

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
MEMORIA FINAL**

**EVALUACIÓN DE LAS CONDUCTAS CONFLICTIVAS EN EL  
CENTRO ESCOLAR**

**Coordinadora: Trinidad Hormigo Valencia  
Escuela San José. San Fernando (Cádiz)**

**Referencia del proyecto: 115/99**

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de  
la Junta de Andalucía.  
(Orden de 22-03-1999; Resolución de 04-09-1999)**

**Autoras:** M<sup>a</sup> José Flores Cristóbal  
M<sup>a</sup> Trinidad Hormigo  
M<sup>a</sup> del Carmen del Águila  
Rocío Guil Bozal  
M<sup>a</sup> Rosario Carreras de Alba

\* El Proyecto *Conductas conflictivas en el centro escolar: un estudio*, está financiado por la Junta de Andalucía (Ref<sup>o</sup>: 115)

## **1. INTRODUCCIÓN**

El comportamiento conflictivo en la escuela es uno de los temas que, desde siempre, más han preocupado a los profesores, posiblemente porque entre los problemas que se pueden presentar en el centro escolar, éste es uno de los que más interfiere la labor docente. Sin embargo, resolverlo no es fácil ya que las causas a las que podemos atribuir las son múltiples y complejas.

En los últimos años, está aumentando aún más la preocupación por este problema entre los profesionales de la enseñanza. Y es que, de hecho, al margen de la alarma social despertada por los medios de comunicación a través de la difusión dada a los esporádicos casos graves de violencia escolar, es cierto que se detecta un considerable aumento de agresiones de menor intensidad en los centros educativos. Así, en un artículo publicado en la Revista Escuela Española (nº 3402, Marzo 1999) se afirma que en España, según datos del Ministerio del Interior, el 60% de los alumnos dice sufrir agresiones de sus compañeros “algunas veces” y el 27% asegura que las sufre frecuentemente, el patio del centro es el lugar en el que se producen el 48% de las agresiones y la mayoría de los agresores son chicos, todos ellos menores de 16 años. En general, estos datos coinciden con las tendencias observadas en general en el resto de los países europeos.

De hecho, el motivo fundamental que nos llevó a plantearnos el presente proyecto fue la demanda del profesorado, de Secundaria principalmente, por este tipo de estudios y sobre todo por orientaciones o líneas de intervención para actuar en casos de conflictos escolares. Estos profesores se quejan de que los alumnos no son como los que tenían hace algunos años, ni el respeto al profesor ni el comportamiento entre ellos ni en el estudio. En general, hay una demanda de la sociedad que ve como aparecen grupos de adolescentes agresivos y atribuye a la escuela la responsabilidad de actuar al respecto, como se deduce de los objetivos educativos de la Reforma que se refieren a cinco ámbitos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

### **1.1. El concepto de conflicto**

Cuando nos planteamos iniciar el estudio, pensamos que lo primero que debíamos hacer era definir lo que entendíamos por conflicto. Entendemos el conflicto como una situación de enfrentamiento entre dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses, sea real o aparente, en relación con un mismo asunto (Cortina, 1997; Ortega Ruiz, 1998). En la escuela, como en la vida fuera de ella, se plantean de forma natural numerosas situaciones conflictivas. El conflicto es inherente a la naturaleza humana y necesario para progresar y la ausencia del mismo muchas veces indica estancamiento. No sería, por tanto, lógico ni tampoco deseable que en el ámbito de las instituciones escolares, donde se dan multitud de relaciones interpersonales, la tónica general fuese el consenso. En este sentido, el problema no es el conflicto, sino determinadas formas de enfrentarse a él.

Una estrategia para resolver los conflictos que se plantean en la escuela es la agresividad. En este sentido, podemos considerar la agresividad como una serie de

conductas que ante una diferencia de intereses o puntos de vista buscan el enfrentamiento y la competición con el ánimo de vencer, y en este tipo de conductas nos centraremos en este estudio y denominaremos *conductas conflictivas*. La agresividad, según el contexto, la edad y el tipo, puede o no ser adaptativa. Así esta estrategia de resolución de conflictos es bastante común en la infancia, hasta el punto que se puede considerar casi universal (Serrano Pintado, 1996). Sin embargo, a través de la socialización, el niño irá abandonando en gran medida esta agresividad, que podríamos considerar natural, y aprenderá nuevas estrategias para conseguir sus objetivos, derivando hacia un estilo de comportamiento asertivo. Por tanto, en Secundaria, la agresividad no debe ser una forma común de resolver conflictos y estos episodios agresivos son peligrosos porque pueden desembocar en una espiral de violencia, si no se aprende a controlarlos, pero ¿cuándo esta agresividad se convierte en violencia? Cuando es gratuita y cruel, procurando ya no de resolver el conflicto, sino de destruir y dañar a la otra persona (Puig Rovira, 1997; Ortega Ruiz, 1998). Mientras que la responsabilidad de la agresividad suele ser compartida por las personas implicadas en el conflicto, la violencia supone el abuso de poder de un sujeto o grupo de sujetos sobre otro más débil.

Por tanto, los conflictos son algo natural e incluso necesario para que se produzcan cambios y mejora en la convivencia, si se resuelven de forma positiva o si preferimos de forma pacífica, ya que una solución de forma violenta degenera el clima del centro y evita el aprendizaje del control de la agresividad por parte de los alumnos. El aprendizaje de este control y el de establecer unas relaciones con los otros en la que predomine el diálogo y la negociación es uno de los objetivos básicos de la educación para que los alumnos lleguen a ser autónomos o simplemente civilizados en la sociedad en la que han de vivir.

## **1.2. Factores que inciden en la conflictividad escolar.**

Analizar los factores que inciden en la conflictividad escolar no es sencillo; ésta es consecuencia de la interacción problemática del sujeto con los distintos contextos en los que se desenvuelve: contexto social y cultural del que forma parte, familia y escuela, sin olvidar, siguiendo la tendencia actual, la importancia de los medios de comunicación, sobre todo la televisión.

Del Río Bueno (1999) considera que la violencia escolar es consecuencia principalmente del estilo de vida actual, caracterizado, en gran parte, por una profunda crisis de valores. De hecho, pensamos que nuestra sociedad propicia determinadas situaciones violentas, ya que la estructura social, caracterizada por la existencia de grandes grupos de personas que viven en la pobreza, dificultades para obtener un empleo, sobre todo en determinadas capas sociales, etc. potencian la competitividad, así como determinadas creencias, actitudes y estereotipos hacia algunos colectivos.

En cuanto a la familia, decir que es uno de los principales agentes socializadores del niño, por lo que podemos considerarla fundamental para entender el comportamiento violento. Entre las características familiares que favorecen este tipo de comportamiento está el uso de la violencia en el seno de la misma. Así, los niños que sufren malos tratos pueden aprender a ver el mundo como si solo existieran dos papeles, el agresor y el agredido, percepción que les lleva a legitimizar la violencia, ya que la consideran la única alternativa a ser la víctima, deteriorando la mayoría de las relaciones

que establecen. Además, en las familias en las que se da el maltrato infantil, suele utilizarse también la violencia entre los adultos (Díaz-Aguado, 1996), por lo que los niños aprenden, a través del modelado, a resolver los conflictos mediante el daño físico o la agresión verbal.

Al margen de la propia violencia familiar, existen otras características familiares que pueden ser factores de riesgo para la violencia en los niños: la desestructuralización de la familia, la falta de afecto entre cónyuges y los estilos educativos que sea excesivamente autoritarios o por el contrario impliquen la ausencia de supervisión del comportamiento del niño (Patterson, 1982; Dishion, 1990).

Los medios de comunicación, especialmente la televisión, se considera una causa importante de la violencia generada en los niños y en los jóvenes. Es cierto que en la televisión aparecen numerosas escenas violentas a lo largo del día, ya sea violencia real o ficticia, siendo precisamente los programas infantiles donde más actos violentos suelen aparecer. Además, en la mayoría de los casos, la violencia se muestra asociada al poder y a la consecución de deseos (Fernández García, 1998). Sin embargo, no existen unas conclusiones unánimes sobre las consecuencias de una alta exposición a situaciones violentas. Entre los aspectos en los que sí parece haber acuerdo es en el hecho de que el contemplar programas de los que la violencia forma parte como solución natural a los conflictos, conduciría a integrar la violencia como única alternativa frente a otras posibles soluciones a los conflictos, como el diálogo o la negociación (Borrego y Younis, 1995). Esta habituación conlleva otro riesgo importante y es el reducir la empatía con las víctimas de la violencia. Sin embargo, la influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño establece, a partir de las cuáles interpreta todo lo que le rodea, incluyendo lo que ve en la televisión. En este sentido, no se contempla el medio televisivo como un agente responsable directamente de nuestras representaciones y de nuestro comportamiento sobre el mundo. Sino más bien como un agente socializador que difunde “modelos mediante los que puede pensarse las cosas”, textos que serán reelaborados y reconstruidos en sus interacciones cotidianas en la familia, en el colegio, en la calle, con los compañeros. Por tanto, la escuela tiene un papel importante como mediador de los efectos de la televisión. Con la incorporación de la tecnología audiovisual al aula, se puede mediatizar el efecto de la violencia televisiva favoreciendo un procesamiento más profundo de la información, logrando un mayor impacto emocional, en definitiva, educando al niño en las competencias necesarias para valorar críticamente los contenidos televisivos.

Considerando los factores inherentes a la propia escuela que favorecen la aparición de violencia, debemos mencionar el propio funcionamiento interno en los centros docentes, así como las relaciones interpersonales que se generan en el contexto escolar. Los primeros se refieren a una cierta despreocupación en la escuela por determinadas materias, como urbanidad y civismo, y por el cumplimiento de una serie de normas de funcionamiento interno que son fundamentales para la buena marcha del centro (orden en las entradas y salidas, cambios de clase, vigilancia en los recreos, turnos para ir al servicio, etc.). Del Río Bueno (1999) opina que este abandono quizás haya venido por un mal entendido “progresismo” o un excesivo afán democratizador en el funcionamiento de las instituciones públicas. También relacionada con la institución escolar, pero a un nivel de análisis más amplio, nos gustaría destacar que en un cuestionario enviado por el mismo autor a directores de colegios de Educación Primaria

y Secundaria del ámbito de competencia del MEC, el 19% opina que una causa del aumento de la violencia escolar en los últimos años es la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y la promoción automática sin control académico. Pensamos que este resultado debería hacernos reflexionar sobre las dificultades que parece estar planteando a los profesionales de la enseñanza el cambio de rol que ha supuesto la reforma educativa y las repercusiones que tienen estas dificultades en el clima escolar.

En cuanto a las relaciones interpersonales, es necesario considerar la influencia de la relación profesor-profesor, profesor-alumno y alumno-alumno en el clima generado en un centro escolar (Fernández García, 1998). En un centro escolar, son los profesores los principales modelos ante los alumnos, por lo que el clima de relaciones entre éstos repercute directamente en la percepción que los alumnos tienen de la convivencia; entre los aspectos de esta relación que afecta negativamente al clima escolar están el enfrentamiento entre grupos, la falta de consenso sobre estilos de enseñanza y normas de convivencia, dificultades de trabajo en equipo, falta de respeto entre profesores, falta de implicación con el equipo directivo, etc. Los aspectos de la relación profesor-alumno que repercute en la generación de violencia escolar son los métodos utilizados para mantener la disciplina y los utilizados en la instrucción de contenidos. Entre los problemas que pueden surgir en esta relación están la falta de motivación del alumno, el fracaso escolar, los alumnos disruptivos que impiden el aprendizaje de los demás, contenidos y metodologías poco atractivas, dificultad en el control de grupos, etc. Por último, las relaciones alumno-alumno son probablemente las que menos atención han recibido como generadoras de violencia escolar. En este caso tendríamos que analizar los grupos de presión, la falta de solidaridad entre alumnos, las agresiones cotidianas y la relación con alumnos que tienen necesidades educativas especiales.

Por último, además de los factores macrosociales (consumismo, conseguir los fines por medio de cualquier método, violencia gratuita en los medios audiovisuales...) y microsociales (los factores que se pueden apreciar en el centro escolar) que pueden incidir en la conflictividad y violencia escolar, no podemos dejar de mencionar los factores individuales (alumnos con trastorno de conducta antisocial, profesores novatos, poco motivados, ...).

En nuestra investigación hemos decidido centrarnos en los factores microsociales, ya que aunque son consecuencias de los macrosociales e íntimamente relacionados con los individuales consideramos que son los que permiten mayor grado de actuación preventiva desde el centro.

Las investigaciones y bibliografía consultada (Fernández García, 1998; Díaz Aguado, 1996; Ministerio de Educación de USA, 2000) coinciden en señalar que los factores del centro que inciden directamente en la conflictividad en la escuela se pueden sintetizar en:

- a) Una concepción de la educación coherente con la convivencia
- b) Regulación de las normas de convivencia
- c) Contenidos, actividades y procedimientos explícitamente relacionados con la convivencia.
- d) Formación en la prevención y el tratamiento de la conflictividad y la violencia a profesores y padres.

A partir de esta bibliografía elaboramos una relación de factores relativos al centro escolar que podían incidir en la conflictividad y violencia en la escuela. A continuación comentamos estos factores que aparecen esquematizados en la tabla 1.

