salamanca (2010-2014).

² Universidad de Salamanca (España)
E-mail: emt@usal.es

³ Universidad de Salamanca (España)
E-mail: mjrconde@usal.es

⁴ Universidad de Salamanca (España)
E-mail: solmos@usal.es

⁵ Universidad de Salamanca (España)
E-mail: patrizamora@usal.es

Education teachers during the academic year 2011-2012. The method employed is mixed, comprising qualitative and quantitative methodologies. The former is based on a discussion group for the study of the relationship among the dimensions resulting from its implementation, while the latter employs a satisfaction Likert-type scale to study the regression of the dimensions of the scale. Both instruments were designed ad hoc and implemented at the end of the program. Employing the programs NVIVO v.6 and GHEPI for the content analysis and SPSS v.20 for the statistical analysis, results revealed high levels of satisfaction regarding the program. At the same time, they also indicated that the conditioning factors of satisfaction were internal elements, with an emphasis on personal and professional development. Therefore, the data encourage the replication of the program in other contexts, with different organizations and teachers.

Keywords: conflict resolution; program evaluation; satisfaction; initial training; secondary education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Torrecilla Sánchez, E.M.; Rodríguez Conde, M.L.; Olmos Miguelañez, S. y Torrijos Fincia, P. (2017). Determinantes de la satisfacción de los profesores de secundaria, como indicador de calidad de un programa formativo en resolución de conflictos. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 517-535.

1. Introducción

Los centros educativos son complejos, se definen por sus propias señas de identidad marcadas, entre otros aspectos, por la situación geográfica y cultural. Lo que conlleva una complejidad en los mismos, desencadenando una necesidad de gestión implícita en la exigencia de introducir cierto orden en el desconcierto existente (Funes, 2011). Gestionar la convivencia hace referencia a la administración y al gobierno eficaz, derivada del objetivo de construir una sociedad justa y cooperativa que debe fomentarse desde la convivencia pacífica (Burguet, 2012). Uno de los elementos que influyen en la gestión eficaz de la convivencia es la gestión de los conflictos. Convivir conlleva trabajar en base a un proyecto común que prevenga la aparición de conflictos concernientes a la convivencia y propicie su resolución cuando estos se desarrollen (Barrios, Andrés y Granizo, 2010). La relevancia de su correcta resolución, se basa en que una mala gestión de los conflictos desemboca en la mayoría de las ocasiones, en violencia, conflictividad, disrupción, indisciplina, etc. Estos temas inducen hacia la formación en resolución de conflictos en los centros educativos, teniendo en cuenta el carácter constructivo del conflicto (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2010; Palomero Pescador y Fernández Domínguez, 2002).

La gestión eficaz de conflictos es uno de los elementos que debe ser tratado al educar en convivencia, ya que una convivencia pacífica pasa por una resolución adecuada de estos. Los conflictos forman parte de nuestra vida, apareciendo en cualquier momento, lugar y circunstancia. Su resolución, aunque guarda relación con las habilidades del sujeto (profesores, alumnos, padres, etc. –trabajando desde el campo educativo-) y el aprendizaje social realizado, puede mejorarse si tenemos en cuenta que una resolución del conflicto más adecuada se consigue mediante la formación y/o entrenamiento que dotará a la persona de destrezas para solventarlos (Saint-Mezard Opezzo, 2011).

La necesidad formativa en resolución de conflictos es demandada desde el estudio descriptivo implementado por el Defensor del Pueblo (2007), que recoge en el punto 14 la necesidad de trasladar a la formación del profesorado todas las medidas educativas de la convivencia, siendo una de ellas la prevención del conflicto. A su vez, los resultados de diversas investigaciones (Boqué Torremorell y García Raga, 2010; Pérez de Guzmán y Amador Muñoz, 2011; Garrard y Lipsey, 2007; Johnson y Johnson, 2002; Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo y Guzmán, 2006), inciden en que las intervenciones con programas mejorarán las actuaciones de la población a la que se dirigen y, por lo tanto, es importante la implementación de investigaciones en esta línea. Dado que la transmisión de competencias de docentes a estudiantes sería inviable si los docentes no las hubieran adquirido, consideramos relevante trabajar sobre este colectivo desde su formación inicial. Ahora bien, no solo es reseñable la eficacia del programa sino que la percepción de los participantes en el mismo supone un punto de interés para su réplica en posteriores colectivos; en este aspecto el punto clave se concreta en la evaluación de programas.

La evaluación de programas es un proceso sistemático que permite recabar información vinculada a una innovación o intervención mediante un conjunto de principios y estrategias cuya finalidad versa en resolver un problema, valorar la calidad, los logros y mejorar una actuación (Pérez Juste 1997, 2000, 2006; De la Orden, 1997, 2009; Tejedor, 2000; Martínez Mediano, 1998); todo ello, orientado a la búsqueda de la optimización del programa.

En su propia naturaleza cumple una función social al suponer un beneficio para los participantes en la adquisición de una serie de objetivos (Anguera y Chacón, 2008). Por lo tanto, se orientan hacia la mejora. Al actuar positivamente sobre terceros es indiscutible la clara necesidad de intervención constante en busca de la calidad. Esta función social, no es vinculante con los ámbitos de la evaluación de programas, por lo que debemos clarificar la existencia de dos ámbitos fundamentales en evaluación de programas en educación, relativos al contenido en que se fundamentan (Herrera y Olmos, 2010):

- *Ámbito de la educación formal*: engloba las variables reguladas para acreditaciones normativas en la educación, destacándose los aprendizajes de estudiantes, centros educativos, universitarios y no universitarios, profesorado, programas educativos, etc.
- *Ámbito de la educación social*: en este caso las variables guardan relación con procesos regulados sin establecimiento de acreditaciones, pudiendo diferenciar entre proyectos socioeducativos, programas de formación, etc.

