

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: EFICACIA DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA COMPETENCIAL

CONFLICT RESOLUTION PROFESSIONAL SKILLS: EFFICACY OF A PROGRAM FOR COMPETENCE IMPROVEMENT

Susana **Olmos Migueláñez**¹

Eva María **Torrecilla Sánchez**

María José **Rodríguez Conde**

Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

La formación permanente del profesorado es un factor clave en la calidad educativa. El desarrollo de programas eficaces parte de la consideración de condicionantes internos y externos en el diseño del mismo. En ese sentido, diseñar procesos de formación permanente supone tener en cuenta factores diversos, que encaminan un resultado favorable en la adquisición de competencias en los participantes. Este trabajo tiene como objetivo aportar un programa válido para la adquisición de competencias en resolución de conflictos. Para comprobar si realmente se ha conseguido el objetivo de partida, se presentan los resultados derivados del diseño, implementación y evaluación de un programa de resolución de conflictos "Conflictos en positivo. C-Talco". Metodológicamente, se plantea un estudio pre-experimental con medida pre-postest sin grupo control. La variable conflicto, es medida en los tres componentes que la configuran: saber, saber hacer y saber ser-estar, ligado cada uno de ellos a un instrumento de medida ajustado a las

¹ *Correspondencia:* Susana Olmos Migueláñez. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE). Edificio Solís, Planta primera. Universidad de Salamanca. Paseo Canalejas, 169. 37008 Salamanca. Correo-e: solmost@usal.es , web: <http://ge2o.usal.es>

características concretas del componente. La muestra está configurada por 34 docentes de educación secundaria de la provincia de Salamanca (18 de centro público y 16 de centro privado-concertado). Los análisis estadísticos de contraste de hipótesis y medidas repetidas avalan la efectividad del programa en niveles similares para ambos grupos de docentes. Por este motivo, se concluye que el programa es eficaz en la adquisición de la competencia estudiada. En definitiva, se presenta un programa formativo de calidad que favorece la adquisición y mejora de nuevas competencias profesionales centradas en el ámbito de la resolución de conflictos para docentes de educación secundaria².

Palabras clave: Resolución de conflictos, convivencia, formación docente, competencias docentes, evaluación de programas.

ABSTRACT

In-service teacher training is a key factor in educational quality. The development of effective programmes starts with the consideration of internal and external determinants during their design. In this sense, designing in-service training processes involves taking into account diverse factors, which foster a favourable acquisition of skills on the part of participants. In this research work, we aim to present a valid programme for the acquisition of skills related to conflict resolution. In order to verify whether we actually achieved our starting goal, we present the results derived from the design, implementation and evaluation of the conflict resolution programme "Conflictos en positivo. C-Talco". The methodology design used is pre-experimental, with pretest posttest measures without a control group. The three components of the variable conflict are measured: to know, to know how to do and to know how to be. Each one has an instrument adapted to the specific characteristics of each component. The sample is composed of 34 secondary education teachers from the province of Salamanca (18 from public schools and 16 from publicly funded private schools). The statistical analysis of hypothesis testing and repeated measurements support the programme's effectiveness at similar levels for both groups of teachers. For this reason, we conclude that the programme is effective for the acquisition of the studied skill. To sum up, we present a quality training programme that fosters the acquisition and enhancement of new professional skills focused on the field of conflict resolution for secondary education teachers.

Key Words: Conflict resolution, coexistence, teacher training, teaching skills, programme evaluation.

Introducción

La función de los docentes de Educación Secundaria comprende un trabajo complejo inserto, a su vez, en contextos diversos, exigentes, emocionales y desafiantes (Day, 2011). En los últimos años, estos escenarios se han visto influenciados por cambios significativos, entre otros, la convivencia de diversas culturas en un mismo aula, la crisis económica, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, la incorporación de las tecnologías en la clase, el

² El estudio presentado en este artículo fue realizado gracias al proyecto I+D+i: Evaluación de competencias clave y formación del 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).

aumento del periodo de escolaridad obligatoria, el desarrollo de aprendizajes en el aula relativos a valores, las habilidades sociales, el rol activo del docente para el cambio social, entre otros (Estebaranz, 2012; Imbernón, 2014; Tejada, 2009). Una transformación que afecta principalmente a los profesores en su desarrollo y formación profesional, exigiéndoles competencias profesionales vinculadas a los contenidos de la materia, y a las destrezas para la resolución de problemas, de diversa índole, producidos por los propios contenidos o por la convivencia en el contexto escolar (Grossman, Schoenfels & Lee, 2005). En consecuencia, se percibe la necesidad de trabajo en pro de la función docente, puesto que se están impulsando nuevos roles, tanto en discentes como en docentes. En este sentido, la formación permanente del profesorado es cada día más necesaria para atender las características sociales cambiantes, lo que se traduce en buscar modelos de formación permanente de calidad que realmente sean efectivos para su función docente.

Programas formativos eficaces para el desarrollo profesional docente

En la actualidad, mejorar la actuación del docente de Educación Secundaria es una necesidad reconocida en distintos discursos (Fernández Díaz, Rodríguez Mantilla & Martínez Zarzuelo, 2015). Así, los resultados derivados de la evaluación de los sistemas educativos inducen un análisis en profundidad de los procesos de formación y de profesionalización del profesorado de este nivel (Estebaranz, 2012). Es por ello que evaluación de la calidad y formación están conectadas, y, a través de un impulso y actualización en el proceso formativo permanente en un nuevo contexto social y tecnológico, se estará interviniendo indirectamente en un rendimiento mayor de los centros educativos a partir del desarrollo de las competencias profesionales (Barrio, 1998; Day, 2011).

Ante esta necesidad de formación debemos ser conscientes de que los procesos formativos con docentes en ejercicio deberían evaluarse mediante criterios e indicadores que garanticen su calidad en términos de eficacia y satisfacción (Murillo, 2008).

La calidad del desarrollo profesional se configura a partir de determinados condicionantes, no considerándose válida cualquier actividad formativa que promueva un perfeccionamiento de la función docente (Estebaranz, 2012; Moreno Olmedilla, 2006); es decir, para que sea eficaz debe contemplar una serie de variables que influirán positivamente; y evitar aquellas que dificultan el propósito de aprendizaje y mejora de la profesión.

En primer lugar, se establece la necesidad de *contextualización* de la formación (Barrio, 1998; Gimeno 1983; Imbernón, 2007.; Miranda, Rivera, Salinas & Muñoz, 2010), referida a la relación con el contexto institucional y social en el que se integra, y que da sentido a los conceptos teóricos enfrentados a la realidad o a la práctica sobre la que se interviene.