#### 1) Concepción de la educación coherente con la convivencia

- El primer requisito y base de todas las medidas que puedan tomarse posteriormente es que los profesores y padres consideren que el objetivo básico de la educación es la *formación integral de la persona*, es decir educación y no enseñanza. Pensamos que esto es uno de los mayores problemas con los que nos encontramos en los institutos con profesionales de la enseñanza, los cuales accedieron a funcionarios de carrera con una concepción muy diferente de lo que se les exige ahora, por eso no basta con imponer una ley para que se produzca un cambio en la educación de nuestros centros, si el claustro de profesores piensan que su función es enseñar su área o especialidad y poco más, las actuaciones para resolver los conflictos se limitarán a una serie de sanciones ante las transgresiones a las normas, y no se quiere decir que eso no sea necesario, los alumnos deben aprender que sus conductas tienen unas consecuencias, pero anterior a esa sanción ha debido establecerse todo un proceso de aprendizaje de normas, de participación en su elaboración etc. *“La convivencia se regula y se mejora no solo con un reglamento sino sobre todo a partir de prácticas comprometidas de todos los profesores y profesoras en su trabajo cotidiano mediante el ejemplo y conductas de respeto y justicia” “El aprendizaje de normas es un objetivo curricular, que nos corresponde a todos”* (Serafín Antúnez).
- Como consecuencia de la educación integral de la persona *en las finalidades educativas deben aparecer como objetivos educativos aquellos valores necesarios para que el resultado sea una convivencia pacífica* como son la responsabilidad, la tolerancia, respeto por los demás, solidaridad, honestidad...
- Para asumir el resto de decisiones los puntos anteriores deben *ser consensuados por profesores y padres*, la colaboración entre ellos sobre todo con respecto a la convivencia y sus valores facilita la labor con los alumnos. Sin participación de ellos todo lo considerarán como una imposición y no como algo con lo comulgan y educan a sus hijos en casa en los mismos fines apoyando así el trabajo de los docentes no trabajando en contra.
- Para aprender estos valores la *metodología utilizada* juega un papel fundamental, se debe favorecer la cooperación más que la competición, es decir trabajar de forma cooperativa tanto los alumnos como los profesores. Los profesores son los que deben presentar coordinación y coherencia en sus actuaciones en primer lugar, entre otras cosas para poder enseñar a trabajar de manera colaboradora.
- Si todos los alumnos son obligados a una enseñanza, es decir tienen derecho a ella, a todos se les debe atender, para eso el centro favorece y dispone de *recursos para los alumnos con necesidades educativas especiales*, no solo aquellos que necesitan adaptación curricular significativa y censados en integración sino todos aquellos con dificultades de aprendizaje que han de ser atendidos dentro del aula con adaptaciones poco significativas y que hay muchos más, que por cierto son los que

protagonizan mas conflictos en el aula precisamente por la desmotivación hacia el aprendizaje por no alcanzarlo o por que no les interesa. *“Es probable que en los centros de secundaria la necesidad de dar respuesta a las necesidades de un alumnado ya no seleccionado antes de los 16 años con diferencias individuales más acusadas, obligue a recorrer el camino de relativizar la importancia del texto del discurso para considerar en su dimensión completa al sujeto”*(Ricardo Ojambarrene).

- Una concepción coherente con la convivencia tiene en cuenta la *necesidad de orientar a los alumnos en su transición a la vida activa*, no solo en la elección puntual de optativas, opciones, sino información en las diferentes áreas alusivas a las diferentes familias profesionales, ocupaciones. Esto hace que los alumnos sean conscientes de la necesidad de su asistencia al centro y el aprendizaje de unas actitudes que exigen en cualquier trabajo u ocupación y que son coherentes con la convivencia. Además se evitan en lo posible aquellos conflictos derivados del desinterés por el estudio de algunas áreas.
- Una educación coherente con la convivencia utiliza la *evaluación como herramienta de aprendizaje y no como etiquetación o calificación*, ha de predominar su cualidad formativa y continua sobre los demás aspectos. Al ser formativa, los errores son motivos de rectificación y por tanto de aprendizaje, y de aprendizaje de todos los aspectos de la educación integral de la que hablábamos al principio, conceptos, procedimientos y actitudes, normas y valores. Esto contribuiría a que los alumnos construyeran una idea de sí mismo equilibrada y ajustada a la relación con los demás. Evaluar actitudes es informar al alumno en que se está equivocando en su forma de actuar o valorar y darle oportunidades para aprender otras conductas.
- Una *distribución de los recursos materiales y espacios del centro*, adecuada a las necesidades de los alumnos, no del profesorado. Muchos conflictos de este tipo vienen de la confrontación de intereses entre los profesores, debería organizarse con el máximo aprovechamiento de éstos. Alumnos que permanecen durante todas las horas en el mismo aula, o que dentro de ella no pueden disponer de rincones, paredes o mobiliario para colocar trabajos, carteles, no aprenden a respetar estos en la organización del aula, etc...

## 2) Regulación de las normas de convivencia.

- Los *Derechos y Deberes de los alumnos*, están recogidos en el ROF, y se informa de ellos a todos los cursos escolares a los alumnos y padres. Aunque no será solo información para los alumnos, estos deberán aprender la necesidad de las normas de convivencia por medio del razonamiento, la educación moral y cívica presupone que *“por encima de la pluralidad de opciones que representan hoy las sociedades democráticas y complejas, es posible justificar racionalmente criterios y valores que todos podemos reconocer como deseables y todo ello sin retornar al modelo de los valores absolutos”* *“Debería partir de los principios de autonomía y razón dialógica, y utilizarlos como herramienta que hagan posible valores como la crítica, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos”* (Buxarrais y otros).



- *Todos los miembros de la comunidad escolar, padres alumnos y profesores elaboran las normas de convivencia.* De esta forma lo sienten como algo suyo, y las aceptan como algo no impuesto, puede surgir del borrador de la comisión de convivencia del Consejo Escolar, cuyo cometido no es exclusivamente sancionar sino tomar medidas para prevenir la conflictividad. Por otro lado se matarían dos pájaros de un tiro pues al trabajar el borrador se está difundiendo el contenido de las normas de convivencia.
- *Las medidas correctivas deben ser vivenciadas por los alumnos como consecuencias lógicas al no respetar las normas de convivencia,* y esto puede suceder si se han elaborado como se ha descrito antes.
- En el ROF *debe recogerse el proceso y procedimiento para la resolución de conflictos,* ya sean estos entre un profesor y alumno, entre alumnos o entre profesores. Este proceso debe incluir el ser escuchados todos los implicados en el conflicto por aquellas personas mediadoras según el procedimiento de cada centro. Pueden ser mediadores alumnos (Helen Cowie) o un profesor y un alumno, según los casos, no ha de ser por sistema el jefe de estudios del centro.
- *Coordinación y coherencia con los acuerdos tomados en cuanto a las normas,* los estilos de los profesores (democrático, autoritario e inconsistente) al igual que los estilos familiares el peor es el inconsistente, el que corrige de forma arbitraria o aleatoriamente, confunde al alumno y no sabe como actuar, mientras menos edad tienen los alumnos más coordinación entre los profesores con respecto a la enseñanza de hábitos, actitudes y normas.
- Los alumnos han de *sentirse seguros en el centro,* esto se consigue si obtienen respuesta ante sus problemas, es decir son escuchados y se actúa ante denuncias, se les protege y si se atiende a las víctimas.
- Ante conflictos violentos y agresivos por alumnos con trastorno de conducta antisocial, el centro ha de tener previsto la colaboración con Servicios Sociales, Salud Mental o incluso la Policía Local.

### 3) Contenidos y actividades explícitamente relacionados con la convivencia.

- *Se programan actividades extraescolares y solidarias,* en las que el alumnado establece relaciones con el entorno. En muchas actividades se deben incluir a los padres.
- *Se trabajan los contenidos de educación para la Paz y educación moral,* en las tutorías y de forma transversal en todas las áreas.
- En las tutorías se trabajan el control emocional, habilidades sociales y resolución de conflictos. Aunque de forma incidental en cualquier área.

### 4) Formación en la prevención.

- Los profesores han de formarse en:

1. Enseñanza de valores
  2. Enseñanza cooperativa
  3. Trabajo coordinado entre profesores
  4. Enseñanza para resolver conflictos sociales.
  5. Enseñanza de democracia participativa.
- Los padres son informados de cuales son las actuaciones adecuadas según la edad y cuales son señales de preocupación para atender a su hijo.

	Variables o características del centro que previenen la conflictividad y la violencia
CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN COHERENTE CON LA CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entre los valores que guían la educación, estén la responsabilidad, la tolerancia, respeto, libertad de religión, palabra y prensa, honestidad, amabilidad y la solidaridad</li> <li>* El objetivo básico de la educación es la formación integral de la persona</li> <li>* El procedimiento general de trabajo (a distintos niveles) es coherente con la convivencia: <ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperación más que competición</li> <li>Favorece y dispone recursos para la integración (clases de apoyo).</li> </ul> </li> <li>* Se ayuda a los estudiantes en su transición a la vida adulta y al trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>Se provee a los estudiantes de oportunidades de prestar servicio comunitario, programas de trabajo y estudio, que les permitan contactar con adultos y con la realidad laboral</li> <li>Existen programas de orientación profesional</li> </ul> </li> <li>* La evaluación debe ser una evaluación formativa de todos los aspectos de la persona</li> </ul>
REGULACIÓN DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se recogen de forma sistematizada los derechos y deberes del alumnado</li> <li>* Se contemplan las medidas preventivas y correctivas que correspondan por las conductas contrarias a las normas</li> <li>* Participan todos en la elaboración de normas y medidas</li> <li>* Participan todos en el proceso de solución de conflictos en el momento de crisis: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Participa el alumnado</li> </ol> </li> <li>* Actuación coordinada y coherente con los planes establecidos por parte del profesorado</li> <li>* Existen cauces para que un alumno denuncie una situación potencialmente peligrosa (¿como se potencia su uso?)</li> <li>* Existe a nivel de centro un sistema para tratar a las víctimas</li> <li>* Se colabora con los padres y otros servicios escolares o comunitarios para buscar soluciones?</li> </ul>
EXISTEN UNOS CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y/O PROCEDIMIENTOS EXPLÍCITAMENTE RELACIONADOS CON LA CONVIVENCIA (ESPACIOS, TIEMPOS Y RECURSOS DEDICADOS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se programan actividades complementarias y extraescolares que fomenten un espíritu participativo y solidario del alumnado y promuevan la relación entre el centro y el entorno socioeconómico y cultural en que desarrolla su labor ¿Que tipo?</li> <li>* Se trabajan los contenidos de educación para la paz y educación en valores de forma transversal ¿Como?</li> <li>* Se trabajan el control emocional, las habilidades sociales y la resolución de conflictos</li> <li>* Existe un procedimiento para determinar y atender al alumnado de bajo rendimiento</li> </ul>

<p style="text-align: center;">EXISTE UN CLIMA SOCIOAFECTIVO EN EL CENTRO QUE POTENCIA LA CONVIVENCIA</p>	<p>* Todos conocen sus funciones individuales y como grupo (equipo de trabajo, claustro, APA, etc..) Sus derechos y sus deberes.</p> <p>* Relaciones satisfactorias entre profesores</p> <p>* Relaciones satisfactorias entre alumnos:</p> <p>a. Rechazo de otros alumnos</p> <p>* Relaciones satisfactorias entre profesores-alumnos: a. disponibilidad de los profesores para los alumnos (vías de comunicación)</p> <p>b. tratan a los alumnos con igual respeto, planificando actividades en las que se muestren los trabajos de todos valorando sus capacidades y la diversidad</p> <p>* Relaciones satisfactorias entre centro (profesores) y familia:</p> <p>a. cauces de participación, tiempos y espacios)</p> <p>* Si el ambiente o clima es organizado (el ambiente percibido es de organización y orden)</p>
<p style="text-align: center;">FORMACIÓN EN LA PREVENCIÓN Y EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA A PROFESORES Y PADRES</p>	<p>* Profesores y padres saben cuales son los comportamientos adecuados y estables según la edad y cuales constituyen señales de advertencia temprana de la violencia:</p> <p>a. Conocimiento de la influencia de la problemática familiar (económica, relacional, malos tratos, alcohol...) En la violencia. Diagnóstico.</p> <p>* Capacitación del profesorado para intervenir ante estos factores de alarma</p>

**Tabla 1.1.** Factores relativos al centro escolar que podían incidir en la conflictividad y violencia en la escuela.

### 1.3. Objetivos de la investigación

Una vez consultada la bibliografía, nos planteamos la investigación empírica. Nuestro principal objetivo era el diagnosticar la situación del centro en cuanto a la conflictividad escolar, con la finalidad de orientar, asesorar y conseguir una posterior mejora de la situación. Cuando hablamos de diagnóstico nos estamos refiriendo a *la evaluación es un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa* (José M<sup>a</sup> Ruiz).

La evaluación de un centro en este aspecto concreto ha de ser un *estudio de caso*, ya que el estudio de los procesos es más importante que el de los resultados, es el estudio de los aspectos relacionados con la propia acción cotidiana y además la investigación no es generalizable, solo es interesante para el centro concreto. Las características del estudio de caso son:

- Identificar y comunicar el carácter distintivo de los fenómenos educativos y sociales a través de la descripción.
- Se basa en la recogida de datos de la vida cotidiana, bajo forma de descripción de situaciones y actividades de las personas y sus perspectivas.
- Se centra en un colegio

En primer lugar al tratar de evaluar en un centro escolar el grado de conflictividad es precisamente las diferentes ideas o percepción del problema que tiene cada miembro de la comunidad escolar. Por esto una primera aproximación a la evaluación es acercarnos a la idea que los alumnos, padres y profesores tienen del

problema. Para ello elaboramos un cuestionario que analizaremos en el apartado de Métodos, recogiendo en él todas aquellas conductas consideradas como faltas a las normas de convivencia con el objetivo de detectar con qué frecuencia perciben ellos estos hechos y si existen diferencias entre la percepción de cada grupo.