Por otra parte, es imprescindible la vinculación de la investigación evaluativa con una serie de criterios estándares. Anguera y Chacón (2008) defienden los siguientes: (1) aceptabilidad para las partes interesadas, (2) adecuación, (3) coherencia, (4) continuidad, (5) efectividad, (6) equidad e inclusividad, (7) evaluabilidad, (8) factibilidad, (9) pertinencia, (10) probidad, (11) progreso, (12) usabilidad, (13) utilidad, y (14) viabilidad. A los que se pueden añadir los establecidos por Brown y Pickford (2013): (1) fiabilidad, (2) consistencia, (3) autenticidad y, (4) de control; y el incorporado por Boulmetis y Dutwin (2005),

referente al impacto, siendo este criterio el promotor principal de los cambios a integrar en el programa.

De igual modo, la investigación en el campo de la evaluación se encuentra con algunas dificultades relativas a la organización y didáctica del programa, en su puesta en marcha, que han de ser consideradas. Conocerlas y valorarlas, nos permitirán no solo ser conscientes de las mismas, sino también evitarlas en la medida de lo posible. En concreto, nos apoyamos en Monescillo Palomo y Méndez Garrido (2002) para comprender dichas limitaciones:

- a. *Dificultades organizativas:* (1) desvinculación de los agentes de la institución con la planificación, el diseño del programa y la falta de responsabilidades e implicación; (2) percepción de elemento aislado y ajeno a la institución; (3) agentes externos como observadores y evaluadores; (4) selección de los grupos; (5) formación del profesorado.
- b. *Dificultades didácticas:* (1) desvinculación de los objetivos del programa con los de la institución; (2) delimitación de objetivos, metas y criterios de evaluación, que permitan comprobar la efectividad del programa; (3) interpretación de los resultados en la evaluación.

Muchos de estos peligros son difíciles de controlar. En el caso de los organizativos, la mayoría de los programas no se producen en las instituciones de recepción, sino que son externos a las mismas, aunque sí buscan satisfacer problemas internos. Una posibilidad se centra en hacer partícipes a los miembros de la institución de las necesidades propias para poder vincularlas con los objetivos del programa; a la vez que hacerles partícipes en el desarrollo del mismo. Por otra parte, tanto los grupos con los que se trabaja como los profesionales que lleven a la práctica el programa deben ser los precisos; es decir, los que realmente necesitan cubrir esos objetivos y quienes realmente están preparados para ayudar a satisfacerlos.

En cuanto a las didácticas, es relevante una clara vinculación de los objetivos con los instrumentos de evaluación, a la vez que con las propias técnicas de análisis. En definitiva, desarrollar la metodología de investigación más adecuada para medir lo que realmente se quiere medir, la *validez* de la evaluación (Kumar, 2011; Bisquerra, 2009; Mateo y Martínez, 2008; Boulmetis y Dutwin, 2005), siendo uno de los criterios clave en la toma de decisiones, junto con la *fiabilidad* -precisión de los resultados obtenidos-, *objetividad* -evitar sesgos que conlleven subjetividad-, y *flexibilidad* -las decisiones no deben ser coactivas, sino abiertas a posibles cambios o necesidades- (Bisquerra, 2009; Mateo y Martínez, 2008).

En conclusión, una correcta investigación evaluativa conlleva un proceso de búsqueda de la mejora y la calidad para los sujetos integrados en el programa, lo que supone una importancia de la misma en el ámbito educativo. Por ende, consideramos relevante comprobar los componentes con mayor relación sobre la satisfacción de los participantes en el programa formativo de "Resolución de Conflictos", siempre siendo conscientes de las limitaciones y dificultades existentes, y siendo cautos en las conclusiones extraídas de los datos.

2. Método

El propósito del trabajo de investigación, en este artículo, se concreta en determinar el grado de satisfacción de los estudiantes hacia acciones formativas vinculadas con la competencia "Resolución de Conflictos", midiendo los factores que la condicionan. Sin embargo, este estudio se inicia en una investigación previa de tipo cuasi-experimental⁶ con un grupo experimental (modalidad online) y con un grupo control (modalidad presencial), con medidas pre-postest, con el fin de comprobar la hipótesis principal sobre la eficacia del programa⁷, relativa a la adquisición de la competencia en "Resolución de Conflictos", comprobado la falta de diferencias significativas (n.s. .05) entre los grupos con respecto a la variable dependiente (nivel de competencia en resolución de conflictos) (Torrecilla Sánchez, Olmos Migueláñez y Rodríguez Conde, en prensa). No obstante, el presente estudio trata de analizar los resultados relativos a la satisfacción obtenidos en el tratamiento aplicado en el marco de la investigación inicial. Es por ello, que en este caso adoptamos una metodología mixta (ex post-facto y cualitativa). En primer lugar, mediante una encuesta de satisfacción, constatamos la existencia o no de diferencias en el nivel de satisfacción hacia el programa. Posteriormente, analizamos los factores, que componen la encuesta de satisfacción, y más correlacionan con el nivel de satisfacción mostrado en ambos grupos. A su vez, desde la vertiente cualitativa (grupo de discusión), destacamos aquellos elementos que más relevancia tienen para los implicados en el programa en lo que respecta a la satisfacción. Estos resultados favorecerán la posible réplica del programa con otras muestras y es aquí, en esta afirmación, donde radica su relevancia, en el grado de transferencia a otros contextos.