En segundo lugar, la relación entre los miembros de la comunidad educativa condiciona el desarrollo de trabajo colectivo, y, por ende, el *clima de colaboración* (Imbernón, 2007; Perrenoud, 2007) es fundamental en la eficacia de un programa. Esta variable se hace visible en otras dos: la *reflexión* y la *discusión* (Barrio, 1998) que promueven el intercambio de opiniones de cara a la participación activa de los docentes en su propia formación. Estas características se enriquecen si contamos con *diversidad docente* (Imbernón, 2007); lo que conlleva la inclusión de profesionales de diferentes disciplinas y niveles educativos, con la finalidad de garantizar una visión más adecuada de la realidad educativa al tratarse desde vertientes diferentes, que no dispares, orientadas a la complementariedad.

En la formación los docentes no son el único factor determinante, sino que la propia *institución* debe ser la base del aprendizaje, dado que los profesores deben identificar sus necesidades en

función de las características del centro en el que se encuentran y, posteriormente, vincular sus aprendizajes con las necesidades educativas de los estudiantes (Hawley & Valli, 1998).

Asimismo, la duración de la formación es un condicionante clave, una formación consistente en el tiempo, implica una *prolongación* de la misma (Miranda, Rivera, Salinas & Muñoz, 2010); es decir, es necesario que las sesiones no se agrupen en una semana o en quince días, es preferible una o dos sesiones a la semana. Este aspecto facilita la puesta en práctica de las competencias transmitidas, a la vez que, promueve la mejora mediante ensayo-error. Esta forma de trabajo garantiza una *organización mínimamente estable y la integración de los docentes en el proceso*, en aras de incorporar y dar respuesta a todas aquellas cuestiones que se planteen tras la implementación en el centro y la participación de los profesores para satisfacer sus necesidades reales (Imbernón, 2007; Perrenoud, 2007).

Si bien es cierto, los docentes no deben sentirse solos; entendemos que una formación eficaz supone la inclusión de *apoyo externo especializado* (Imbernón, 2007), especialistas en temas concretos que promuevan y clarifiquen tanto competencias a desarrollar como herramientas para medirlas (Gimeno, 1983).

Obviamente, existen una serie de variables que pueden dificultar el desarrollo de un programa. Su conocimiento ayuda a evitarlas y/o corregirlas. Para su estudio nos apoyamos en la obra de Imbernón (2007).

La *coordinación* puede plantear dificultades en la formación permanente, su ausencia entre la etapa inicial y de desarrollo profesional, en ocasiones, conlleva la repetición de contenidos ya adquiridos obviando necesidades reales. A su vez, la falta de coordinación entre el centro educativo y el servicio encargado de la formación suscita un incremento de la cantidad sobre la calidad por falta de un estudio exhaustivo de la realidad. Los *discursos teóricos* sin aplicación práctica suponen un conjunto de conocimientos con necesidad de contextualización, dado que si no se concibe la utilidad real para el docente, la formación carecerá de sentido práctico para el mismo. Por último, la participación en una actividad formativa con el único fin de una mejora salarial o promoción en el puesto de trabajo (motivación extrínseca) actúa en detrimento de su aprovechamiento formativo; es necesario mostrarles que este proceso se desarrolla con el objetivo singular de que mejore su práctica educativa (motivación intrínseca).

La resolución de conflictos como elemento clave en la formación permanente

El programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO" se diseña teniendo en cuenta los aspectos señalados anteriormente. Consideramos que su eficacia será mayor si se incrementa la presencia de variables que afectan positivamente y se evitan las que repercuten negativamente. Pero, *¿Por qué formar en "conflictos" a los docentes?*

Los conflictos se relacionan directamente con la gestión de la convivencia. Si tenemos en cuenta la complejidad de los centros educativos, marcada por sus propias señas de identidad, las diferentes culturas que conviven en las aulas, los cambios metodológicos, etc. (Ortega, 2006; Torrego, 2006; Tribó, 2008), es obvio que los conflictos construyen uno de los problemas que mayor preocupación suscitan a los profesores. Es necesario promover la gestión eficaz de los mismos para introducir cierto orden en el desorden que provoca su aparición (Funes, 2011). El objetivo fundamental de gestionar conflictos se relaciona directamente con la mejora de la convivencia, que permitirá construir una sociedad justa y cooperativa, únicamente posible desde la convivencia pacífica (Burguet, 2012) promoviendo en los centros escolares que sea de calidad (De Vicente Abad, 2010).

La sociedad actual, marcada por la competitividad y la inseguridad en ciertos microsistemas, como es el laboral, motiva una mayor implicación en el desarrollo de programas que permitan mejorar la convivencia y, por ende, la gestión de conflictos. Dada la reciprocidad de ambos conceptos, teniendo en cuenta que convivir supone trabajar en base a un proyecto común que prevenga la aparición de conflictos concernientes a la convivencia y propicie su resolución cuando se desarrollen (Barrios, Andrés & Granizo, 2010), formar sobre conflictos supone educar para la convivencia. Por otra parte, la adecuada gestión del conflicto se relaciona de forma directa con la falta de violencia, conflictividad, disrupción, etc. En definitiva, la gestión apropiada del conflicto evita males mayores, a la vez que, una intervención eficaz supone un aprendizaje positivo para los participantes (Córdoba, Del Rey & Ortega, 2010; Palomero Pescador & Fernández Domínguez, 2002; Pérez de Guzmán, Amador & Vargas, 2011).

Características generales del programa "Conflictos en positivo. C-TALCO"

Una vez contrastada la necesidad de formación docente en gestión de conflictos, se hace ineludible delimitar las competencias clave sobre las cuales se gestiona el programa "Conflictos en positivo. C-Talco". Para ello, se tienen en cuenta las aportaciones de diferentes autores que han trabajado en la temática que nos ocupa (Bermejo Campos & Fernández Batanero, 2010; Bisquerra, 2000; Díaz-Aguado, 2006; Fernández, 1998; Funes & Saint-Mezard Opezzo, 2011; García Raga & López Martín, 2011; Pérez Serrano & Pérez Guzmán, 2011; Redorta, 2007; Torrego, 2006; Vinyamata, 2014), a la vez que, el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado (Grupo de Trabajo Colaborativo en Red de Formación del Profesorado de Castilla y León, 2010), propuesto por la Junta de Castilla y León. Tras la revisión de las aportaciones de estos autores y los documentos señalados se desglosa la competencia en resolución de conflictos en cuatro subcompetencias:

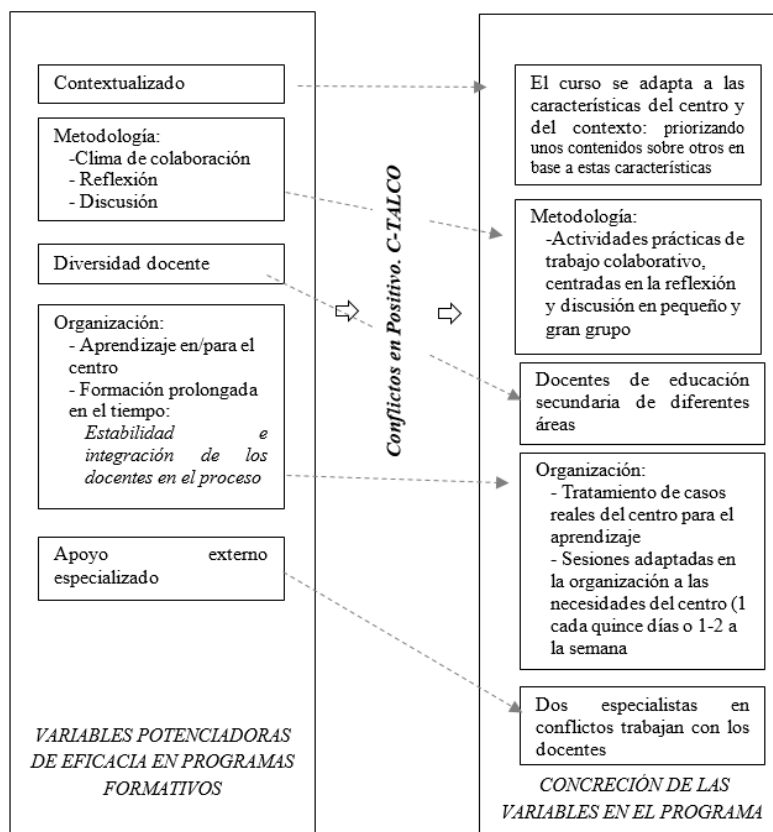
- a. *Competencias para la interacción en conflictos:* (1). Entender el conflicto como parte consustancial a la vida en sociedad; (2). Ser capaz de diferenciar conceptos como conflicto, agresividad, agresión y violencia; (3). Ser competente en el conocimiento y desarrollo de estrategias de solución de conflictos acordes con la educación para la convivencia.
- b. *Competencias para el autocontrol personal:* (1). Ser competente en la regulación de los propios sentimientos: conocimiento y control de los propios sentimientos, reconocer los de los demás, responder adecuadamente a los sentimientos de los otros; (2). Adquirir destrezas para la dirección de situaciones de estrés y tensión.
- c. *Competencias para la mejora de la relación interpersonal:* (1). Desarrollar actitudes favorecedoras de la convivencia, como empatía y asertividad; (2). Ser competente en la comunicación verbal y no verbal, desarrollando habilidades de relación interpersonal; (3). Adquirir competencias para el manejo de grupos.
- d. *Competencias basadas en estrategias de resolución de conflictos:*(1). Ser competente para el impulso de estrategias de resolución de conflictos en el centro educativo; (2). Conocer técnicas concretas de resolución de conflictos (negociación de conflictos y mediación de conflictos).

A su vez, teniendo en cuenta los determinantes para la eficacia y calidad de un programa formativo, el programa diseñado se estructura en treinta horas de formación semipresencial, mediante una metodología didáctica b-learning. El b-learning combina presencialidad y virtualidad (Bartolomé, 2004; Marsh, Mcfadden & Price, 2003), por tanto, incorpora en su estructura las potencialidades de la virtualidad, como son el uso de medios técnicos y el aprendizaje

independiente (García Areito, 2001), junto con los beneficios de la presencialidad: aprendizaje social, colaborativo y mediado (Bandura & Walters, 1974; Vigotsky, 1995). Con este formato de trabajo se promueve un clima de colaboración, la reflexión y discusión entre los participantes. La metodología que caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje se define principalmente como cooperativa, activa y participativa en la parte presencial; y autónoma y reflexiva en la virtual. En cuanto a la temporalización, diez horas son de trabajo autónomo en la plataforma y veinte horas de trabajo activo en grupo guiado por dos formadores expertos de apoyo externo al centro. Teniendo en cuenta el contexto, las actividades prácticas surgen de las necesidades propias de los docentes, con casos reales extraídos de sus experiencias, combinando de esta manera teoría y práctica. Respecto a la estructura temporal se organiza una sesión de dos horas a la semana o cada quince días, en todo caso, adaptados a las necesidades y posibilidades reales del contexto educativo en el que se integra la propuesta formativa.

En definitiva, se diseñó, desarrolló y evaluó un programa³ bajo estas circunstancias (Figura 1), en las que la formación permanente debe considerar los condicionantes marcados para facilitar su puesta en práctica eficaz, a la vez que, promover el desarrollo de competencias para la resolución de conflictos como tema clave para la mejora de los centros educativos de enseñanza secundaria. El programa "Conflictos en positivo. C-TALCO" pretende, desde la prevención, ayudar a los docentes en su día a día, para que el aula y el centro educativo sean espacios de interacción positiva, donde, los conflictos supongan un crecimiento personal y no un problema sin solución.

FIGURA 1. Concreción de las variables potenciadoras en el programa "Conflictos en positivo. C-TALCO"



Fuente: Elaboración propia

³ El diseño del programa que enlaza las competencias, contenidos, actividades, temporalización y aplicación puede ser consultado en Autores (2016).

Método

La finalidad de la investigación reside en aportar un programa válido para la mejora en competencias relacionadas con la resolución de conflictos en el colectivo docente de secundaria. En consecuencia, la hipótesis sobre la que subyace la investigación se concreta en: los docentes de educación secundaria que han realizado el programa de formación "Conflictos en Positivo. C-Talco" adquieren un nivel de competencias superior a las inicialmente mostradas sobre resolución de conflictos.

En función de la hipótesis del estudio, consideramos pertinente aplicar un estudio enmarcado dentro de un diseño de investigación de tipo pre-experimental pre-postest, al no existir aleatorización en la integración de los sujetos en el programa de estudio, ni la posibilidad de contar con un grupo control (Campbell y & Stanley, 1970).