En segundo lugar, es importante evaluar en qué medida se perciben en el centro los factores que previenen la conflictividad, según la bibliografía consultada. Para analizar como perciben la presencia de estos factores los padres, los alumnos y los profesores, hemos elaborado un segundo cuestionario, que no agota todos los matices pero recoge aquellos más prioritarios.

Por último, otro aspecto que nos pareció interesante evaluar en el centro fue el clima social, con idea de obtener información sobre las relaciones que se dan en el centro, el grado de control que ejercen unos miembros sobre otros, etc., ya que pensamos que son aspectos relacionados con el nivel de conflicto.

Además de evaluar el clima social del centro, la percepción de la conflictividad y la percepción de los factores preventivos de la misma que tienen los padres, alumnos y profesores, nos propusimos analizar las relaciones entre estas tres variables.

Por tanto, los objetivos de nuestra investigación son:

- 1.- Analizar la percepción que los distintos grupos de la comunidad educativa (padres, alumnos y profesores) tienen de la conflictividad escolar.
- 2.- Analizar la percepción que los distintos grupos de la comunidad educativa (padres, alumnos y profesores) tienen sobre la presencia de los factores que previenen la conflictividad en el centro.
- 3.- Analizar el clima social del centro.
- 4.- Analizar las relaciones entre las tres variables anteriores.
- 5.- Elaborar algunas orientaciones para la intervención en base a los resultados obtenidos.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Sujetos

Participaron en el estudio un total de 404 sujetos, compuesto por el profesorado, alumnado y padres de alumnos del colegio San José de San Fernando. Sus características fundamentales se recogen en la tabla 2.1.

Todos ellos participaron voluntariamente en el estudio.

Padres Edad media- 41,80		Alumnos								Profesores Edad media- 30,71	
		Curso									
		1º		2º		3º		4º			
Mujeres	Hombres	M	H	M	H	M	H	M	H	Mujeres	Hombres
61	76	22	34	35	25	26	28	55	36	3	3
137		46		60		54		91		6	
		261									

**Tabla 2.1.** Datos descriptivos de la muestra

## 2.2. Material

La frecuencia de conductas conflictivas nos informaría del grado de conflictividad en el centro, y como no disponíamos de un registro real de frecuencias de conductas, pensamos en pasar un cuestionario de percepción del conflicto a padres, profesores y alumnos, que recogiera aquellas conductas posibles contrarias a las normas de convivencia en un centro escolar (Tabla 2.2.).

Señala con una X con que frecuencia se dan los siguientes hechos conflictivos en tu colegio:

A	Nunca o casi nunca.
B	Algunas veces.
C	Bastantes veces.
D	Siempre o casi siempre.

A	B	C	D	
				1. Pelearse.
				2. Animar a las peleas.
				3. Dar patadas a las puertas y muebles.
				4. Romper o estropear muebles, armarios, puestas, cristales, ramas de árboles, papeleras, etc.
				5. Gritar, zancadillear, empujar.
				6. No seguir las indicaciones del profesorado.
				7. Molestar a los compañeros/as; esconderles las cosas personales, tirarlas al suelo, encerrarlos en los servicios, etc.
				8. Escupir en el suelo.
				9. Escupir a los compañeros/as.
				10. Molestar en las otras clases: colarse, golpear las puertas.
				11. Dejar los grifos abiertos y tirar agua al suelo y a los compañeros/as.
				12. Entrar en los servicios que no corresponde.
				13. Salir de centro sin permiso.
				14. Insultar al profesorado.
				15. Insultar a los compañeros/as.
				16. Contestar mal al profesorado y a otros miembros de la comunidad educativa.
				17. Faltar a la puntualidad injustificadamente.
				18. Faltar al centro injustificadamente.
				19. Salir de clase en ausencia del profesor/a.
				20. Realizar actos injustificados que perturben el normal funcionamiento de las clases y de otras actividades.
				21. Agredir físicamente al profesorado.
				22. Falsificar firmas.

				23. Atemorizar o coaccionar a los compañeros/as. Incitarles a realizar actos perjudiciales a los miembros de la comunidad escolar.
				24. Sustraer propiedades de otros miembros de la comunidad escolar o del propio centro.
				25. Faltar a clase habiendo entrado al centro.
				26. Insulto entre profesores.
				27. Gritar entre profesores.
				28. No trabajar en equipo.
				29. Hablan mal uno de otros.
				SUMA

**Tabla 2.2.** Cuestionario de percepción de conflicto

Por otro lado, una vez seleccionados los factores fundamentales que se relacionan con la convivencia en el centro, pasamos a elaborar un cuestionario que midiera estos factores, adaptándolos a cada uno de los tres grupos de estudio.

Como se puede observar en la tabla 2.3., intentamos obtener un ítem para conocer la percepción de la presencia o no de cada factor señalado como preventivo.

#### CUESTIONARIO

CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN COHERENTE CON LA CONVIVENCIA	Verdadero	Falso
A. Entre los valores que guían la educación, estén la responsabilidad, la tolerancia, respeto, libertad de religión, palabra y prensa, honestidad, amabilidad y la solidaridad 1. Me están educando en los valores de tolerancia, respeto, libertad, honestidad, amabilidad y la solidaridad		
B. El objetivo básico de la educación es la formación integral de la persona 2. En mi educación se está teniendo en cuenta formarme como persona, no solo que adquiera conocimientos		
C. El procedimiento general de trabajo (a distintos niveles) es coherente con la convivencia:		
C.1. Cooperación más que competición 3. En mi colegio trabajamos muchas veces en grupo de forma cooperativa		
C.2. Favorece y dispone recursos para la integración (clases de apoyo). 4. En mi clase, cuando un compañero necesita una ayuda especial para aprender, los profesores se la dan		
D. Se ayuda a los estudiantes en su transición a la vida adulta y al trabajo:		
D.1. Se provee a los estudiantes de oportunidades de prestar servicio comunitario, programas de trabajo y estudio, que les permitan contactar con adultos y con la realidad laboral		
D.2. existen programas de orientación profesional 5. Recibo información y formación profesional y académica de cara a mis alternativas de futuro		
E. La evaluación debe ser una evaluación formativa de todos los aspectos de la persona 6. Me evalúan de forma correcta, porque me ayudan a saber en que me equivoco y como mejorar		
F. Distribución de recursos y espacios 7. La organización de los materiales para las diferentes actividades (Educación Física, Biblioteca, Recreo, Video, ...) es la adecuada para ser utilizadas por todos los alumnos		

<b>REGULACIÓN DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA</b>		
. Se recogen de forma sistematizada los derechos y deberes del alumnado 8. Conozco mis derechos y mis deberes como alumno		
. Se contemplan las medidas preventivas y correctivas que correspondan por las conductas contrarias a las normas 9. Se las consecuencias de saltarme las normas de mi centro escolar		
. Participan todos en la elaboración de normas y medidas 10. Participo en la elaboración de las normas de convivencia		
* Participan todos en el proceso de solución de conflictos en el momento de crisis: a. Participa el alumnado 11. Cuando hay un conflicto, los alumnos participamos en su resolución a través de los delegados de curso o nuestros representantes en el Consejo Escolar		
* Actuación coordinada y coherente con los planes establecidos por parte del profesorado 12. Todos mis profesores exigen las mismas normas de convivencia y el mismo criterio a la hora de sancionar		
* Existen cauces para que un alumno denuncie una situación potencialmente peligrosa (¿como se potencia su uso?) 13. Si tuviera algún problema sabría cómo y a quien dirigirme sabiendo que me van a escuchar		
* Existe a nivel de centro un sistema para tratar a las víctimas 14. En mi colegio se toman medidas para atender a las víctimas de abusos por parte de otros compañeros		
* Se colabora con los padres y otros servicios escolares o comunitarios para buscar soluciones? 15. En el colegio participamos en la programación y asistencia a las fiestas y conmemoraciones que se preparan a lo largo del curso		
<b>EXISTEN UNOS CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y/O PROCEDIMIENTOS EXPLÍCITAMENTE RELACIONADOS CON LA CONVIVENCIA (ESPACIOS, TIEMPOS Y RECURSOS DEDICADOS)</b>		
* Se programan actividades complementarias y extraescolares que fomenten un espíritu participativo y solidario del alumnado y promuevan la relación entre el centro y el entorno socioeconómico y cultural en que desarrolla su labor ¿Que tipo? 16. En la actividades extraescolares (excursiones, visitas culturales, etc...) nos comportamos como nos enseñan los profesores y padres		
* Se trabajan los contenidos de educación para la paz y educación en valores de forma transversal ¿Como? 17. La idea de solidaridad y paz está presente en todas las actividades de las diferentes áreas (ayudarnos unos a otros, procurar resolver los conflictos sin violencia...)		
* Se trabajan el control emocional, las habilidades sociales y la resolución de conflictos 18. En las sesiones de tutoría se nos enseña como relacionarnos correctamente con los demás y a resolver los conflictos sin violencia		
* Existe un procedimiento para determinar y atender al alumnado de bajo rendimiento Visto en nº4		
<b>FORMACIÓN EN LA PREVENCIÓN Y EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA A PROFESORES Y PADRES</b>		
* Profesores y padres saben cuales son los comportamientos adecuados y estables según la edad y cuales constituyen señales de advertencia temprana de la violencia: a. Conocimiento de la influencia de la problemática familiar (económica, relacional, malos tratos, alcohol...) En la violencia. Diagnóstico. 19. Pienso que mis profesores en general, están preparados para enfrentarse a los conflictos que suelen surgir en mi colegio de forma habitual		
* Capacitación del profesorado para intervenir ante estos factores de alarma 20. Existe una buena y rápida comunicación entre los padres y profesores		

**Tabla 2.3.** Transformación de factores en ítems

Posteriormente extrajimos los items que conformarían la base fundamental de los cuestionarios y los reagrupamos en el formulario que aparece en la tabla 2.3. Este sería posteriormente adaptado para cada grupo.

#### CUESTIONARIO

	Verdadero	Falso
1. Me están educando en los valores de tolerancia, respeto, libertad, honestidad, amabilidad y la solidaridad		
2. En mi educación se está teniendo en cuenta formarme como persona, no solo que adquiera conocimientos		
3. En mi colegio trabajamos muchas veces en grupo de forma cooperativa		
4. En mi clase, cuando un compañero necesita una ayuda especial para aprender, los profesores se la dan		
5. Recibo información y formación profesional y académica de cara a mis alternativas de futuro		
6. Me evalúan de forma correcta, porque me ayudan a saber en que me equivoco y como mejorar		
7. La organización de los materiales para las diferentes actividades (Educación Física, Biblioteca, Recreo, Video, ...) es la adecuada para ser utilizadas por todos los alumnos		
8. Conozco mis derechos y mis deberes como alumno		
9. Se las consecuencias de saltarme las normas de mi centro escolar		
10. Participo en la elaboración de las normas de convivencia		
11. Cuando hay un conflicto, los alumnos participamos en su resolución a través de los delegados de curso o nuestros representantes en el Consejo Escolar		
12. Todos mis profesores exigen las mismas normas de convivencia y el mismo criterio a la hora de sancionar		
13. Si tuviera algún problema sabría cómo y a quien dirigirme sabiendo que me van a escuchar		
14. En mi colegio se toman medidas para atender a las víctimas de abusos por parte de otros compañeros		
15. En el colegio participamos en la programación y asistencia a las fiestas y conmemoraciones que se preparan a lo largo del curso		
16. En la actividades extraescolares (excursiones, visitas culturales, etc...) nos comportamos como nos enseñan los profesores y padres		
17. La idea de solidaridad y paz está presente en todas las actividades de las diferentes áreas (ayudarnos unos a otros, procurar resolver los conflictos sin violencia...)		
18. En las sesiones de tutoría se nos enseña como relacionarnos correctamente con los demás y a resolver los conflictos sin violencia		
19. Pienso que mis profesores en general, están preparados para enfrentarse a los conflictos que suelen surgir en mi colegio de forma habitual		
20. Existe una buena y rápida comunicación entre los padres y profesores		

**Tabla 2.3.** Estructura básica del cuestionario 2

Nuestra intención al aplicar este instrumento a los tres grupos era la de poder comparar como vivenciaban cada uno de los grupos los mismos factores y contrastar los resultados.



Finalmente, para la evaluación del clima utilizamos las Escalas de Clima Social de R.H. Moos y Trickett, en concreto la Escala de Clima Social en el Trabajo y la Escala de Clima Social en el Centro Escolar.( TEA ediciones)

En estas escalas medimos tres dimensiones fundamentalmente:

- Relaciones: es la dimensión que evalúa el grado de comunicación y libre expresión y el grado de interacción conflictiva.
- Estabilidad: proporciona información sobre la estructura y organización y sobre el grado de control que ejercen unos miembros sobre otros.
- Cambio: grado en que existe novedad, variación y diversidad

### **2.3. Procedimiento**

Al comienzo del segundo trimestre, una vez elaborados y fotocopiados los cuestionarios procedimos a su aplicación de la manera que a continuación se especifica.

Primero se convocó una reunión de carácter extraordinario con la idea de comunicar al claustro de profesores los objetivos de nuestro proyecto, explicándoles, pidiéndoles y agradeciéndoles su colaboración. Hemos de mencionar que en todo momento la disposición de los compañeros ha sido participativa y positiva. Igualmente se les explica a los tutores en qué consiste la aplicación de los cuestionarios para padres y alumnos.

Una vez pasado el cuestionario a los profesores se acordó que los tutores en las sesiones de tutoría aplicarían el cuestionario a los alumnos, buscando no contaminar las pruebas con la presencia excepcional de personas ajenas al colegio.

El canal para acceder a los padres fue una carta, en la que se detallaba y describía los objetivos y el procedimiento para contestar, insistiendo en la importancia de su colaboración y agradeciéndoles su participación, se recalcó el anonimato de la prueba.