2.1. Muestra

La investigación se lleva a cabo con los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de Salamanca en el curso 2011-12 (N=244). Debido al carácter cuasi-experimental del estudio, se estableció un tamaño viable de grupo en 25 estudiantes, por modalidad de enseñanza (presencial y online). En total, se decide que la muestra final seleccionada para este estudio será de 50 estudiantes de este Máster, de todo el conjunto de especialidades que lo componen. De este modo, dada la doble modalidad del programa en "Resolución de conflictos, de los 50 estudiantes de la muestra, 25 participaran en la modalidad presencial y, otros, 25 en la online⁸.

La captación de participantes se desarrolla en el mes de diciembre de 2011, informando a los estudiantes, de las diferentes especialidades del Máster, sobre el curso a desarrollar. El número de posibles candidatos resultó ser elevado para el

⁶ Menor control de la muestra aleatoria, al ser constituida entre los estudiantes que voluntariamente aceptan involucrarse en el programa.

⁷ "Taller de convivencia. E-TALCO", programa inédito.

⁸ En la modalidad online se produjo la pérdida de un sujeto, que no continuó con la realización del curso, constituyéndose finalmente una muestra de 49 sujetos.

total de la muestra con la que se pretendía contar, este aspecto nos llevó a determinar una serie de criterios para establecer la muestra. Por un lado, se tuvo en cuenta el orden de preinscripción y, por otro, una ponderación de las especialidades del máster, consiguiendo así una muestra representativa de 49 sujetos. La ponderación llevada a cabo se recoge en la tabla 1.

	Población	% Población	Muestra _(n=49)	% Muestra
<i>Física y química</i>	15	6%	3	6.13%
<i>Biología y geología</i>	25	10%	5	10.21%
<i>Idiomas</i>	59	24%	12	24.45%
<i>Lengua y literatura</i>	20	8%	4	8.16%
<i>Matemáticas</i>	12	5%	2	4.08%
<i>Orientación</i>	11	5%	2	4.08%
<i>Formación Profesional</i>	29	12%	6	12.26%
<i>Tecnología y Dibujo</i>	34	14%	7	14.29%
<i>Artes y Varios (Filosofía/Ed.</i>				
<i>Física/Música)</i>	17	7%	3	6.13%
<i>Geografía e Historia</i>	22	9%	5	10.21%
TOTAL	244	100%	49	100%

Tabla 1. Ponderación de la muestra por especialidades

En la prueba de bondad de ajuste de los datos muestrales a la población de referencia mostrada en la tabla 1, se obtienen datos satisfactorios ($\chi^2=0.228$; $p.>.999$).

2.2. Instrumento

La recogida de datos se apoya en un grupo de discusión y en una escala de satisfacción.

En lo que respecta al grupo de discusión, se plantea con el objetivo de comprobar la utilidad del curso, una vez que los participantes se incorporan a los centros educativos (periodo de prácticas formativas en centros según las especialidades).

Teniendo en cuenta la naturaleza de la misma, se establece que son los propios participantes en el grupo quienes delimitan los factores clave de la formación recibida en el curso, ya que con esta técnica los actores proporcionan información relativa a su actitud, opinión, vivencia, etc., (González, Sedeño y Gozávez, 2012; Marí, Climent y Cervera, 2009).

En este sentido, en la puesta en práctica del grupo de discusión, nos situamos en el enfoque conductista-cognitivo. En este enfoque el moderador estimula al grupo mediante preguntas, para que estos reflexionen y transmitan la información que se debatirá (Krueger, 1991). Para ello elaboramos un guión, conocido con anterioridad por los participantes en el grupo, diferenciando seis ejes: (1) utilidad de los contenidos, (2) puesta en práctica, (3) eficacia y eficiencia, (4) extensión/profundización, (5) metodología y (6) valoración general.

Teniendo en cuenta los elementos resaltados por Gil Flores (1993) respecto al número de grupos de discusión, los sujetos que conformarán el grupo de discusión, la composición y el contacto con los grupos, la duración, el lugar de la reunión, y por último, el registro del producto a tener en cuenta en la constitución de los mismos, determinamos que contaremos con un solo *focus group*; formado por un total de entre 5-8 estudiantes que participaron activamente en el desarrollo de curso, lo que implica un criterio de homogeneidad entre ellos; y de especialidades diferentes, lo que contribuye a garantizar la heterogeneidad de los participantes.

El contacto se establece vía correo electrónico a toda la muestra (N=49) buscando la voluntariedad de los participantes. A su vez, se cuenta con dos moderadores que guían el proceso, no siendo participantes del mismo (Huertas y Vigier, 2010). La información se registra en formato audio, mediante una grabadora.

Una vez delimitados estos aspectos el grupo de discusión se desarrolla el 21 de mayo de 2012 con 5 estudiantes voluntarios de diferentes especialidades (Biología y Geología, Idiomas, Plástica, Física y Química, y Lengua y Literatura), la duración total de la sesión es de 51 minutos y 15 segundos.

En cuanto a la escala de satisfacción, se elabora en el marco del proyecto I+D+i EDU2009-08753 en el que se apoya esta investigación. Teniendo en cuenta cinco componentes de medición: (1) didácticos, contenidos, competencias, metodología, etc.; (2) aspectos organizativos; (3) material; (4) docente y (5) participación; junto a dos ítems de valoración global. Para el grupo experimental, metodología online, se incluye un componente diferencial relativo a la valoración de la propia plataforma de trabajo. A su vez, se incorpora una *pregunta abierta* para que puedan dar respuesta a todos los aspectos no recogidos en los ítems previos, pero que son relevantes.