Previamente a la aplicación de este experimento, el programa objeto de la investigación fue aplicado y valorado mediante un estudio piloto (Autores, 2016). Los resultados concluyeron la necesidad de realizar una serie de modificaciones de mejora, que permiten configurar un nuevo programa: "Conflictos en positivo. C-TALCO".

Participantes

Para la constitución de la muestra de estudio se tuvo en cuenta la titularidad de los centros educativos, pública o privada concertada. Esta característica es relevante al suponer una variable del factor contexto que puede explicar cambios en los resultados que se obtienen tanto en la eficacia de un proceso, como en el nivel de rendimiento de los estudiantes (Choi & Calero, 2012; Cuevas López, Díaz Rosas & Hidalgo Hernández, 2008; De la Orden & Jornet, 2012; Murillo, 2008; PISA, 2012). Teniendo en cuenta dicho condicionante, durante el mes de junio de 2013 se contacta con el equipo directivo y/o equipo de docentes de centros públicos y privado-concertados de la capital de Salamanca, cuya afinidad con la temática del curso les resultara relevante para su divulgación.

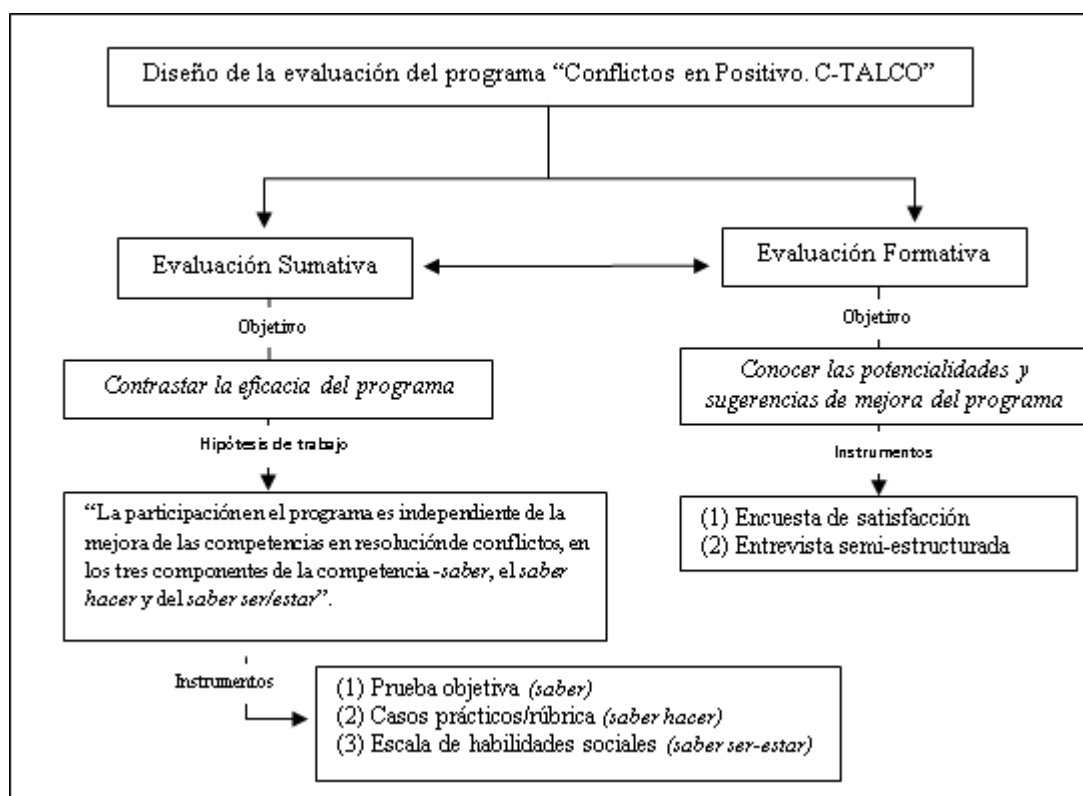
En septiembre del mismo año, dos de los centros (uno de titularidad pública y otro de privada-concertada) muestran formalmente su interés por participar en el programa. Posteriormente, desde los equipos directivos se hace llegar a los docentes información sobre el mismo. La estrategia de organización de la actividad formativa utilizada es diferente en cada centro. Mientras que en el centro público se plantea como una oferta interna para aquellos profesores que estén interesados, en el centro concertado se incorpora como obligatorio, dentro de su programa de actividades formativas, para docentes de educación secundaria que tienen una figura relevante en el grupo (tutores, orientadores, coordinadores de ciclo, etc.). Por otra parte, desde la universidad se comunica, para asegurar la efectividad y viabilidad del programa, que la puesta en práctica solo será posible con un mínimo de 15 participantes y un máximo de 30.

El muestro se define, como no probabilístico, incidental por criterios. Ante este proceso de acceso a la muestra y los condicionantes señalados, el estudio cuenta con 34 docentes en activo de la provincia de Salamanca, durante el curso 2013-2014, de los cuales 18 pertenecen a un centro de titularidad pública y 16 a un centro de titularidad privada-concertada.

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Conforme al objetivo principal del estudio, evaluar la eficacia del programa en resolución de conflictos, la variable independiente se configura por el propio programa "Conflictos en positivo. C-Talco". Por otro lado, la variable dependiente compleja se define como el nivel de competencia en "resolución de conflictos" desarrollada para favorecer la convivencia en los centros de educación secundaria. Como se ha indicado en el marco teórico se establecen diferentes competencias para trabajar en el programa. Dada la complejidad de medida de la variable dependiente se consideran tres subvariables, al considerar los componentes básicos de las competencias (Bernal & Teixidó, 2012; Delors, 1996; Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009; Villa & Poblete, 2009), recogidos en el marco teórico: saber –conceptos-, saber hacer –habilidades en la gestión de grupos-, y saber ser-estar –actitudinales, habilidades sociales-. Las herramientas de recogida de información, -adecuadas a la naturaleza de la variable- al igual que el programa, se aplicaron en el estudio piloto previo y son adaptados en base a los resultados obtenidos. La relación entre objetivos, instrumentos y variables se recoge en la figura 2.

FIGURA 2. Diseño del proceso de evaluación del programa "Conflictos en Positivo. C-TALCO"



Fuente: Autor, 2014

En concreto, la recogida de información se lleva a cabo mediante:

- **Prueba objetiva (saber):** se solicita al sujeto que responda a un conjunto de ítems con tres opciones de respuesta. Esta prueba fue modificada de acuerdo con el índice de dificultad y de discriminación obtenido en cada uno de los ítems del estudio previo. No obstante, las

modificaciones son leves dado que tras la medición del índice de dificultad (Morales Vallejo, 2008) se obtiene en el pretest un valor de .59, dificultad moderada; y en el postest de .74, dificultad fácil. Ante estos resultados, consideramos que con las variaciones oportunas la prueba es aceptable para comprobar los cambios que se producen, una vez evaluados, en el componente cognoscitivo de la competencia.