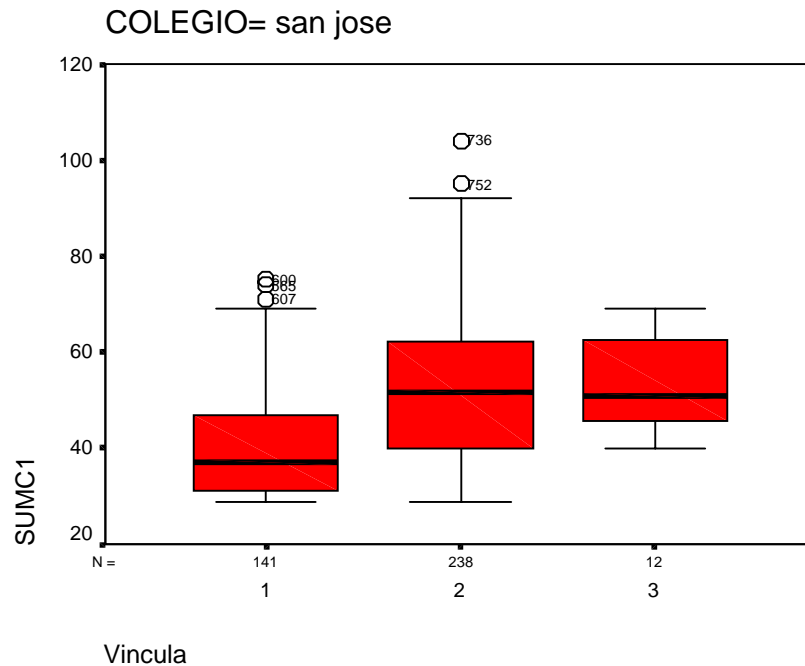
Se les propuso un plazo de entrega de las respuestas.

## **3. RESULTADOS: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS**

### **3.1.Descripción y análisis relativos a las conductas conflictivas percibidas**

#### *3.1.1.Relación entre conflicto percibido y el grupo de la comunidad educativa al que pertenece*

A continuación se describen las puntuaciones promedio obtenidas por los distintos grupos de la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos con respecto al conflicto percibido y su representación gráfica (Fig. 3.1).



**Figura 3.1.** Puntuaciones promedio obtenidas por los distintos grupos de la comunidad educativa en el cuestionario de conflictividad percibida

Para comprobar si existen diferencias significativas entre los distintos grupos de la comunidad educativa respecto al nivel de conflicto percibido, realizamos un análisis de varianza que nos confirmó la existencia de dicha relación ( $F= 34,782$ ;  $p=0,000$ ). En la tabla 3.1. podemos observar los contrastes post-hoc. Como se aprecia, los padres perciben un nivel más bajo de conflictividad, diferenciándose de forma estadísticamente significativa de los alumnos y los profesores, si bien el nivel de conflicto percibido por estos últimos no presentan diferencias estadísticamente significativas.

#### Comparaciones múltiples(a)

Variable dependiente: SUMC1

HSD de Tukey

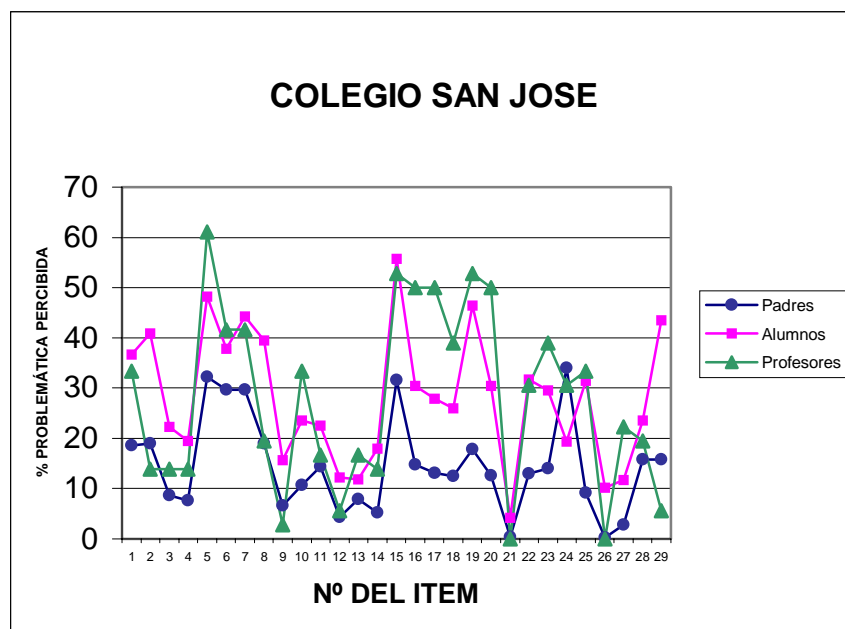
Grupos de la comunidad escolar		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Padres	Alumnos	-12,2430(*)	1,4812	,000	-15,7144	-8,7715
	Profesores	-12,2465(*)	4,1912	,010	-22,0693	-2,4236
Alumnos	Padres	12,2430(*)	1,4812	,000	8,7715	15,7144
	Profesores	-3,5014E-03	4,1236	1,000	-9,6680	9,6610
Profesores	Padres	12,2465(*)	4,1912	,010	2,4236	22,0693
	Alumnos	3,501E-03	4,1236	1,000	-9,6610	9,6680

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

**Tabla 3.1.** Comparación de niveles de conflicto percibido entre los distintos grupos de la comunidad educativa a través del análisis HSD de Tukey.

A continuación se reflejan estas diferencias especificadas para cada ítem (figura 3.2). Como podemos observar, en general, las conductas que más se perciben son gritar, zancadillear, empujar (ítem 5), insultar a los compañeros (ítem 15), seguidas de Salir de clase en ausencia del profesor (ítem 19) y realizar actos injustificados que perturban el

desarrollo normal de las clases (ítem 20); por el contrario las que menos se realizan son escupir al suelo (ítem 8), Escupir a los compañeros (ítem 9), salir del centro sin permiso (ítem 13), agredir físicamente al profesorado (ítem 21), insultos entre profesores (ítem 26) y gritar entre profesores (ítem 27). Además en casi todos los ítems son los padres los que perciben menos conductas conflictivas, aunque siguiendo los tres grupos un perfil similar.



**Figura 3.2.** Porcentaje de problemática percibida por los distintos grupos de la comunidad educativa especificándose la conducta concreta

Para conocer en que ítems diferían de una forma estadísticamente significativa los tres grupos de la comunidad educativa, realizamos unos ANOVAS con sus respectivos contrastes post-hoc .

A continuación presentamos los ítems y el comentario pertinente de aquellos que resultaron estadísticamente significativos (todos menos el n° 13).

- Ítem n°1. Pelearse ( $F= 30,141$ ;  $p= 0,000$ ).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias=  $54^*$ ;  $p= 0,000$ ), de manera que los primeros perciben un mayor grado de peleas que los segundos..

- Ítem n°2. Animar a las peleas ( $F= 28,588$ ;  $p= 0,000$ ).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos y los padres (Diferencia de medias  $,66^*$ ;  $p= 0,000$ ) y los alumnos y los profesores (Diferencia de medias  $,81^*$ ;  $p= 0,000$ ), de manera que los primeros perciben un mayor grado de participación en la animación a las peleas por parte del alumnado que profesores y padres.

- Ítem n° 3. Dar patadas a las puertas y muebles. ( $F= 13,474$ ;  $p= 0,000$ ).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 41\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos.

- Ítem nº 4. Romper o estropear muebles, armarios, puertas, cristales, ramas de árboles, papeleras, etc... (F= 12,130; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 36\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos.

-Item nº 5: Gritar, zancadillear, empujar . (F= 14,022; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre padres y alumnos (Diferencia de medias= - 48\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= - 87\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores.

- Ítem nº 6: No seguir las indicaciones del profesor (F= 4,137; p= 0,017).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 25\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

-Item nº 7: Molestar a los compañeros, esconderse las cosas personales, tirarlas al suelo, encerrarlos en los servicios. (F= 9,472; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 44\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

- Ítem 8. Escupir al suelo (F= 18,460; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 61\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

- Ítem nº9. Escupir a los compañeros (F= 10, 316; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 27\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

- Ítem nº 10. Molestar en las otras clases: colarse, golpear las puertas.. (F= 13,763; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 39\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

- Ítem nº 11. Dejar los grifos abiertos y tirar agua al suelo y a los compañeros/as (F= 4,902; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 25\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

- Ítem nº 12. Entrar en los servicios que no corresponde (F= 9,840; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 23\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

- Ítem nº 14. Insultar al profesorado (F= 16,162; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 38\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

- Ítem nº 15: Insultar a los compañeros (F= 31,162; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre padres y alumnos (Diferencia de medias= - 73\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= - 64\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores.

- Ítem nº 16: Contestar mal al profesorado y a otros miembros de la comunidad educativa (F= 20,537; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre todos los grupos, así tenemos discrepancias entre padres y alumnos (Diferencia de medias= - 47\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= -1,06\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores. Por otro lado difieren de forma estadísticamente significativas alumnos y profesores (Diferencia de medias= -, 59\*; p= 0,000), así los profesores consideran que esta conducta se da en mayor grado de los que consideran los alumnos.

- Ítem nº 17: Faltar a la puntualidad injustificadamente (F= 22,072; p= 0,000).

Nuevamente Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre todos los grupos, así tenemos discrepancias entre padres y alumnos (Diferencia de medias= - 44\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= -1,11\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan

mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores. Por otro lado difieren de forma estadísticamente significativas alumnos y profesores (Diferencia de medias= -, 66\*; p= 0,000), así los profesores consideran que esta conducta se da en mayor grado de los que consideran los alumnos.

- Item nº 18: Faltar al centro injustificadamente (F= 14,687; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre padres y alumnos (Diferencia de medias= -, 41\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= -, 79\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores.

-Item nº 19: Salir de clase en ausencia del profesorado (F= 39, 850; p= 0,000).

Nuevamente Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre padres y alumnos (Diferencia de medias= -, 86\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= -1, 05\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores.

-Item nº 20: Realizar actos injustificados que perturben el normal funcionamiento de las clases y de otras actividades (F= 20,280; p= 0,000).

Una vez mas Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre padres y alumnos (Diferencia de medias= -, 53\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= -1, 12\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores.

-Item nº 21: Agredir físicamente al profesorado (F= 3,551; p= 0,030)

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 11\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

-Item nº 22: Falsificar firmas (F= 20,264; p= 0,030)

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 56\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

-Item nº 23: Atemorizar o coaccionar a los compañeros/as Incitarles a realizar actos perjudiciales a los miembros de la comunidad escolar (F= 15,527; p= 0,000).

Una vez mas Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre padres y alumnos (Diferencia de medias= -, 47\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= -75\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores.

-Item nº 24: Sustraer propiedades de otros miembros de la comunidad escolar o del propio centro (F= 6,277; p= 0,002).

Nuevamente Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre padres y alumnos (Diferencia de medias= -, 24\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= -, 57\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores.

-Item n° 25: Faltar a clase habiendo entrado al centro (F= 29,536; p= 0,000).

Una vez mas Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre padres y alumnos (Diferencia de medias= -, 67\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= -,73\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores.

-Item n° 26: Insulto entre profesores (F= 13,851; p= 0,000)

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 30\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

-Item n° 27: Gritar entre profesores (F= 9,997; p= 0,000).

Una vez mas Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre padres y alumnos (Diferencia de medias= -, 27\*; p= 0,000) y padres y profesores (Diferencia de medias= -,58\*; p= 0,000), de manera que los primeros consideran que estos comportamientos se dan mucho menos que lo que piensan alumnos y profesores.

-Item n° 28: No trabajar en equipo (F= 3,519; p= 0,031)

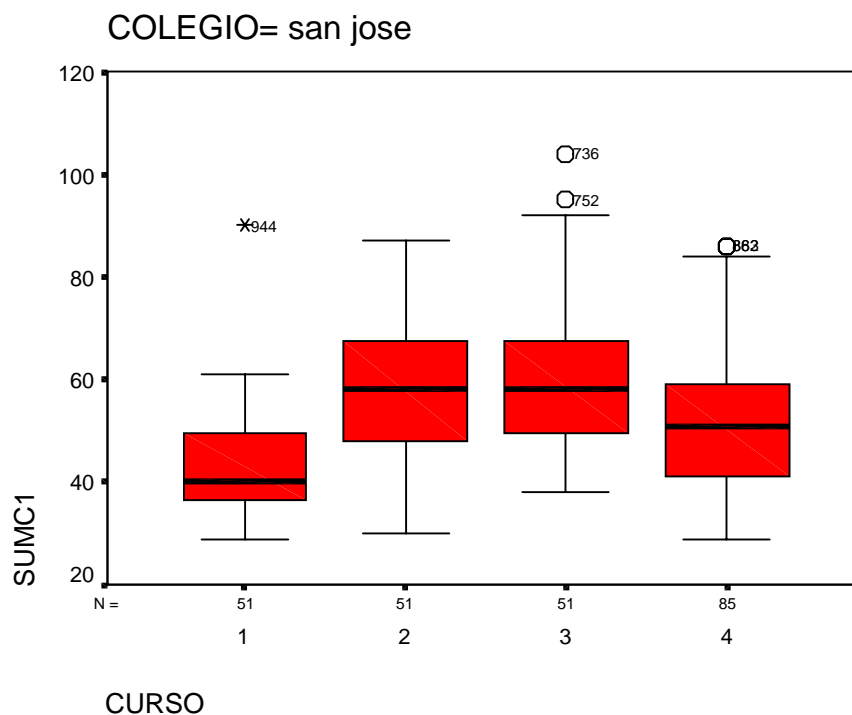
Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y padres (Diferencia de medias= , 23\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado la existencia de este tipo de comportamientos disruptivos que los padres.