La escala consta de 16 ítems tipo Likert (1 a 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo), más una pregunta abierta, a los que se incluyen 10 ítems relativos a la plataforma de trabajo y metodología online para el grupo experimental (tabla 2. Descripción de los ítems de la encuesta de satisfacción).

Componentes escala de satisfacción	Ítems
<i>Didácticos</i>	00. He sido consciente de los objetivos de este curso. 0.2. Los contenidos abordados son apropiados para mejorar la convivencia en los centros educativos. 0.3. La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos. 0.5. Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos. 13. Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana. 10. El trabajo en grupos facilita la adquisición de los contenidos.
<i>Organizativos</i>	0.1. La organización (horarios del curso, duración de las sesiones, etc.) ha sido adecuada. 0.9. La modalidad (presencial u online) a la que he asistido, me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos.
<i>Docente</i>	0.7. El profesor resuelve las dudas de los alumnos. 0.8. El profesor explica con claridad.
<i>Material del curso</i>	0.4. Los materiales que han aportado los profesores favorecen la comprensión del contenido. 0.6. Los casos prácticos (videos) analizados son útiles y oportunos. 14. El programa me ha resultado interesante para mi formación.
<i>Participación en el curso</i>	11. He participado activamente en el curso. 12. Mi participación en el curso ha sido oportuna y adecuada.
<i>Plataforma online – solo grupo experimental-</i>	00. El acceso a la plataforma ha sido rápido y fácil de usar. 0.1. Conocía el programa del curso desde el principio. 0.2. Estoy satisfecho con la metodología didáctica utilizada en este curso formativo (lecturas, foros, envío de trabajos, correo electrónico y wiki). 0.3. He participado preguntando dudas. 0.4. Me cuesta intervenir online aportando ideas. 0.5. El profesor explica con claridad cuando interviene en los foros. 0.6. Hemos tenido suficiente tiempo para desarrollar las actividades. 0.7. Los cuestionarios de autoevaluación me han ayudado a comprender mejor el contenido. 0.8. A pesar de las limitaciones, me he sentido satisfecho realizando este curso en modalidad online. 0.9. Recomendaría este curso online, a otros compañeros.
<i>Satisfacción global</i>	15. A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso. 16. Recomendaría este curso a otros compañeros.

Tabla 2. Descripción de los ítems de la encuesta de satisfacción

2.3. Análisis de datos

En el tratamiento de los datos cualitativos, nos apoyamos en el programa NVIVO v. 6 (licencia del grupo de investigación), mediante el cual se delimitan las categorías, y se comprueba el peso de la información. Por otra parte, se estudian las relaciones entre las categorías cualitativas con el programa GEPHI (licencia libre) al permitirnos evidenciar las relaciones existentes entre la dimensión satisfacción con el resto de nodos.

En lo que respecta a los datos cuantitativos, obtenidos mediante el programa SPSS v. 20 (licencia de la Universidad de Salamanca), en primer lugar, se lleva cabo un contraste de hipótesis intergrupos con los ítems de la variable satisfacción. Los resultados arrojados en el mismo, permiten tratar los datos como si de un único grupo se tratase. Posteriormente, se implementa el análisis de regresión múltiple, a través del cual pretendemos detectar los factores que incluyen la satisfacción global (configuradas por el ítem 15 y 16) hacia el programa formativo.

Tras el análisis de regresión múltiple se comprueban los supuestos de normalidad de los residuos y no multicolinealidad para los dos modelos resultantes. En lo que respecta al primer modelo (ítem 15), la multicolinealidad es muy pequeña (valores menores a 10 y muy cercanos a 1. $FIV_{ítem14}= 1.42$; $FIV_{ítem3}= 1.62$; $FIV_{ítem9}= 1.89$), en el segundo modelo (ítem 16) se repite la no multicolinealidad ($FIV_{ítem13}= 2.26$; $FIV_{ítem14}= 1.78$; $FIV_{ítem4}= 1.33$; $FIV_{ítem6}= 1.34$; $FIV_{ítem5}= 1.96$). De acuerdo con los datos, se concluye que al ser los valores cercanos a 1, siendo este el mínimo valor posible, ambos modelos son estables.

Por otra parte, se comprueba a posteriori la normalidad en los residuos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov para ambos modelos. En ambos modelos se cumple el supuesto de normalidad (Modelo1 $z=0.924$; $p=.361$. Modelo2 $z=0.895$; $p=.399$). Por ende, ambos modelos son robustos.

3. Resultados

Dado que el objetivo primordial versa en *comprobar el grado de satisfacción de los participantes hacia la actividad formativa, midiendo los factores que condicionan dicha variable*, a través de técnicas cualitativas y cuantitativas se presentan los resultados atendiendo a este último aspecto.

3.1. Relaciones entre dimensiones del grupo de discusión

Los resultados cualitativos obtenidos, parten de un proceso de categorización *ad hoc*; es decir, a partir de la información recopilada se configuran las categorías. Para ello, se tiene en cuenta toda la información de los participantes. Este tratamiento se clarifica mediante un consenso de criterios por parte de varios miembros del grupo de investigación, que se involucraron en este proceso. Las categorías resultantes se recogen en el anexo 1. Uno de los nodos principales se corresponde con la satisfacción. Siendo coherente con nuestro objetivo, queremos comprobar cómo este nodo se relaciona con el resto de nodos principales (mejora del curso, aplicación y resolución en el centro). Como se puede comprobar en la figura 1, la satisfacción guarda relación, principalmente, con el nodo aplicación y, en segundo lugar, con la resolución en los centros, no existiendo ningún nexo entre este nodo y el nodo mejora del curso. Por otra parte, en lo que respecta a los descriptores del nodo en análisis, en el grupo de discusión los participantes destacaron, la similitud de casos (en relación con los vivenciados a posteriori en los centros), la dinámica y planificación utilizada en el curso, junto a una satisfacción global hacia el mismo, como las principales causas que explican su agrado con la formación recibida, en un mismo nivel (figura 2). En definitiva, los factores

determinantes, de acuerdo con el análisis cualitativo, son intrínsecos al curso, pudiendo variar docentes y ambientes en su desarrollo.