- *Prueba abierta (supuesto práctico)*: evaluado a través de una rúbrica (saber hacer). Se facilita a los participantes dos supuestos prácticos, casos de conflicto habituales en los centros educativos (Caso 1. Conflicto entre estudiantes que se produce durante una sesión de aula, Caso 2. Conflicto de un docente con una familia). A esta prueba se acompaña una rúbrica para medir el nivel de resolución ante los conflictos. Los dos supuestos se modifican en base a reuniones con docentes en ejercicios, quienes indican los cambios que deben contemplarse para que resulten más apropiados a la realidad del aula.
- *EHS. Escala de Habilidades Sociales* (Gismero, 2000) (saber ser/estar): se aplica la prueba EHS de Gismero (2000) dado que permite examinar la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valorar hasta qué punto las habilidades sociales modulan estas actitudes. En el estudio previo se aplicó la EMES-C (Caballo, 1987); no obstante, los participantes mostraron incomodidad en la respuesta, por lo que se decide sustituirla por una prueba más válida para nuestro objetivo, la EHS de Gismero (2000).

Las tres pruebas se aplican en la medida pretest y postest. En el pretest se establece una sesión previa con los participantes en la que se explica el programa en el que van a participar, y se aplican los tres instrumentos. Posteriormente, se facilita un informe individual para que conozcan sus puntos fuertes y débiles, antes de la aplicación del programa. En lo que respecta al postest, entre uno y dos meses, después del cierre del curso, se concreta una sesión de entrega de certificados y aplicación de las pruebas.

Técnicas de análisis estadístico de datos

Exponemos a continuación los análisis estadísticos efectuados para comprobar la hipótesis formulada sobre el cambio inferido en los componentes de la competencia resolución de conflictos, después de la participación en el programa. Previamente a la elección del tipo de prueba de contraste más idónea (paramétrica o no paramétrica), se estudia el supuesto de normalidad de la distribución de las variables operativizadas, en cada nivel de medida. A su vez, para la comprobación del supuesto de igualdad de las matrices de covarianzas, se aplica la prueba M de Box (1954). Tras estas comprobaciones, se llevan a cabo contrastes paramétricos, en concreto análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas, con la finalidad de establecer si el programa tiene los mismos efectos en el centro privado-concertado que en el centro público. Como complemento a esta prueba, se aplica la prueba t de Student (n.s .05) para muestras relacionadas, junto al tamaño del efecto, mediante el cálculo de la d de Cohen (Cohen, 1969), en saber y saber hacer, en el centro concertado; y saber ser/estar para el centro público. Por otra parte, el test de los signos con rangos de Wilcoxon (Test-Wilcoxon) para saber ser/estar en el centro concertado, y, saber y saber hacer en el centro público junto con el estudio de la correlación para el tamaño del efecto (Corder & Foreman, 2009). Dado que el tamaño de la muestra es pequeño (menos de 30 participantes por grupo), se considera que aun ajustándose a la normalidad, es conveniente comprobar si la aplicación de la prueba no paramétrica (Test-Wilcoxon) y la paramétrica (t de Student), junto al tamaño del efecto, en cada caso, conlleva los mismos resultados. Por este motivo, realizamos ambas pruebas en los casos de ajuste a la normalidad. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa SPSS v. 20 (licencia de la universidad de Salamanca).

Resultados

La exploración de las variables de estudio nos permite comprobar los supuestos previos asociados al ANOVA de medidas repetidas. La prueba M de box (tabla 1.) para las medidas pretest-postest en los dos grupos que participan en el programa muestra que las matrices de varianzas-covarianzas son homogéneas tanto en *saber*, *saber hacer*, *como saber ser-estar* (HHSS); por tanto, se asume el supuesto de homocedasticidad en las tres dimensiones de la variable.

TABLA 1. Comprobación de los supuestos previos del modelo en las variables

	<i>M de Box</i>		<i>K-S</i>	
	<i>M</i>	<i>p.</i>	<i>Z</i>	<i>p.</i>
<i>saber</i>	1.370	.735	.802	.540
<i>saber hacer</i>	.882	.844	.674	.754
<i>HHSS</i>	.375	.951	.619	.839

Previo a los contrastes paramétricos se analizan los estadísticos descriptivos básicos (media y desviación típica). Se observa en la tabla 2, cómo tras la aplicación del programa en las tres dimensiones de estudio, se producen cambios positivos, al aumentar la media en el postest respecto al pretest, tanto en el centro público, como en el privado-concertado. No obstante, si nos detenemos en la diferencia entre pretest-postest en cada uno de los grupos, parece que el centro privado-concertado obtiene resultados más favorables que el centro público, dado que el crecimiento siempre es mayor en el primero. Si bien es cierto, el punto de partida del centro privado-concertado es siempre menor que el del centro público, salvo en la variable *saber*. Con estos datos parece que el programa tiene una eficacia similar en grupos de docentes procedentes de contextos diversos. No obstante, esta afirmación debe ser constatada con las pruebas inferenciales apropiadas, por este motivo se realiza la prueba de medidas repetidas para cada dimensión.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos por dimensiones, en función del tipo de centro

		<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
		<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
Centro público	<i>saber</i>	3.56	1.29	4.39	1.58
	<i>saber hacer</i>	4.15	0.68	5.29	1.39
	<i>HHSS</i>	56.94	28.12	68.78	26.84
Centro privado concertado	<i>saber</i>	3.88	1.59	4.87	1.41
	<i>saber hacer</i>	3.60	0.76	4.97	1.15
	<i>HHSS</i>	54.19	32.63	67.50	28.91