- Ítem n°29. Hablan mal uno de otros (F= 38,939; p= 0,000).

Tukey revela una diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos y los padres (Diferencia de medias ,83\*; p= 0,000) y los alumnos y los profesores (Diferencia de medias 1,14\*; p= 0,000), de manera que los primeros perciben un mayor grado este tipo de comportamientos que profesores y padres.

### *3.1.2. Relación entre el conflicto percibido y el curso al que pertenece el alumnado*

A continuación se describen las puntuaciones promedio obtenidas por los distintos cursos de secundaria con respecto al nivel de conflicto percibido y su representación gráfica (Figura 3.3).



**Figura 3.3.** Puntuaciones promedio obtenidas por los cursos en el cuestionario de conflictividad percibida (SUMAC1: Puntuación obtenida en el cuestionario de conflicto percibido)

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos cursos de secundaria respecto al nivel de conflicto percibido realizamos un análisis de varianza que nos confirmó la existencia de dicha relación ( $F= 14,244$ ;  $p=0,000$ ). En la tabla 3.2 podemos observar los contrastes post-hoc. Como se aprecia, se dan diferencias significativas entre primero y el resto de los cursos y entre cuarto y tercero. En este sentido los alumnos de primero perciben un nivel menor de conflictividad que el resto de los cursos y esta diferencia es estadísticamente significativa. Por otro lado los alumnos de tercero son los que más conflictividad perciben, diferenciándose no solo con los de primero, sino también con los de cuarto, y ello de forma estadísticamente significativa.

#### Comparaciones múltiples(a)

Variable dependiente: SUMC1

HSD de Tukey

CURSO		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	-14,8627(*)	2,8080	,000	-22,0765	-7,6490
	Tercero	-16,5294(*)	2,8080	,000	-23,7432	-9,3156
	Cuarto	-8,8392(*)	2,5115	,002	-15,2914	-2,3870
Segundo	Primero	14,8627(*)	2,8080	,000	7,6490	22,0765
	Tercero	-1,6667	2,8080	,934	-8,8804	5,5471
	Cuarto	6,0235	2,5115	,077	-,4287	12,4757
Tercero	Primero	16,5294(*)	2,8080	,000	9,3156	23,7432
	Segundo	1,6667	2,8080	,934	-5,5471	8,8804
	Cuarto	7,6902(*)	2,5115	,012	1,2380	14,1424



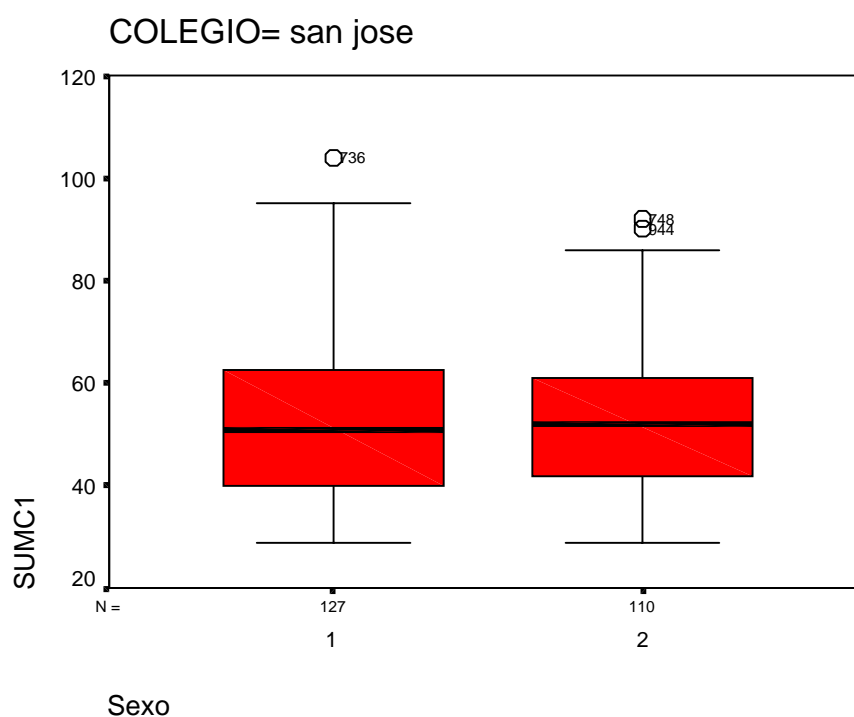
Cuarto	Primero	8,8392(*)	2,5115	,002	2,3870	15,2914
	Segundo	-6,0235	2,5115	,077	-12,4757	,4287
	Tercero	-7,6902(*)	2,5115	,012	-14,1424	-1,2380

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

**Tabla 2:** Comparación de los niveles de conflicto percibido entre los distintos cursos de secundaria, a través del análisis HSD de Tukey

### 3.1.3. Relación entre conflicto percibido y sexo del alumnado

A continuación se describen las puntuaciones promedio obtenidas en cada uno de los dos sexos con respecto al nivel de conflicto percibido y su representación gráfica (figura 3.4).

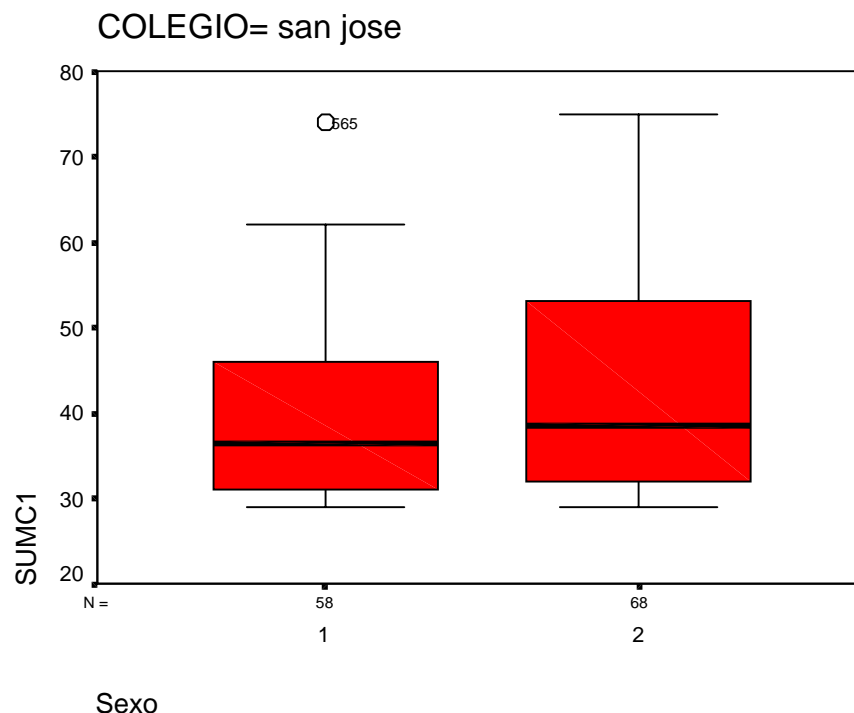


**Figura 3.4.** Puntuaciones promedio obtenidas por varones y mujeres en el cuestionario de conflictividad percibida (SUMC1: Puntuación obtenida en el cuestionario de conflicto percibido; 1= varones, 2= mujeres)

Para comprobar si existen diferencias significativas entre varones y mujeres respecto al conflicto percibido realizamos un análisis de varianza que nos confirmó la ausencia de dicha relación ( $F= 0,359$ ;  $p=0,550$ ), así las alumnas y los alumnos no se diferencian en cuanto a la conflictividad percibida.

### 3.1.4. Relación entre el conflicto percibido y el sexo en el grupo de los padres

A continuación describen las puntuaciones promedio obtenidas en cada uno de los dos sexos con respecto al nivel de conflicto percibido y su representación gráfica (Figura 3.5).



**Figura 3.5.** Puntuaciones promedio obtenidas por varones y mujeres en el cuestionario de conflictividad percibida en el grupo de padres (SUMAC1: Puntuación obtenida en el cuestionario de conflicto percibido; 1= varones, 2= mujeres)

Para comprobar si existe diferencias significativas entre padres y madres respecto al conflicto percibido realizamos una análisis de varianza que nos confirmó la ausencia de dicha relación ( $F= 2,718$ ;  $p=0,102$ ), así padres y madres no se diferencian en cuanto a la conflictividad percibida.

### 3.1.5. Conclusiones generales respecto al cuestionario de conflicto percibido

1º-Una vez evaluados los resultados se observa un mayor grado de conflictividad en los cursos de 2º y 3º de ESO en comparación con los de 1º y 4º de ESO ( curso 1999/2000 ).

2º-Un resultado destacable es que los padres no perciben conflictos en comparación con alumnos y profesores.

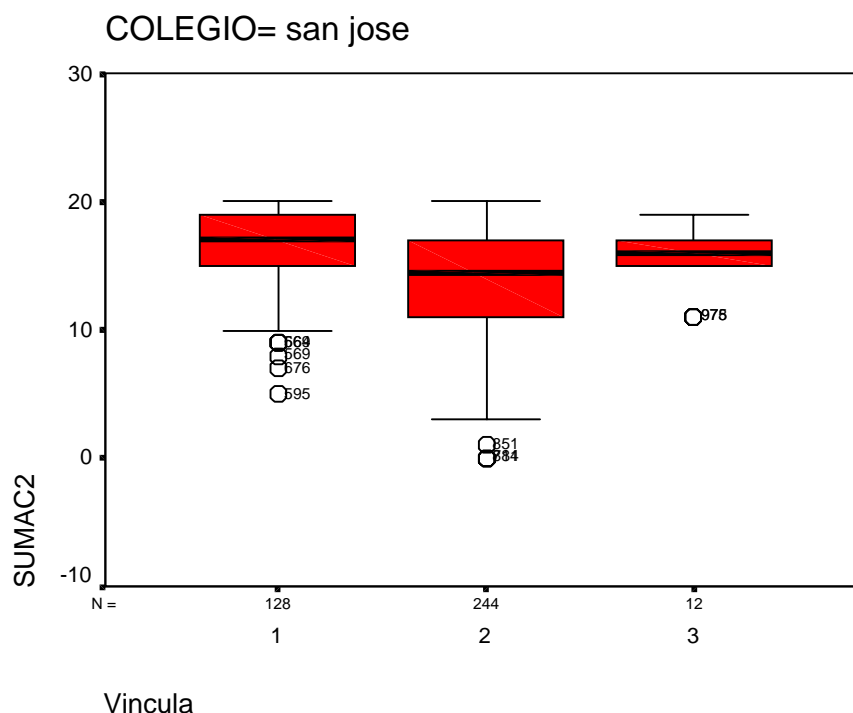
3º-Los profesores suelen evitar en sus respuestas a los items la opción correspondiente a "siempre".

4º-Debido a las características físicas y arquitectónicas de este centro los profesores si opinan que son molestados por lo que sucede en otras aulas.

## 3.2. Descripción y análisis relativos a los factores que inciden en la conflictividad en el centro

3.2.1. Relación entre la percepción sobre los factores que inciden en la conflictividad en el centro y el grupo de la comunidad educativa al que se pertenececa.

A continuación se describen las puntuaciones promedio obtenidas por los distintos grupos de la comunidad educativa, padres, profesores y alumnos con respecto a la percepción sobre los factores que inciden en la conflictividad en el centro y su representación grafica (Figura 3.6).



**Figura 3. 6.** Puntuaciones promedio obtenidas por los distintos grupos de la comunidad educativa en el cuestionario de los factores que inciden en la conflictividad.

Para comprobar si existe diferencias significativas entre los distintos grupos de la comunidad educativa respecto a la percepción de los factores que inciden en la conflictividad del centro realizamos un análisis de varianza que nos confirmó la existencia de dicha relación ( $F= 19,00$ ;  $p=0,000$ ). En la tabla 3.3 podemos observar los contrastes post-hoc. Como se aprecia los alumnos y padres son los únicos que se diferencian de forma estadísticamente significativa de manera que los padres, perciben mayor nivel de desarrollo de actuaciones encaminadas a prevenir la conflictividad en el centro que los alumnos, no diferenciándose ni unos ni otros de la percepción de los profesores, quienes piensan que el colegio hace mas de lo que opinan los alumnos y menos de lo que creen los padres.