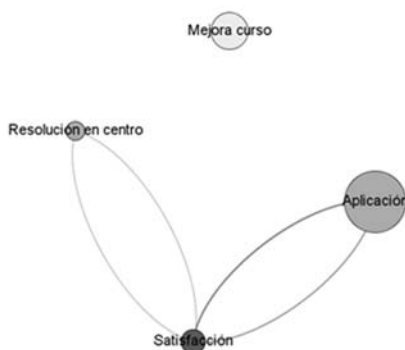


Figura 1. Relación entre los nodos principales



Figura 2. Relaciones entre las categorías del nodo satisfacción

3.2. Delimitación de los modelos de regresión resultantes de la satisfacción

Previo al análisis de regresión, con el cual se pretende comprobar los factores que determinan la satisfacción global hacia el curso, se implementa un análisis descriptivo para cada uno de los grupos en las dimensiones que configuran la escala. Como se puede comprobar en la tabla 3 ambos grupos indican una satisfacción alta (>4) hacia el curso, resaltando entre las dimensiones con mayor cuota la docente, aspecto que puede resultar condicionante para la réplica del curso, justificando de nuevo la importancia del análisis de regresión. Por otra parte, se observa como el nivel de participación se define con la menor valoración, incluso en el caso del grupo control los valores son medios-altos ($3 < X < 4$), siendo un aspecto propio de los sujetos y no del programa, por tanto, no es relevante para la réplica.

	Grupo experimental			Grupo control		
	\bar{x}	s_x	N	\bar{x}	s_x	N
	<i>Didácticos</i>	4.18	0.595	24	4.30	0.583
<i>Organizativos</i>	4.06	0.756	24	4.24	0.709	25
<i>Docente</i>	4.44	0.577	24	4.58	0.534	25
<i>Material del curso</i>	4.36	0.491	23	4.28	0.458	25
<i>Participación en el curso</i>	4.02	0.580	24	3.96	0.644	25
<i>Satisfacción global</i>	4.50	0.626	24	4.36	0.621	25

Tabla 3. Satisfacción hacia el programa formativo medida en las categorías de la escala.

Posteriormente, se efectuó un contraste de hipótesis respecto a la satisfacción del programa intergrupos. Previo ha dicho contraste de hipótesis se estudia la normalidad para cada grupo en las dimensiones de la satisfacción, encontrando falta de normalidad. Concluyendo que la prueba más apropiada para el contraste de hipótesis es la U de Mann-Whitney, que permite unificar las muestras para el análisis de regresión, dado que los resultados de este estudio por dimensiones, clarifican que aunque parecía que la media era superior en algunos casos para el grupo presencial y en otros para el grupo online, la comparación de las mismas, mediante el contraste de hipótesis, lleva a afirmar que no existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de satisfacción estudiadas. Para otorgar mayor fuerza a esta afirmación, se plantea un estudio del tamaño del efecto con la correlación, corroborando la idea de no significatividad entre la satisfacción medida en las dimensiones de la escala para el grupo control y experimental, dado que el tamaño del efecto es pequeño en todas ellas, e incluso nulo para la dimensión participación.

	U de Mann-Whitney			
	U	z	p	r
<i>Didáctico</i>	258.000	-0.846	.398	.12
<i>Organizativo</i>	257.000	-0.886	.376	.13
<i>Docente</i>	257.500	-0.892	.373	.13
<i>Material</i>	259.000	-0.590	.555	.08
<i>Participación</i>	281.500	-0.381	.703	.05
<i>Satisfacción global</i>	258.000	-0.900	.368	.13

Tabla 4. Contraste de hipótesis satisfacción del programa para grupo online y presencial

Una vez comprobada la satisfacción hacia el programa formativo, se considera relevante determinar que ítems influyen en la satisfacción general del curso. Para ello, se estudia la relación de los ítems 15 “A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso” y 16 “Recomendaría el curso a otros compañeros”, al corresponderse con la satisfacción global con el resto de ítems; es decir, la relación entre la “variable criterio” (Y) satisfacción general (dividida en dos Y1 ítem 15 e Y2 ítem 16) y el resto de variables de satisfacción planteadas (Xn). La técnica estadística utilizada es la regresión múltiple (paso a paso). En este

caso, se trabaja con los participantes como si se tratara de un solo grupo (n= 49), al corroborar la inexistencia de diferencias significativas.

a. Construcción del modelo

La construcción del modelo conlleva la selección de las variables de estudio. En el caso que planteamos, como ya señalamos, nos apoyamos en la regresión múltiple (paso a paso), con la finalidad de explicar la relación existente entre las variables criterio y las variables predictoras, seleccionadas para cada modelo, dando respuesta a nuestro objetivo de estudio. Para ello, partimos de dos modelos teóricos, el primero conformado por la variable criterio ítem 15 y el resto de ítems de la escala (a excepción del ítem 16 dado que es la otra variable criterio), el segundo modelo, se conforma por el ítem 16 como variable criterio siendo las variables predictoras las mismas que en el caso del modelo primero. Es decir, consideramos desde un modelo teórico que todos los ítems en la escala, a excepción de los relativos a la satisfacción global, son factores predictores de la misma.

b. Análisis de regresión múltiple, con variable criterio: Satisfacción global (ítem 15)

A través del estudio de regresión múltiple (tabla 5) sobre la variable criterio *satisfacción global hacia el programa formativo*, se constatan los siguientes resultados: El primer predictor que entra en la ecuación es el *ítem 14* (El programa me ha resultado interesante para mi formación), explicando un 61,5% de la variabilidad del criterio. A continuación, la inclusión como predictor del *ítem 3* (La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos) conlleva que la explicación aumente a un 75,4%, si además de estos dos se añade como predictor el *ítem 9* (La modalidad -presencial u online- a la que he asistido, me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos), el coeficiente de determinación aumenta a un 78,8%.