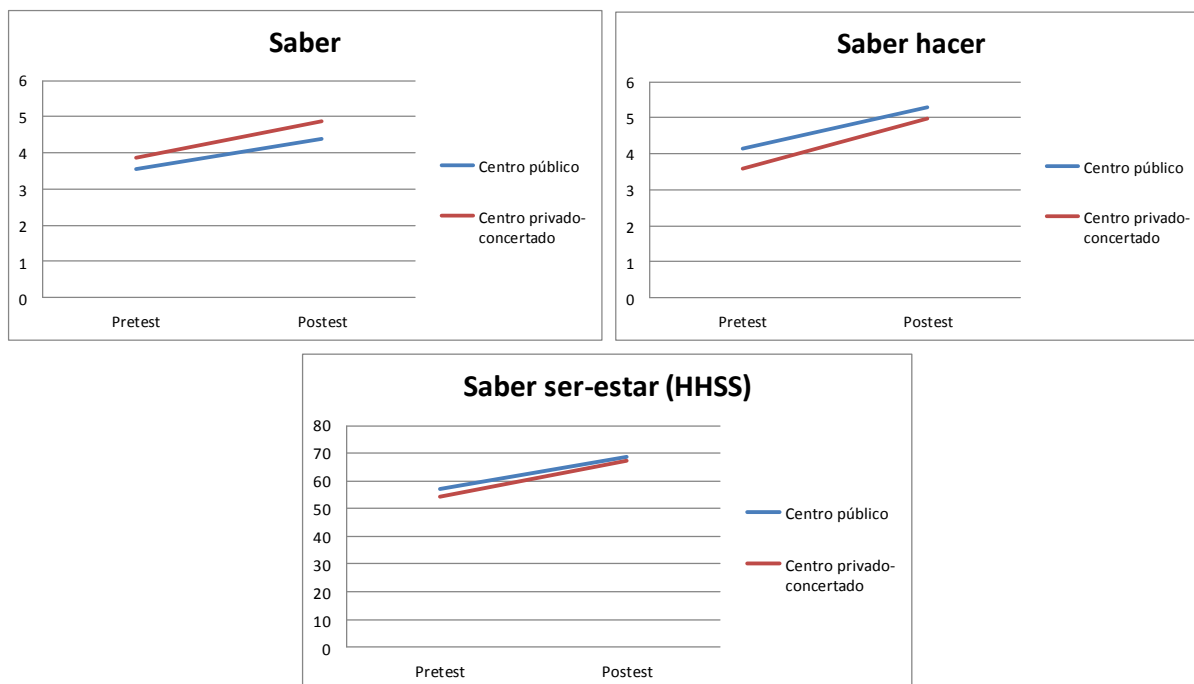
Los resultados obtenidos, en la prueba de medidas repetidas (tabla 3), no muestran diferencias entre las dimensiones; es decir, ambos grupos se comportan de forma similar ante el programa. En las tres dimensiones el efecto principal es claro, aunque más importante, en el caso de la dimensión *saber hacer*. A su vez, el tamaño del efecto es alto ($>0,25$), siendo en el resto de las variables medio ($0,09 < X < 0,25$) (Hopkins, 2009). En definitiva, se cumple el supuesto de igualdad entre ambos grupos. En lo que respecta a la *interacción*, se constata que no existen diferencias estadísticas entre el efecto del programa en los profesores del centro público y los del centro privado-concertado. Por lo que la eficacia del programa o la ineficacia es similar para las tres subvariables.

TABLA 3. Prueba de medidas repetidas, por dimensiones

		<i>F</i>	<i>p.</i>	<i>Eta cuadrado parcial</i>
saber	Efecto principal	8.89	.005	.217
	Interacción	.073	.788	.002
saber hacer	Efecto principal	31.41	.000	.495
	Interacción	.249	.621	.008
HHSS	Efecto principal	7.96	.008	.199
	Interacción	.028	.869	.001

Para facilitar la interpretación de estos resultados la figura 3 contiene, mediante gráficos de líneas agrupados, la puntuación media en el pretest y el postest de ambos grupos.

FIGURA 3. Gráfico de líneas agrupadas para las dimensiones de estudio en medida pretest-postest, por tipo de centro



En este caso, se constata como la media de partida es superior para *saber hacer* y *saber ser-estar (HHSS)* en el centro público, mientras que *saber* es superior para el centro privado-concertado. Pese a estas variaciones de partida, el crecimiento en ambos grupos ha sido similar, aunque en todos los casos parece algo más alto para el centro privado-concertado. No obstante, dado que lo que nos interesa es denotar que el programa produce cambios significativos, independientemente de la titularidad del centro, parece que el supuesto se cumple.

Una vez determinado que el programa produce cambios similares en ambos grupos, nos detenemos en la eficacia que el programa produce en cada una de las dimensiones, lo que nos permitirá afirmar o negar nuestra hipótesis de partida. En este caso, a pesar de que el programa

funciona de forma similar en ambos grupos, hemos optado por realizar el estudio diferenciándolos, y así ratificar las conclusiones previas.

Analizadas las tres dimensiones, teniendo en cuenta los supuestos de normalidad indicados en el apartado de análisis de datos, se confirma la hipótesis de efectividad del programa.

TABLA 4. Contraste de diferencias pretest-postest por tipo de centro

		<i>t de Student</i>				<i>Test de Wilcoxon</i>		
		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Correl.</i>	<i>D Cohen</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Centro público	<i>saber</i>	--	--	--	--	-1.819	.069	0.429
	<i>saber hacer</i>	--	--	--	--	-2.918	.004	0.688
	<i>HHSS</i>	-2.00	.062	.584	0.491	-1.89	.059	0.446
Centro privado concertado	<i>saber</i>	-2.390	.030	.380	0.710	-2.100	.036	0.525
	<i>saber hacer</i>	-4.408	.002	.207	1.19	-3.105	.002	0.776
	<i>HHSS</i>	--	--	--	--	-1.916	.055	0.48

Si nos fijamos en el centro público, el contraste de hipótesis, mediante pruebas no paramétricas, se obtienen cambios significativos (n.s .05) para la variable *saber hacer*, mientras que en *saber* los resultados establecen la no existencia de cambios significativos (n.s .05), al igual que en la variable *saber ser/estar* (HHSS). Dado el reducido tamaño de muestra, es difícil obtener diferencias significativas, por lo que se estudia el tamaño del efecto para determinar el alcance de las diferencias mediado por la implementación del programa. En la variable *saber hacer*, el estudio mediante el estadístico *r* concluye una diferencia entre el pre-test-postest moderada, en otras palabras existen cambios en la muestra de trabajo una vez aplicado el tratamiento. Por su parte, en la variable *saber ser/estar* (HHSS) la *d* de Cohen, nos plantea un cambio pequeño-moderado en relación con el tratamiento, y en el caso de *r*, se observa un cambio alto.