Pruebas post hoc  
**Comparaciones múltiples(a)**  
**Scheffé**  
 Variable dependiente: SUMAC2

Grupos de la comunidad escolar		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Padres	Alumnos	2,6785(*)	,4391	,000	1,5996	3,7575
	Profesores	,7031	1,2146	,846	-2,2816	3,6878
Alumnos	Padres	-2,6785(*)	,4391	,000	-3,7575	-1,5996

	<b>Profesores</b>	-1,9754	1,1896	,253	-4,8987	,9479
<b>Profesores</b>	<b>Padres</b>	-,7031	1,2146	,846	-3,6878	2,2816
	<b>Alumnos</b>	1,9754	1,1896	,253	-,9479	4,8987

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

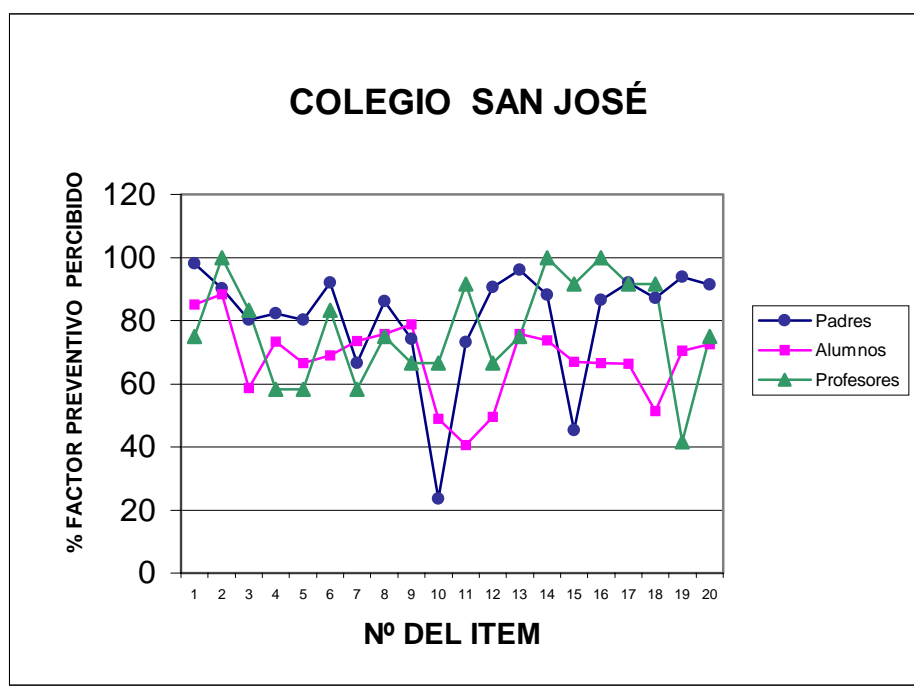
**Tabla 3.3.** Comparación de los niveles de conflicto percibido entre los distintos grupos de la comunidad educativa a través del análisis de Scheffé.

A continuación se reflejan estas diferencias especificadas para cada ítem (figura 3.7). Como podemos observar, existe escasa coincidencia entre padres, alumnos y profesores en algunos ítems.

En general, los factores preventivos que más se perciben existentes en el colegio por el profesorado son: se persigue como objetivo básico la formación integral de la persona (ítem 2), atención por parte del colegio de aquellos alumnos/as que son víctimas de alumnos por parte del profesorado (ítem 14) y la utilidad que para la convivencia tiene el realizar prácticas extraescolares (ítem 16) y el que menos la preparación del profesorado para hacer frente a los conflictos que suelen presentarse en el colegio.

Con respecto a los padres es de destacar la percepción de su escasa participación en la elaboración de las normas de convivencia del centro (ítem 10). Con respecto a los ítems mas puntuados tenemos: la importancia otorgada a los valores de tolerancia, respeto, libertad, honestidad, amabilidad y solidaridad como objetivos fundamentales de la educación (ítem 1), que sus hijos/as sabrían a quien dirigirse si tuvieran algún problema (ítem 13).

Con respecto a los alumnos cabe destacar la percepción de la importancia otorgada como objetivo básico la formación integral de la persona (ítem 3.2).



**Figura 7.** Porcentaje de factor preventivo percibido por los distintos grupos de la comunidad educativa especificándose la conducta concreta.

Para conocer en qué ítems diferían de una forma estadísticamente significativa los tres grupos de la comunidad educativa realizamos unos ANOVA con sus respectivos contrastes post-hoc.

A continuación presentamos estos ítems y el comentario pertinente de aquellos que resultaron estadísticamente significativos.

- Ítem nº 1. Los valores de tolerancia, respeto, libertad, honestidad, amabilidad y solidaridad son objetivos principales para la educación ( $F=8,017$ ;  $p=0,000$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de padres y alumnos (Diferencia de medias= $0,12^*$ ;  $p=0,000$ ), siendo los alumnos el grupo que percibe este factor de prevención en menor grado.

- Ítem nº 3: El profesor trabaja con los alumnos la mayor parte del tiempo fomentando la cooperación más que la competitividad ( $F=11,435$ ;  $p=0,000$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de padres y alumnos (Diferencia de medias= $0,22^*$ ;  $p=0,000$ ), siendo los alumnos el grupo que percibe este factor de prevención en menor grado.

- Ítem nº 4. Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales ( $F= 3,159$ ;  $p=0,000$ )

Si bien el anova reveló la existencia de diferencia estadísticamente significativas entre los dos grupo, Tukey no nos mostró ninguna diferencia estadísticamente significativa en ningún grupo.

- Ítem nº 5: La orientación académica-profesional forma parte de las funciones del profesor y las realiza ( $F=4,771$ ;  $p=0,009$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de padres y alumnos (Diferencia de medias= $,14^*$ ;  $p=0,010$ ), siendo nuevamente los alumnos el grupo que percibe este factor de prevención en menor grado.

- Ítem nº 6: Se dan información a los padres de las evaluaciones de forma clara y concisa ( $F=15, 776$ ;  $p=0,000$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de padres y alumnos (Diferencia de medias= $,14^*$ ;  $p=0,010$ ), siendo nuevamente los alumnos el grupo que percibe este factor de prevención en menor grado.

- Item nº8: Sé los derechos y deberes de los alumnos en el colegio ( $F=3,294$ ;  $p=0,038$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de padres y alumnos (Diferencia de medias= $,10^*$ ;  $p=0,010$ ), siendo nuevamente los alumnos el grupo que percibe este factor de prevención en menor grado.

- Item nº10: He participado en la elaboración de las normas de convivencia del colegio ( $F=15,338$ ;  $p=0,000$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de padres y alumnos (Diferencia de medias=-0,25\*;  $p=0,000$ ), entre padres y profesores (Diferencia de medias=-0,43;  $p=0,000$ ). Los padres reconocen que participan en menor grado que alumnos y profesores. Los padres sienten que colaboran poco.

- Ítem nº 11: Enseñar y procurar resolver conflictos de forma dialogada y pacífica ( $F=26,233$ ;  $p=0,000$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de alumnos y padres (Diferencia de medias=-0,33\*;  $p=0,000$ ), y entre alumnos y profesores (Diferencia de medias=-0,51;  $p=0,026$ ), siendo los alumnos el grupo que percibe que este factor de prevención se da en mayor grado.

- Ítem nº 12: Coordinación de los profesores respecto a las normas de convivencia ( $F=40,613$ ;  $p=0,000$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de alumnos y padres (Diferencia de medias=-0,41\*;  $p=0,000$ ), siendo los alumnos el grupo que percibe que este factor de prevención se da en menor grado.

- Ítem nº13: Si tuviera algún problema sabría como y a quien dirigirme para ser escuchado ( $F=15,294$ ;  $p=0,000$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de alumnos y padres (Diferencia de medias=-0,20\*;  $p=0,000$ ), siendo los alumnos el grupo que percibe que este factor de prevención se da en menor grado. Destaca sobre los profesores y alumnos el hecho de que los padres tienen mucha confianza en que van a ser escuchados y bien atendidos.

- Ítem nº14: ); En el colegio se toman medidas para atender a alumnos víctimas de abusos por parte de sus compañeros ( $F=7,644$ ;  $p=0,001$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de alumnos y padres (Diferencia de medias=-0,14\*;  $p=0,000$ ), siendo los alumnos el grupo que percibe que este factor de prevención se da en menor grado.

- Ítem nº15: En el colegio participamos en la programación y asistencia a las fiestas y conmemoraciones que se prepara a lo largo del curso ( $F=12,405$ ;  $p=0,000$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de padres y alumnos (Diferencia de medias=-0,22\*;  $p=0,000$ ), entre padres y profesores (Diferencia de medias=-0,46;  $p=0,000$ ). Los padres reconocen que participan en menor grado que alumnos y profesores. Los padres sienten que colaboran poco.

Todos piensan que participan, involucrándose en el siguiente orden: profesores, alumnos y padres.

Ítem nº 16: Las actividades extraescolares ayudan a que mi hijo aprendan a convivir ( $F=16,825$ ;  $p=0,000$ ).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de alumnos y padres (Diferencia de medias=-0,24\*; p=0,000), y entre alumnos y profesores (Diferencia de medias=-0,37; p=0,010), siendo los alumnos el grupo que percibe que este factor de prevención se da en menor grado.

- Item nº17: La idea de solidaridad y paz está presente en todas las actividades de las diferentes áreas (F=19,330; p=0,000).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de alumnos y padres (Diferencia de medias=-0,26\*; p=0,000), siendo los alumnos el grupo que percibe que este factor de prevención se da en menor grado.

En este aspecto coinciden en que sí se hace profesores y padres mientras que por parte del alumnado se le da menos importancia a este tema.

- Item nº18: En las sesiones de tutoría se nos enseña como relacionarnos correctamente con los demás y resolver los conflictos sin violencia (F=32,430; p=0,000).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de alumnos y padres (Diferencia de medias=-0,36\*; p=0,000), y entre alumnos y profesores (Diferencia de medias=-0,40; p=0,006), siendo los alumnos el grupo que percibe que este factor de prevención se da en menor grado.

Las respuestas obtenida indican que aunque el propósito del profesorado es éste y los padres lo aprecian, por parte del alumnado no existe tal reconocimiento.

- Item nº19: Pienso que los profesores en general, están preparados para enfrentarse a los conflictos que puedan surgir (F=21,229; p=0,000).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de alumnos y padres (Diferencia de medias=-0,23\*; p=0,000), y entre alumnos y profesores (Diferencia de medias=-0,24; p=0,036), siendo los alumnos el grupo que percibe que este factor de prevención se da en menor grado. Por otro también se dan diferencias estadísticamente significativas entre padres y profesores (Diferencia de medias=0,52\*; p=0,000) de manera que los padres perciben esta preparación en mayor grado que los profesores.

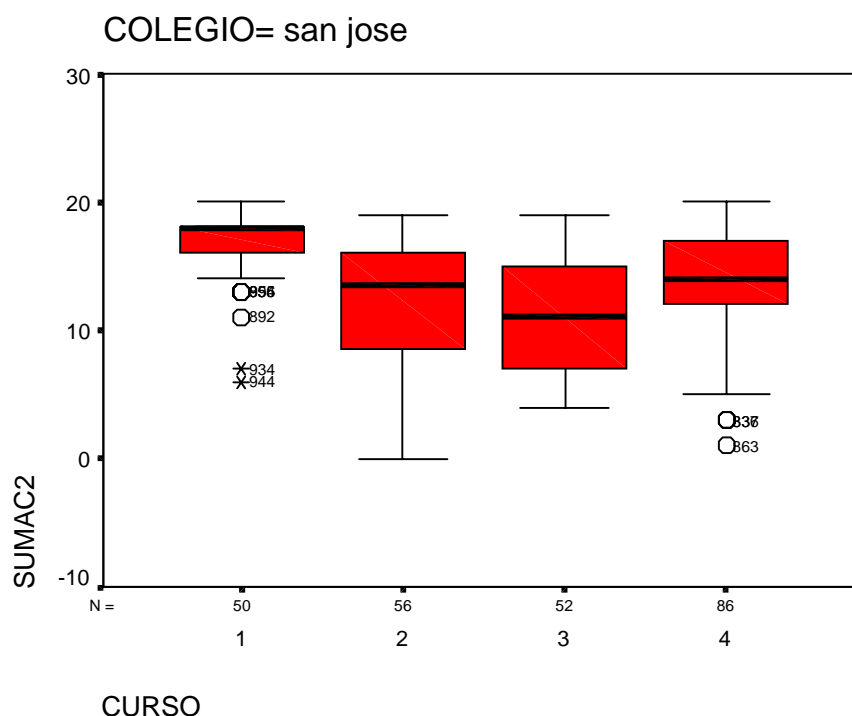
El resultado es muy diverso ya que los padres piensan que lo están en alto grado y estos sienten cierto nivel de impotencia.

- Item nº20: Existe una buena y rápida comunicación entre profesores y padres (F=10,790; p=0,000).

Tukey revela una diferencia significativa entre el grupo de alumnos y padres (Diferencia de medias=-0,19\*; p=0,000), siendo los alumnos el grupo que percibe que este factor de prevención se da en menor grado.

*3. 2.2. Relación entre la percepción de los factores que inciden en la conflictividad y el curso al que pertenezca el alumno.*

A continuación se describen las puntuaciones promedio obtenidas por los distintos cursos de secundaria con respecto a la percepción de los factores que inciden en la conflictividad (Figura 3.8).



**Figura 3.8.** Puntuaciones promedio obtenidas por los cursos en el cuestionario de percepción de los factores que inciden en la conflictividad (SUMAC2: Puntuación obtenida en el cuestionario de percepción de los factores que inciden en la conflictividad).

Para comprobar si existe diferencias significativas entre los distintos cursos de secundaria respecto a la percepción de los factores que inciden en la conflictividad realizamos un análisis de varianza que nos confirmó la existencia de dicha relación ( $F=17,922$ ;  $p=0,000$ ). En la tabla 3.4 podemos observar los contrastes post-hoc. Como se aprecia, se dan diferencias significativas entre el curso de primero y todos los restantes y también entre los de tercero y cuarto. Así, los alumnos de primero perciben en mayor grado que en el colegio se actúa para prevenir el conflicto, esta percepción decrece en los cursos siguientes y vuelve a aumentar significativamente en cuarto.