En definitiva, el modelo resultante se compone de tres variables: X15 (Desarrollo profesional), X4 (Metodología) y X10 (Modalidad). Los predictores señalados determinan que el *desarrollo profesional*, la *metodología* y la *modalidad* de implementación del programa son factores importantes en la satisfacción de los participantes hacia la actividad formativa.

Modelo (15. A pesar de las limitaciones me siento satisfecho realizando este curso)	Coeficientes		no tipificados	t	p
	estandarizados <i>B</i>	<i>Error Típ.</i>			
Constata	0.630	0.301		2.095	.042
1 El programa me ha resultado interesante para mi formación	0.471	0.072	0.532	6.517	.000
2 La metodología utilizada favorece el aprendizaje de contenidos	0.191	0.058	0.290	3.315	.002
3 La modalidad (presencial u online) a la que he asistido, me ha sido útil para el aprendizaje de los contenidos	0.221	0.083	0.252	2.670	.011

$$R^2=0.788; F(15,32)=55.772; p=0.000$$

Tabla 5. Tabla de coeficiente para la ecuación de regresión en el criterio Y_1 .

Por otra parte, para la variable criterio Y_1 , la ecuación (1) resultante sería la siguiente:

$$Y_2 = 0.630 + 0.471 X_{15} + 0.191 X_4 + 0.221 X_{10} \quad (1)$$

Ecuación 1. De regresión para la variable criterio Y_1

c. *Análisis de regresión múltiple, con variable criterio: Recomendaría curso a otros compañeros (ítem 16)*

Con el fin de comprender en mayor profundidad los factores que más correlacionan con la satisfacción de los participantes hacia el curso de formación en resolución de conflictos, repetimos el análisis con la variable criterio *recomendaría este curso a otros compañeros* (ítem 16). En este caso, la relación con las variables predictoras presenta una explicación de variabilidad algo más baja, 72,8%. Es reseñable como la primera variable que entra en el modelo hace referencia al desarrollo de competencias para la vida personal (ítem 13. Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana) explicando un 50% de la variabilidad. La segunda variable, se corresponde con la primera del modelo anterior, ítem 14 (El programa me ha resultado interesante para mi formación) ampliando la explicación a un 56,4%. La entrada de las tres últimas variables, relacionadas con recursos propios del programa (materiales, casos prácticos y actividades), conlleva el total del 72,8%.

En definitiva, el modelo resultante, establece la relación de la satisfacción con las *competencias adquiridas en el programa y los recursos del mismo*.

Modelo (16. Recomendaría este curso a otros compañeros)	Coeficientes estandarizados		Coeficientes tipificados <i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>B</i>	<i>Error Típ.</i>			
Constante	-0.683	0.527		-1.296	.202
1 Las competencias adquiridas pueden ser transferidas a mi vida cotidiana	0.455	0.118	0.454	3.839	.000
2 El programa me ha resultado interesante para mi formación	0.306	0.100	0.325	3.045	.004
3 Los materiales que han aportado los profesores favorecen la comprensión del contenido	0.355	0.098	0.333	3.635	.001
4 Los casos prácticos (videos) analizados son útiles y oportunos	0.333	0.099	0.308	3.353	.002
5 Las actividades me han permitido comprender mejor los contenidos	-0.279	0.088	-0.342	-3.161	.003
$R^2=0.728$; $F(15,32)=23.006$; $p=0.000$					

Tabla 6. Tabla de coeficiente para la ecuación de regresión en el criterio Y_2 .

Respecto a la ecuación (2) resultante para la variable criterio Y_2 , quedaría constituida en la siguiente:

$$Y_1 = -0.683 + 0.455 X_{14} + 0.306 X_{15} + 0.355 X_5 + 0.333 X_7 - 0.279 X_6 \quad (2)$$

Ecuación 2. De regresión para la variable criterio Y_2

Teniendo en cuenta los modelos resultantes, se concluye que, la satisfacción hacia el curso no depende de elementos extrínsecos al mismo, como son los ítems sobre la tarea docente o elementos propios de los participantes (como puede ser la participación); sino de factores intrínsecos que hacen referencia, en primer lugar, a la transferencia del curso ya sea a la vida profesional o personal, posteriormente, los recursos del programa (creados para el mismo), y los metodológicos.

Los resultados de la regresión, además, apoyan los obtenidos con el instrumento cualitativo, por consiguiente, se establece que la satisfacción hacia el programa se relaciona con elementos intrínsecos al mismo. En conclusión, el programa es replicable a otros contextos en los cuales puedan variar espacios, docentes y participantes.

4. Conclusiones

El objetivo de este artículo ha sido concretar los factores que determinan la satisfacción en un programa formativo sobre resolución de conflictos dirigido a estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Las conclusiones derivadas se concretan en una alta satisfacción de los participantes hacia el curso, tanto en una modalidad presencial como online, mostrándose favorables hacia la adquisición de competencias ligadas a la resolución de conflictos. La necesidad formativa de los docentes en competencias ligadas a la convivencia es un hecho palpable, esta afirmación fue previamente corroborada en el estudio de Boqué Torremorell y García Raga (2010), en el cual, se comprobó cómo los docentes demandan formación en contenidos específicos de convivencia y resolución de conflictos.