Por su parte, en el centro concertado en las variables *saber* y *saber hacer* los resultados del contraste de hipótesis, nos hacen intuir cambios positivos en el desarrollo de competencias en los profesores; es decir, a favor de la eficacia del programa formativo, al encontrarse cambios significativos (n.s .05) en ambos casos, existiendo coherencia en los resultados tanto para la prueba no paramétrica como la paramétrica, y teniendo en cuenta el tamaño del efecto. En lo que respecta a la variable global *saber ser/estar* (HHSS), los resultados derivados del Test de Wilcoxon no son significativos; sin embargo, el estudio del tamaño del efecto nos devuelve un valor alto, que determina un cambio positivo a favor del programa.

En definitiva, el programa "Conflictos en positivo. C-Talco" produce cambios positivos en docentes en ejercicio en las dimensiones de la competencia "Resolución de conflictos", posibilitando mejoras en la convivencia en los centros.

Conclusiones

Empoderar a los docentes de educación secundaria para la mejora de la convivencia, constituye una medida positiva que favorece la calidad de la enseñanza a este nivel. La formación docente "en solución a los conflictos" es una de las variantes formativas más olvidada, dado que este contenido se ha centrado en la investigación, principalmente, en el trabajo con estudiantes. Es decir, faltan programas en resolución de conflictos destinados a docentes en ejercicio. Los

programas existentes centran, principalmente, su atención en los estudiantes (Garrard & Lipsey, 2007; Johnson & Johnson, 2002; Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo & Guzmán, 2006), olvidando que para implementar una competencia en un estudiante es necesario que el docente la haya adquirido previamente. En este sentido, se considera relevante que el profesor, una vez la competencia forme parte de su identidad profesional, se muestre capaz de integrar los aprendizajes en su práctica habitual.

A pesar de que la frecuencia de la implementación de programas en resolución de conflictos es inferior en docentes que en estudiantes, son varios los estudios que han centrado su atención en la variable convivencia, siendo sus focos principales: violencia (Benítez Muñoz, Tomás de Almedia, & Justicia Justicia, 2005; Díaz-Aguado, 1998), educación emocional (Salas García & Serrano Hernández, 2000; Muñoz de Morales Ibáñez, 2005); conflictos (Boqué Torremorell & García Raga, 2010; Dópico, 2011; Pérez de Guzmán, Amador Muñoz & Vargas, 2011). En estos estudios, dirigidos a la mejora competencial de la convivencia, se evidencia que los programas formativos son una herramienta eficaz para potenciar la mejora docente en el terreno de la convivencia, aspecto que se relaciona de forma directa con los resultados obtenidos en el presente estudio.

Por otra parte, es destacable que, aunque se considere una necesidad la ampliación de programas destinados a la resolución de conflictos para docentes en competencias en resolución de conflictos, tanto en formación inicial como permanente se está promoviendo desde diferentes autores que han centrado sus estudios en la temática de desarrollo profesional docente (Angulo, 1999; Bernal & Teixidó, 2012; Cano, 2007; Larriba, 2010; Perrenoud, 2007). A este hecho hay que añadir el esfuerzo que se está realizando desde la formación inicial; desde el Máster de formación del profesorado con la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión docente en educación secundaria, y en formación permanente, con el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado (2010/2011) (Grupo de Trabajo Colaborativo en Red de Formación del Profesorado de Castilla y León, 2010), para integrarlas como elementos curriculares. Por este motivo, se observa una necesidad creciente por promover dichas competencias como elemento fundamental en la identidad docente. Esta necesidad se plasmó en el propio estudio desarrollado por el Defensor del pueblo, en cuyo informe se remarcó en el apartado "Propuestas educativas" promover la formación docente en temática de resolución de conflictos (Martín Babarro, Martínez Arias & Díaz-Aguado, 2010).

"Conflictos en positivo. C-TALCO" es una apuesta para el emponderamiento docente, la aplicación del programa validado, nos ha permitido comprobar cómo la formación permanente produce cambios significativos en la competencia en resolución de conflictos, aspecto corroborado por otras investigaciones como las de Boqué Torremorell & García Raga (2010), Dópico (2011), Pérez de Guzmán, Amador Muñoz & Vargas (2011), en las que se destaca como los propios docentes subrayan la relevancia de este tipo de formación para la mejora de la convivencia y la evidencia de la disminución de situaciones conflictivas tras su inclusión en este tipo de actividades. Si bien es cierto, es destacable que en este caso, en el diseño del programa se tuvieron en cuenta criterios didáctico-pedagógicos (figura 1), y desde la perspectiva científica, se ha invitado a un grupo de docentes a participar en su desarrollo propiciando un proceso de evaluación riguroso que nos ha permitido verificar el beneficio que se produce sobre profesionales de educación secundaria.

En cuanto a la mejora en ambos centros, público y privado concertado, se denota un mayor impacto sobre la competencia saber hacer, aunque en un principio podría resultar llamativo, si se tiene en cuenta que son docentes en ejercicio las necesidades que ellos mismos advierten, puede marcar una mayor aplicación práctica de los objetivos marcados en el programa. En cuanto al saber, los cambios son más positivos en el centro privado-concertado, mientras que en el centro

público, no existen diferencias significativas. No obstante, los cambios son evidentes en ambos casos. En este sentido la eficacia de la formación con docentes parece no depender de las características definitorias del centro, lo que establece un punto fuerte en el diseño de actividades formativas. Aunque es pertinente remarcar que el programa que aquí se evalúa tuvo en cuenta las características definitorias de los centros en los que se integró.

La dimensión en la que los efectos del programa parecen ser menores es en saber ser-estar (HHSS), en este sentido es razonable dado que las habilidades sociales son aprendidas de forma longitudinal en el tiempo (Monjas, 2011; Segura, 2006), estando arraigadas en sujetos adultos, por lo que el cambio es más difícil de percibir a corto plazo.

En definitiva, la formación permanente mediante programas es un factor de mejora de la identidad docente como se constata en los resultados obtenidos en este estudio, sin olvidar que, hemos de ser cautos con las evidencias obtenidas. Esto se debe a que el estudio realizado no está exento de limitaciones, la principal hace referencia al sesgo en el tamaño y composición de la muestra, no probabilística, aspecto que impide generalizar los resultados más allá de los descritos en este artículo. No obstante, este sesgo hemos intentado subsanarlo con análisis estadísticos oportunos, como es el tamaño del efecto, estadístico que permite dar mayor relevancia a los resultados cuando se trabaja con grupos pequeños. A su vez, hemos de ser conscientes que la investigación educativa conlleva una mayor indeterminación de los resultados al trabajar con y para personas en procesos formativos, variante que supone una muestra de trabajo menor. Ampliar el grupo de personas a las que se aplica una formación conlleva un menor control sobre la misma y un trabajo menos individualizado por lo que preferimos asumir el sesgo.