**Comparaciones múltiples(a)  
Scheffé**

Variable dependiente: SUMAC2

Cursos		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	4,3586(*)	,7913	,000	2,1307	6,5864
	Tercero	5,5454(*)	,8055	,000	3,2775	7,8133
	Cuarto	2,7614(*)	,7233	,003	,7251	4,7977
Segundo	Primero	-4,3586(*)	,7913	,000	-6,5864	-2,1307



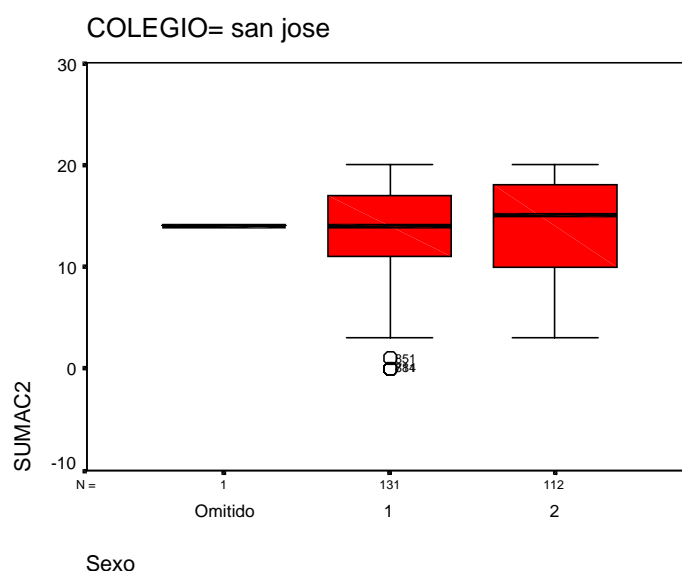
	<b>Tercero</b>	1,1868	,7832	,514	-1,0183	3,3919
	<b>Cuarto</b>	-1,5972	,6983	,159	-3,5633	,3690
<b>Tercero</b>	<b>Primero</b>	-5,5454(*)	,8055	,000	-7,8133	-3,2775
	<b>Segundo</b>	-1,1868	,7832	,514	-3,3919	1,0183
	<b>Cuarto</b>	-2,7840(*)	,7144	,002	-4,7954	-,7726
<b>Cuarto</b>	<b>Primero</b>	-2,7614(*)	,7233	,003	-4,7977	-,7251
	<b>Segundo</b>	1,5972	,6983	,159	-,3690	3,5633
	<b>Tercero</b>	2,7840(*)	,7144	,002	,7726	4,7954

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

**Tabla 3.4.** Comparación de los niveles de percepción de los factores que inciden en la conflictividad entre los distintos cursos de secundaria, a través del análisis de Scheffé.

### 3.2.3. Relación entre la percepción de los factores que inciden en la conflictividad y el sexo en el grupo de los alumnos.

A continuación se describen las puntuaciones promedio obtenidas en cada uno de los dos sexos con respecto a la percepción de los factores que inciden en la conflictividad y su representación grafica (Figura 3.9).

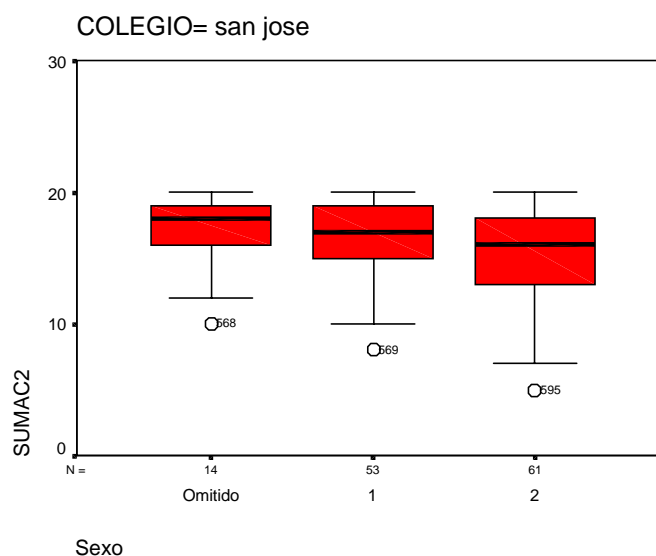


**Figura 3.9.** Puntuaciones promedio obtenidas por varones y mujeres en el cuestionario de percepción de los factores que inciden en la conflictividad (SUMAC2: Puntuación obtenida en el cuestionario de percepción de los factores que inciden en la conflictividad; 1=varones, 2=mujeres).

Para comprobar si existe diferencias significativas entre varones y mujeres respecto a la percepción de los factores que inciden en la conflictividad realizamos un análisis de varianza que nos confirmó la no existencia de dicha relación ( $F= 0,197$ ;  $p= 0,658$ ).

### 3.2.4. Relación entre la percepción de los factores que inciden en la conflictividad y el sexo en el grupo de los padres.

A continuación se describen las puntuaciones promedio obtenidas en cada uno de los dos sexos con respecto a la percepción de los factores que inciden en la conflictividad y su representación grafica (Figura 3.10).



**Figura 3.10.** Puntuaciones promedio obtenidas por varones y mujeres en el cuestionario de percepción de los factores que inciden en la conflictividad en el grupo de los padres (SUMAC2: Puntuación obtenida en el cuestionario percepción de los factores que inciden en la conflictividad; 1=varones, 2=mujeres).

Para comprobar si existe diferencias significativas entre padres y madres respecto a la percepción de los factores que inciden en la conflictividad realizamos un análisis de varianza que nos confirmó la no existencia de dicha relación ( $F= 4,454$ ;  $p=0,037$ ).

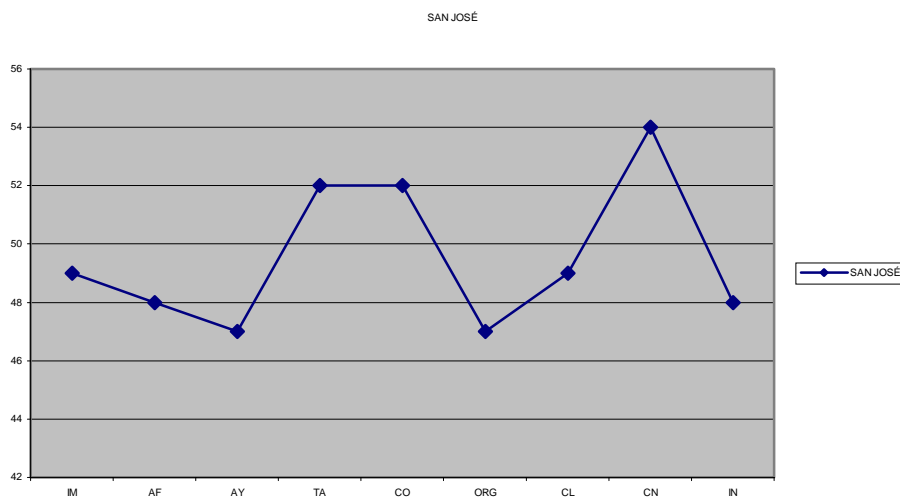
### 3.2.5. Conclusiones generales respecto al cuestionario de percepción de los factores que inciden en la conflictividad

1. Hay diferencias significativas en los resultados obtenidos, destacando una apreciación muy distinta por parte de los padres que apenas aprecian conflictividad en este centro, mientras que por parte de alumnos y profesores la opinión difiere.
2. No hay diferencia significativa en cuanto nos referimos a diferencias por sexos, en cuanto a la apreciación de conflictos (alumnos/alumnas).
3. Encontramos diferencias significativas en la apreciación de conflictos dependiendo del curso de ESO que observemos; los alumnos/as de 1º ESO son los que perciben mayor conflictividad mientras que los alumnos/as de 3º ESO aprecian menos (curiosamente la apreciación del profesorado es la contraria, quizás esta discrepancia sea debida a las distintas edades evolutivas)

### 3.3. Descripción y análisis del cuestionario de clima social en el centro escolar (CES)

Como se observa en la figura 3.11, el perfil del centro se encuentra entre los percentiles 45 y 55 considerándose por tanto dentro de la normalidad. Destacan como puntos a mejorar la ayuda, preocupación y amistad del profesorado con el alumnado

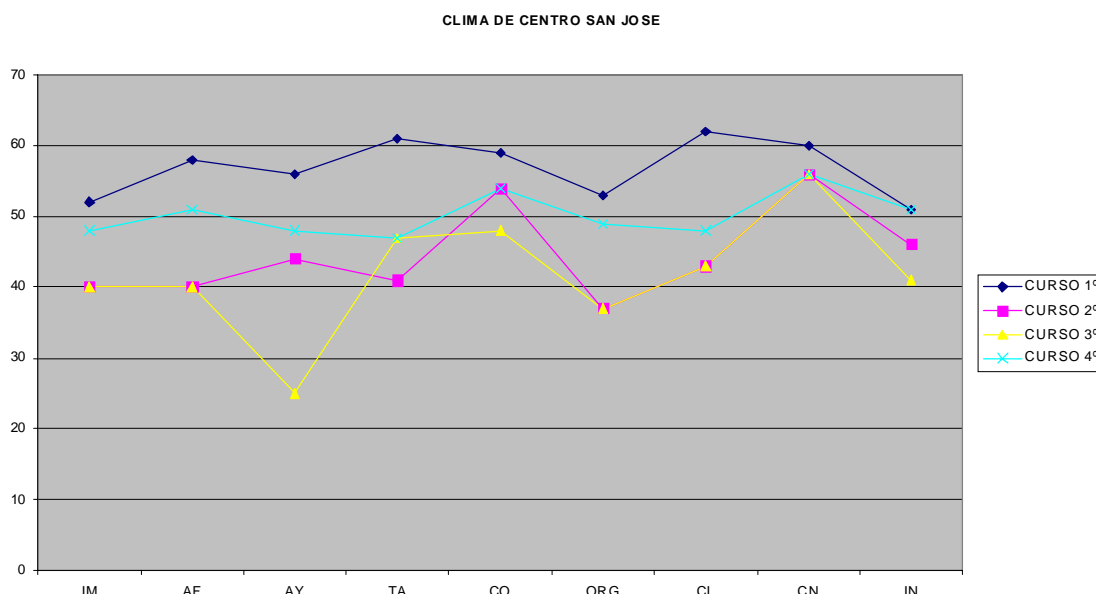
(comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas) (subescala Ayuda) y la importancia otorgada al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares (subescala Organización).



**Figura 3.11.** Perfil obtenido por el centro en el cuestionario de clima social (CES)

Como podemos observar en la figura 3.12, el clima social de los distintos cursos presenta ciertas discrepancia. En primer lugar destacaríamos que mientras que 1° presenta un clima superior a la media en todas las subescalas, éste va empeorando progresivamente hasta llegar a 3° donde es prácticamente inferior a la media en todas las subescalas, con la excepción de la subescala CONTROL, para experimentar una recuperación en 4°.

Es de destacar la baja puntuación obtenida en el curso de 3° en las subesdcalas ayua y organización, por lo que habría que a mejorar la ayuda, preocupación y amistad del profesorado con el alumnado (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas) (subescala Ayuda) y la importancia otorgada al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares (subescala Organización).



**Figura 3.12.** Perfil obtenido por los distintos cursos en el cuestionario de clima social (CES)

### 3.4. Relaciones entre las puntuaciones obtenidas en los distintos cuestionarios.

#### 3.4.1. Correlaciones entre las subescalas de clima de centro y el cuestionario de conflicto percibido.

En la tabla 3.5 podemos observar los valores de las correlaciones entre las distintas subescalas del cuestionario de clima de centro y el promedio obtenido en el cuestionario de conflictividad percibida. Como podemos ver, todas las subescalas se relacionan negativamente con el conflicto percibido, siendo significativas al nivel de 0,01, por lo que parece confirmarse que el conflicto percibido, medido por nuestro cuestionario, valora lo contrario de una sana convivencia en el centro escolar.

Correlación Pearson Sig.(bilateral)	IM	AF	AY	TA	CO	ORGA	CL	CN	IN
<b>Cuestionario de conflicto percibido</b>	-,348 **	-,325 **	-,410 **	-,190 **	-,149 *	-,390 **	-,364 **	-,182 **	-,151 **

**Tabla 3.5.** Correlaciones de Pearson (Significación bilateral) entre las subescalas del cuestionario de clima de centro y el promedio obtenido en el cuestionario de conflictividad percibida. (IM: Implicación; AF: Afiliación; AY: Ayuda; TA: Tareas; CO: Competitividad; ORGA: Organización; CL: Claridad; CN: Control; In: Innovación)

En un análisis de regresión en el que la variable dependiente fue la puntuación obtenida en el cuestionario de conflicto percibido y las variables independientes las distintas subescalas del cuestionario de clima social ( $F=9,469$ ;  $p=0,000$ ), se obtuvo que las subescalas de clima social que mejor predigieron de forma negativa el conflicto percibido fueron Ayuda ( $B= -0,268$ ;  $p= 0,001$ ), Control ( $B= -0,226$ ;  $p= 0,001$ ) y Organización ( $B=-0,157$ ;  $p=0,050$ ). Parece, por tanto que cuanto más importancia se da

la ayuda, preocupación y amistad del profesor por el alumnado, así como que éste se preocupe de controlar el cumplimiento de las normas y la penalización de las infracciones, al tiempo que se otorgue importancia al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares, menor es el grado de conflicto percibido.

### 3.4.2. Correlaciones entre las subescalas del cuestionario de clima de centro y el cuestionario de factores que previenen la conflictividad en un centro escolar.

En la tabla 3.6 podemos observar los valores de las correlaciones entre las distintas subescalas del cuestionario de clima de centro y el promedio obtenido en el cuestionario de percepción de los factores que previenen la conflictividad. Excepto la subescala de claridad, todas correlacionan positivamente, siendo significativas al nivel de 0,01, por lo que podemos concluir que el cuestionario de factores que previenen la conflictividad mide lo que pretendíamos, es decir elementos que favorecen la convivencia y la resolución de conflictos de forma positiva en los centros escolares.