El esfuerzo por una convivencia positiva desde el tratamiento de los conflictos en los centros educativos es visible en la puesta en práctica de programas de resolución de conflictos como los programas de mediación escolar (Boqué Torremorell y García Raga, 2010; García-Longoria y Vázquez, 2013; Pulido Valero, Calderón-López, Marínt-Seoane y Lucas Molina, 2014), no obstante en nuestra aportación se comprueba como la prevención, en el tratamiento de los mismos, supone beneficios para los participantes en el programa, quienes marcan las competencias formativas transferibles para la vida en los centros escolar. A su vez, el programa se percibe como permutable a otros contextos, variando tanto docentes como la propia organización temporal, este aspecto supone un punto a favor del mismo, ya que demuestra su eficacia.

La calidad en la docencia versa sobre la cualificación de sus profesionales, en este aspecto se han centrado autores como Angulo (1999), Bernal y Teixidó (2012), Cano (2007) y Perrenoud (2007) y, quienes han diferenciado las competencias que debe tener todo docente, entre las cuales se encuentran la motivada desde este estudio. A pesar, del estudio sobre competencias docentes, los programas formativos en resolución de conflictos, se han dirigido principalmente a los discentes (Aragón Jiménez, 2002; Johnson y Johnson, 2002; Ortega, 1997; Ortega y Del Rey, 2003, entre otros), obviando la necesidad de los propios docentes. La transformación educativa, versa en la propia acción docente (Fullan, 2002; Vaillant, 2009), por tanto, es lógico centrarse en este colectivo en los procesos

formativos para la mejora. En el estudio de regresión hemos podido comprobar como la mayor satisfacción de los futuros docentes versa sobre su desarrollo profesional y personal, siendo los ítems que configuran esta dimensión los que principalmente explican ambos modelos, por ende, se muestra una preocupación hacia su futuro profesional, que consideran se satisface en parte mediante el programa. Pensamos que este estudio puede servir para orientar la mejora de actividades similares en la formación inicial del profesorado, así como potenciar el programa en otros contextos universitarios, transfiriéndolo a la propia formación de docentes en ejercicio.

Ciertamente, una de las dificultades que nos encontramos en la realización del estudio ha sido la metodología cualitativa, dado que aunque hubiera sido apropiado ampliar el número de grupos de discusión, los participantes en el programa no se mostraron activos para asistir a esta sesión.

La evaluación de procesos formativos, permite seguir mejorando la calidad en la educación (De la Orden, 1997, 2009; Municio, 2000; Zabalza, 2001), por lo tanto, la puesta en práctica de programas formativos, como el que se presenta, no puede ser concebida sin la evaluación del mismo, lo que nos permite conocerlo y comprobar su posibilidad de transferencia.

En relación con el estudio, el reducido número de sujetos conlleva carencias respecto a los datos obtenidos, las cuales hemos intentado solventar con los análisis estadísticos oportunos. Por otra parte, somos conscientes de que se trata de un caso puntual, al centrarnos en un programa concreto. No obstante, lo expuesto supone un punto de partida para el campo de estudio, permitiendo profundizar en el mismo. Ante estas conclusiones, consideramos relevante replicar el estudio, en docentes en activo, lo que nos permitirá, no solo dar mayor fuerza a los datos obtenidos, sino comprobar la innovación que el propio programa integra en la docencia; es decir, si tras la asistencia al curso de docentes en activo, los estudiantes perciben una mayor gestión de los conflictos en el aula -por parte de los docentes- y si el clima de convivencia mejora.

5. Referencias bibliográficas

- Anguera, M.T. Y Chacón, S. (2008). Aproximación conceptual en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (17-36). Madrid: Síntesis.
- Angulo, F. (1999). *Entrenamiento y coaching. Los peligros de una vía revitalizada*. Madrid: Akal.
- Aragón Jiménez, E. (Coord.). (2002). *Educación para la convivencia*. Andalucía: Conserjería de Educación y Ciencia.
- Barrios, A., Andrés, S. y Granizo, L. (2010). El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima de centro. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (55-76). Barcelona: Graó, Gobierno de España. Ministerio de Educación.
- Bernal, J.L. y Teixido, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª Ed.). Madrid: La Muralla.
- Boqué Torremorell, M. C. y García Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 13 (3), 87-94. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285862366.pdf.
- Boulmetis, J. y Dutwin, P. (2005). *The ABCs of evaluation. Timeless Techniques for Program and Project Managers* (2ª Ed.). San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Brown, S. Y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Burguet, M. (2012). Aprende a vivir juntos para una cultura de la paz. En E. Vinyamata (Coord.), *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (47-58). Barcelona: Graó, Micro-Macro referencias.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (2ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Córdoba, F., del Rey, R. y Ortega, R. (2010). Abordando el conflicto en el instituto de secundaria. En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (111-130). Barcelona: Graó, Gobierno de España. Ministerio de Educación.
- de la Orden, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, 3(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm.
- de la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36. Recuperado de <http://dspace.si.unav.es/dspace/bitstream/10171/9157/1/16%20Estudios%20Ea.pdf>.
- Defensor del Pueblo (2007) (Ed). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Defensor del pueblo. Informes, estudios y documentos. Recuperado de http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Funes, S. (2011). Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia. En S. Funes (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (25-52) (2ª Ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- García-Longoria M.P. y Vázquez, R.L. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitania*, 5, 113-136.
- Garrard, W. y Lipsey, M. (2007). Conflict Resolution Education and Antisocial Behavior in U.S. Schools: A Meta-Analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25 (1), 9-38. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/230198271_Conflict_Resolution_Education_and_Antisocial_Behavior_in_U.S._Schools_A_Meta-Analysis DOI: 10.1002/crq.188.
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10/11, 199-214.

- Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406ydsID=metodologia_investigacion.pdf.
- González, N., Sedeño, A. Gozávez, V. (2012). Diseño de un Focus Group para valora la competencia mediática en escenarios familiares. *Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes (ICONO)*, 10 (3), 116-133. Recuperado de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/191DOI:0.7195/ri14.v10i3.191>
- Herrera, M.E. y Olmos, S. (2010). Evaluación de programas. En S. Nieto Martín y M.J. Rodríguez Conde (Coords.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (143-174). Salamanca: Aquilafuente.
- Huertas, E. y Vigier, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181-196. Recuperado de <http://www.entreculturas.uma.es/n2pdf/articulo11.pdf>.
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (2002). Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Education*, 12 (1), 25–39. Recuperado de http://www.eeraonline.org/journal/files/2002/JRE_2002_02_RTJohnson.pdf.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology. A step-by-step guide for beginners* (3ª Ed.). California: SAGE.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Laca, F., Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. y Guzmán, J. (2006). Communication and Conflict in Young Mexican Students: Messages and Attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 24 (1), 31-54. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/crq.156/abstract> .DOI: 10.1002/crq.156.
- Marí, R., Climent, C.I. y Cervera, M.A. (2009). *Guía de buenas prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Martínez Mediano, C. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI*, 1, 73-91. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-04.pdf>.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Monescillo Palomo, M. y Méndez Garrido, J.M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas en orientación. *XXI. Revista de educación*, 4, 181-202. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1920/b15150495.pdf?sequence=1>.
- Municio, P. (2000). Evaluación de la calidad. En R. Pérez Juste, F. López, M. D. Peralta, y P. Municio (Ed.), *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (101-156). Madrid: Narcea.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f>.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE. *Milenio, Revista Digital*. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/andalucia.pdf>.
- Palomero PESCADOR, J.E. y Fernández Domínguez, M.R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 15-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404402.pdf>.

- Pérez de Guzmán, M.V. y Amador Muñoz, L.V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 18, 99-114. Recuperado de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/60.
- Pérez Juste, R. (1997). La evaluación de programas, en H. Salmerón. (Ed.), *Evaluación educativa* (111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287. Recuperado <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001>.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (5ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Pulido Valero, R., Calderón-López, S., Marínt-Seoane, G. y Lucas Molina, B. (2014). Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista complutense de Educación*, 25 (2), 375-392. DOI: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41610. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41610>.
- Saint-Mezard Opezzo, D. (2011). La escuela: relaciones interpersonales, comunicación y conflicto. En S. Funes (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (53-74) (2ª Ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121021/113711>.
- Torrecilla Sánchez, E.M, Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M.J. (En prensa). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en Educación Secundaria. *Educación XXI*. DOI: educxx1.13949
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122. Recuperado de <http://denisevaillant.com/articulos/2009/RevEdu2009.pdf>.
- Zabalza, M.A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Didáctica universitaria* (261-291). Madrid: La Muralla.

ANEXO 1

Categorías análisis cualitativo

A. Transferencia a la práctica: hasta qué punto, en la actividad profesional, se han puesto en práctica las competencias desarrolladas en el curso.

A.1. Situaciones concretas: especificaciones de situaciones en las cuales se lleva a la práctica las competencias.

A.2. Reflexión: conlleva un pensamiento anterior a la acción en situaciones conflictivas.

A.3. Cambio de concepción: supone una nueva visión del conflicto para su tratamiento.

B. Programa: valoración de la relevancia de los materiales y aspectos didácticos del curso para los participantes.

B.1. Metodología: valoración positiva de la metodología utilizada.

B.1.1 Colaborativa: consideran importante el trabajo desarrolla en este formato.

B.1.2. Supuestos prácticos: valoran los supuestos prácticos como relevantes para la formación desarrollada.

B.1.3 Rolplaying: simulaciones importantes por su cariz formativo.

B.2. Contenidos: plantean la relevancia de los contenidos tratados.

B.3. Plataforma: valoración de la plataforma de trabajo virtual positivamente.

B.3.1. Utilidad: la consideran importante por su utilidad para la transmisión de la información.

B.3.2. Seguimiento: plantean un proceso que les permite llevar a cabo su seguimiento en el aprendizaje en el curso y potencia la reflexión en base a los contenidos.

B.4. Organización: estructura organizativa del programa. Consideración adecuada de los bloques temáticos.

B.4.1. Bloques temáticos: Necesidad de los bloques temáticos trabajados.

B.4.2. Sesiones: número de sesiones adecuadas.

C. Motivación: por qué decidieron realizar el curso.

C.1 Intrínseca: para buscar soluciones o interés profesional en la temática.

C.2 Extrínseca: por exigencias del centro.

D. Mejora: aspectos mejorables del curso.

D.1. Más práctica: mayor número de actividades prácticas.

D.2. Incorporación de contenidos/profundización: plantear nuevos aspectos no tratados.

D.3. Casos reales: integrar casos reales con su solución real.

D.4. Eliminación de contenidos: no tratamiento de aspectos concretos en el desarrollo del curso.

E. Satisfacción: nivel de satisfacción de los participantes.

E5.1 Aplicabilidad: por la transferencia a su realidad profesional.

E5.2 Necesidad: por considerarlo un tema necesario en su desarrollo profesional.

E5.3 Desarrollo del curso: por la metodología desarrollada en el curso.