Ante las limitaciones observadas, se establece como línea de trabajo futuro, por una parte, la réplica del programa a otros grupos docente de diferentes comunidades autónomas, dando mayor fuerza a los resultados y constatando en mayor medida la eficacia del programa. Por otra parte, sería relevante comprobar cómo influye la integración de los docentes en programas formativos ligados con competencias en convivencia y/o resolución de conflictos en sus estudiantes. Consideramos interesante centrar futuras investigaciones en la proyección que los docentes realizan sobre sus competencias, tras la realización de programas formativos, en los estudiantes de educación secundaria; es decir, los verdaderos beneficiarios de la formación docente.

Referencias bibliográficas

- Angulo, F. (1999). *Entrenamiento y coaching. Los peligros de una vía revitalizada*. Madrid: Akal.
- Bandura, A. & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Barrio, C. (1998). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Barrios, A., Andrés, S. & Granizo, L. (2010). El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima de centro. En Martín, E. & Onrubia, J. (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (55-76). Barcelona: Graó, Gobierno de España. Ministerio de Educación.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.

- Benítez Muñoz, J.L., Tomás de Almedia, A., & Justicia Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.
- Bermejo Campos, B. & Fernández Batanero, J.M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Bernal, J.L. & Teixido, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Boqué Torremorell, M. C., & 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.
- Box, G.E.P. (1954). Some theorems on quadratic forms applied in the study of analysis of variance problems II. Effect of inequality of variance and of correlation of error in the two way classification. *Annals of Mathematical Statistics*, 25, 484-498.
- Burguet, M. (2012). Aprende a vivir juntos para una cultura de la paz. En Vinyamata, E. (Coord.), *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (47-58). Barcelona: Graó, Micro-Macro referencias.
- Caballo, V.E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: Una estrategia multimodal*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13101>
- Campbell, D. & Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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.
- Chacón, S. & López, J. (2008). Diseño evaluativo de intervención alta. En Anguera, M.T., Chacón, S. & Blanco, A. (Coords.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios* (219-240). Madrid: Síntesis.
- Choi, A. & Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 31-57.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: a step-by-step approach*. San Francisco: Wiley.
- Córdoba, F., Del Rey, R. & Ortega, R. (2010). Abordando el conflicto en el instituto de secundaria. En Imbernón, F. (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (111-130). Barcelona: Graó, Gobierno de España. Ministerio de Educación.
- Cuevas López, M.M., Díaz Rosas, F. & Hidalgo Hernández, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-20.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De La Orden, A. & Jornet, J. (2012). La Utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64(2), 69-88.

- De Vicente Abad, J. (2010). *7 Ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Díaz-Aguado, M.J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Estudios de Juventud*, 42, 63-72. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista42-7.pdf> (13 Diciembre 2011).
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de conflictos. En Secretaria General Técnica (Ed.), *La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones* (49-100). Madrid: Conocimiento educativo. Instituto superior de formación del profesorado. Ministerio de Educación y Ciencias.
- Dópico, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(26).
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 19, 149-173.
- Fernández Díaz, M.J., Rodríguez Mantilla, J.M. & Martínez Zarzuelo, A. (2015). Práctica docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España según TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 225-244.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Narcea.
- Funes, S. (2011). Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia. En Funes, S. (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. 2ª Ed. (25-52). Madrid: Wolters Kluwer.
- Funes, S. & Saint-Mezard Opezzo, D. (2011). Guía de recursos eficaces para abordar situaciones conflictivas. En Funes, S. (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (2ª Ed.) (75-92). Madrid: Wolters Kluwer.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Raga, L. & López Martín, R. (2011). Convivir en las escuelas. Una propuesta para el aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Garrard, W. & Lipsey, M. (2007). Conflict Resolution Education and Antisocial Behavior in U.S. Schools: A Meta-Analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1), 9-38.
- Jimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- Gismero, E. (2000). *EHS. Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: Tea Ediciones.
- Grossman, P., Schoenfeld, A. & Lee, C. (2005). Teaching Subject Matter. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (201-231). San Francisco: Jossey Bass.
- Grupo de Trabajo Colaborativo en Red de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Digital. Recuperado de http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado.pdf.
- Hawley, W. & Vall, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (127-149). San Francisco: Jossey-Bass

- Hopkings, W. G. (2009). *A New View of Statistics*. Recuperado de <http://www.sportsci.org/resource/stats/index.html>.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2002). Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 25–39.
- Laca, F., Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. & Guzmán, J. (2006) Communication and Conflict in Young Mexican Students: Messages and Attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(1), 31-54.
- Larriba, F. (2010). Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias. En González Gallego, I. (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (97-112). Barcelona: Graó.
- Marsh, G., Mcfadden, A. & Price, B. (2003) Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4).
- Martín Babarro, J., Martínez Arias, R. & Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Martínez Clares, P. & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Miranda, C., Rivera, P., Salinas, S. & Muñoz, E. (2010). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz?: Factores que indican en su impacto. *Estudios Pedagógicos*, 2, 135-151.
- Monjas, M.I. (Dir.) (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS): Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: CEPE.
- Morales Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moreno Olmedilla, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-22.
- Muñoz De Morales Ibáñez, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar, estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (BOE nº 312 de 29/12/2007, pp. 53751- 53753).
- Ortega, R. (2006) La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En Moreno, A. y Soler, M.P. (Coords), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (29-48). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Editor.

- Palomero Pescador, J.E. & 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.
- Pérez De Guzmán, M.V., Amador Muñoz, L.V. & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 18, 99-114.
- Pérez Serrano, G. & Pérez De Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar (5ª Ed)*. Barcelona: Graó.
- PISA 2012. *Informe Español (2012)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documetntld=0901e72b81786310>.
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (BOE nº 138 de 03/08/2011, pp. 87912-87918).
- Redorta, J. (2007). *Aprender a resolver conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Salas García, B. & Serrano Hernández, I. (2000). *La Pentacidad*. Málaga: Ed. CPI.
- Segura, M. (2006). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Torrego, J.C. (2006). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. En Moreno, A. (Ed.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (409-433). España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209.
- Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Villa, A. & Poblete, M. (Eds.). (2009). *Competence-based learning: a proposal for the assessment of generic competences*. Bilbao: University of Deusto.
- Vinyamata, E. (2014). *Conflictología: curso de resolución de conflictos (5ª Ed.)*. Barcelona: Ariel.

Fecha de entrada: 2 Septiembre 2016

Fecha de revisión: 29 Diciembre 2016

Fecha de aceptación: 7 Marzo 2017