Correlaciones Pearson Sig.(bilateral)	IM	AF	AY	TA	CO	ORGA	CL	CN	IN
<b>Cuestionario de factores de prevención</b>	,387 **	,332 **	,596 **	,244 **	,187 **	,457 **	,552 **	,122	,395 **

**Tabla 3.6.** Correlaciones de Pearson (Significación bilateral) entre las subescalas del cuestionario de clima de centro y el promedio obtenido en el cuestionario de percepción de los factores de conflictividad. (IM: Implicación; AF: Afiliación; AY: Ayuda; TA: Tareas; CO: Competitividad; ORGA: Organización; CL: Claridad; CN: Control; In: Innovación).

### 3.4.3. Correlaciones entre el cuestionario de conflicto percibido y los factores que previenen la conflictividad.

#### 4.3.1. Correlaciones entre el cuestionario de conflicto percibido y los factores que previenen la conflictividad en el grupo de padres.

En la tabla 3.7 podemos observar las correlaciones entre los ítems del cuestionario de los factores que previenen el conflicto y la puntuación obtenida en el cuestionario de conflicto en el grupo de padres. A la vista de las correlaciones parece que la percepción de la presencia de los factores preventivos que más se relacionan con la percepción de conflictividad son los siguientes: educación en los valores de responsabilidad, tolerancia, respeto y solidaridad (ítem 1); el objetivo básico de la educación es la formación integral de la persona y no solo adquisición de conocimientos (ítem 2); dedicación especial a los alumnos que lo necesitan (ítem 4); la orientación académica-profesional forma parte de las funciones del profesor (ítem 5); dar información a los padres de los resultados de las evaluaciones de forma clara y concisa (ítem 6); conocer los derechos y los deberes de los alumnos en el colegio (ítem 8); participación de todos los grupos en la elaboración de las normas de convivencia (ítem 10); coordinación de los profesores respecto a las normas de convivencia (ítem 12); medidas para atender a alumnos víctimas de abusos por parte de sus compañeros (ítem 14); el fomento de la solidaridad y la convivencia en clase (ítem 17); la enseñanza de estrategias para resolver los conflictos sin violencia y a relacionarse positivamente (ítem 18); la preparación y formación del profesorado para afrontar los conflictos que se

presentan en los centros escolares (ítem 19) y que exista una buena comunicación entre padres y profesores (ítem 20);.

Correlaciones de Pearson	Ítems del Cuestionario de Factores que Previenen el Conflicto									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cuestionario de Conflicto	-.196(*)	-.275(**)	-.088	-.248(**)	-.302(**)	-.237(**)	-.157	-.290(**)	-.135	-.174(*)
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	-.105	-.335(**)	-.132	-.238(**)	-.148	-.122	-.224(**)	-.299(**)	-.331(**)	-.231(**)

**Tabla 3.7.** Correlaciones entre los ítems del cuestionario de los factores que previenen el conflicto y la puntuación obtenida en el cuestionario de conflicto en el grupo de padres (\*p=0,05; \*\* p=0,01)

#### 4.3.2. Correlaciones entre el cuestionario de conflicto percibido y los factores que previenen la conflictividad en el grupo de alumnos

En la tabla 3.8 podemos observar las correlaciones entre los ítems del cuestionario de los factores que previenen el conflicto y la puntuación obtenida en el cuestionario de conflicto en el grupo de alumnos. A la vista de las correlaciones parece que la percepción de la presencia todos los factores preventivos se relacionan negativamente de una forma estadísticamente significativa con la percepción de conflictividad.

Correlaciones de Pearson	Ítems del Cuestionario de Factores que Previenen el Conflicto									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cuestionario de Conflicto	-.332(**)	-.335(**)	-.429(**)	-.308(**)	-.140(*)	-.398(**)	-.207(**)	-.327(**)	-.257(**)	-.177(**)
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	-.261(**)	-.232(**)	-.240(**)	-.233(**)	-.183(**)	-.255(**)	-.346(**)	-.267(**)	-.371(**)	-.394(**)

**Tabla 3.8.** Correlaciones entre los ítems del cuestionario de los factores que previenen el conflicto y la puntuación obtenida en el cuestionario de conflicto en el grupo de alumnos (\*p=0,05; \*\* p=0,01)

#### 4.3.3. Correlaciones entre el cuestionario de conflicto percibido y los factores que previenen la conflictividad en el grupo de profesores

En la tabla 3.9 podemos observar las correlaciones entre los ítems del cuestionario de los factores que previenen el conflicto y la puntuación obtenida en el cuestionario de conflicto en el grupo de profesores. Solo tres correlaciones han resultado significativas, aunque muchas de ellas no han podido calcularse por las características de las variables y la muestra. Concretamente parece que la percepción de la presencia de los factores preventivos que más se relacionan negativamente con la percepción de conflictividad son los siguientes: disponer y uso en el colegio de diferentes instalaciones y recursos audiovisuales e informáticos (ítem 7); conocimiento de las normas de convivencia del colegio y sus correspondientes sanciones y castigos (ítem 10); coordinación de los profesores respecto a las normas de convivencia (ítem 12)

Correlaciones de Pearson	Ítems del Cuestionario de Factores que Previenen el Conflicto									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cuestionario de Conflicto	-,557	,(a)	-,323	,148	,043	-,089	-,645(*)	-,015	,596(*)	-,326
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	-,469	-,584(*)	-,356	,(a)	,317	,(a)	-,501	-,469	-,395	,407

**Tabla 3.9..** Correlaciones entre los ítems del cuestionario de los factores que previenen el conflicto y la puntuación obtenida en el cuestionario de conflicto en el grupo de profesores (\*p=0,05; \*\* p=0,01, (a) No se puede calcular porque al menos una variable es constante).

## 4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

### 4.1. Del carácter científico de la educación y del trabajo con grupos.

Sigue estando muy extendida la creencia de que la tarea educativa no está sujeta a criterio metódico alguno, dependiendo su éxito de una mezcla de suerte a favor o docilidad de los alumnos y de la vocación del enseñante. Frente a esta creencia, los profesionales de la educación debemos reafirmar el carácter científico de nuestro oficio. La educación, el trabajo docente con grupos, es una acción metódica, y cuyos resultados dependen de un rigor sistemático. Educar es aplicar un método, generar una acción prevista en el procedimiento, en tanto que acción con un objeto social y humano, pertenece al campo de las disciplinas científicas que tratan de lo social, y por tanto asume el planteamiento metodológico de toda ciencia social.

El método, basado en la teoría de la acción educativa con grupos o Teoría de la Participación nos aclara:

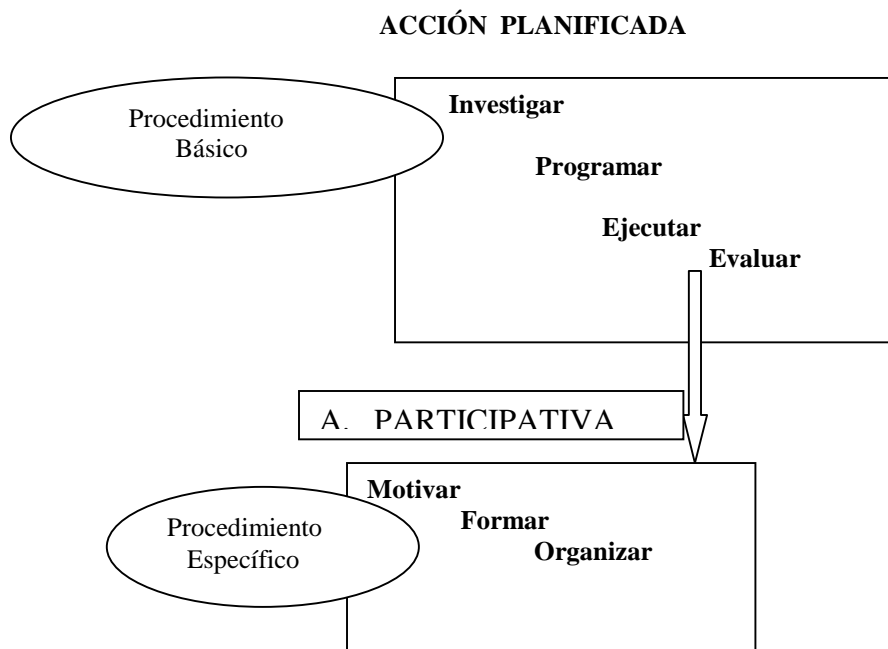
*“ La Teoría de la Participación podría enunciarse diciendo que la transformación de la realidad grupal solo podrá llevarse a cabo con eficiencia mediante la participación articulada de los componentes individuales de dicho grupo, siendo estos conscientes de la realidad en la que viven y la práctica que en ella ejercen y estando preparados para cambiar esa realidad. La teoría resume la finalidad transformadora y los objetivos de la intervención en estos fundamentos metodológicos:*

- *Que los miembros del grupo conozcan la realidad en la que viven y caractericen la práctica que en ella realizan.*
- *Que adquieran los elementos formativos precisos para analizar su realidad y actuar de manera transformadora en ella.*
- *Y que aplicando en la práctica los conocimientos adquiridos participen articuladamente en dicha transformación.”*

Toda la teoría se basa en una observación estricta de la estructura y dinámica natural de los grupos.

De esta teoría se adecua la “ estructura básica de procedimiento”: investigación o diagnóstico, programación, ejecución y evaluación. Pero este método no es suficiente si lo que se pretende es que sea participativa, para que sea así debe partir de la aceptación previa del grupo como eje fundamental del proceso educativo, y por tanto es necesario en la fase de ejecución aplicar un procedimiento específico: motivar o sensibilizar, formar, organizar o aplicar.

La motivación o sensibilización actuaría sobre lo psicológico en el ámbito afectivo, la formación lo haría sobre lo pedagógico el ámbito conceptual y la organización sobre lo sociológico o ámbito operatorio.



**Figura 4.1.** Esquema del Procedimiento Básico y del Procedimiento Participativo

## 4.2 Propuestas de intervención

Esta pequeña introducción sobre el método de intervención nos va a permitir ubicarnos en las posibles medidas a tomar para mejorar los resultados obtenidos en la fase de investigación o diagnóstico. Nos hemos planteado este método ya que tendremos que actuar en tres grupos del centro escolar, padres, profesores y alumnos.

Comenzamos por la devolución de los resultados a los profesores, posible motor de cambio si estos se sensibilizan o motivan ante el conocimiento de la realidad que se les muestra, según sus decisiones se seguirán las intervenciones con padres y con alumnos.

Por tanto seguiremos las fases de la acción planificada para describir las posibles intervenciones empezando por el grupo de profesores:

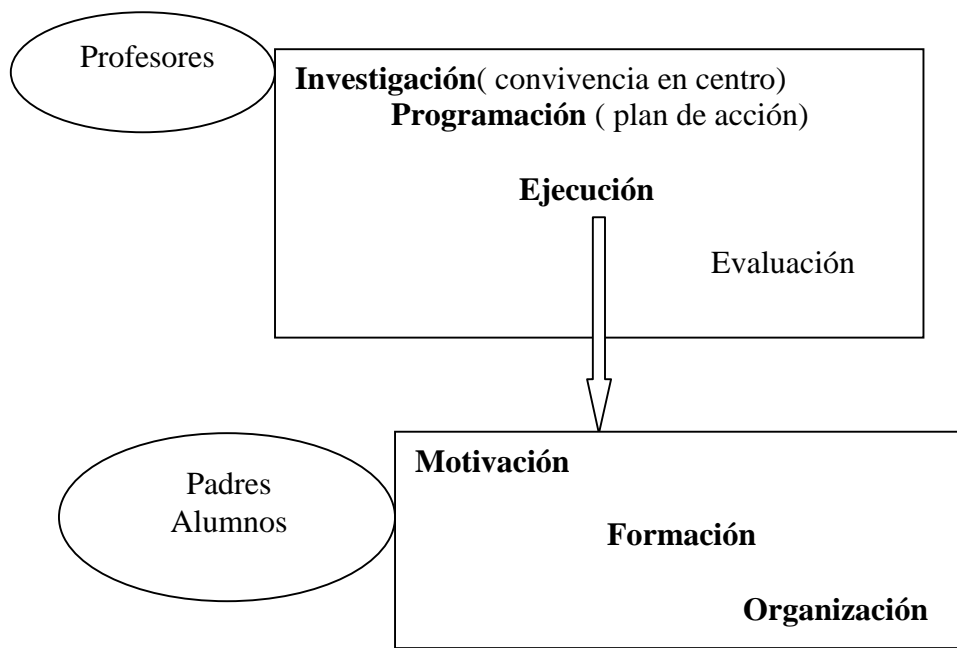
- **Fase de investigación**, es la entrega de los resultados de la evaluación de la conflictividad en el centro, realizada por agentes externos. Partiendo de esta entrega, los profesores reflexionan y deciden programar acciones para las mejoras.
- **Fase de programación**: en dicha fase los profesores han de elaborar un plan de acción que les incluye a ellos mismos, a los alumnos y a los padres, ya que la conflictividad se encuentra en las interrelaciones de estos tres grupos. El



programa para profesores en su ejecución seguirá los pasos del procedimiento específico, es decir motivación, formación y organización. A la vista de los resultados en el plan de formación de los profesores deberían incluir:

1. Aprender a enseñar Habilidades Sociales, para intentar que los alumnos mejoren en sus conductas disruptivas en clase, en insultos a compañeros.
2. Conocer el fenómeno del Bullyng y como paliarlo, reforzando el rol de defensor en los espectadores, los que animan las peleas.
3. Mediación de conflictos, posibilidad de implantar en el centro un programa de mediación de conflictos, por el cual se aprenda a usar el diálogo para resolver los conflictos, una participación democrática, el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.
4. Elaboración de unas normas de convivencia consensuadas que resulten a su vez, claras, pocas y razonadas al nivel de comprensión de alumnos y padres. Por supuesto adaptadas de la Orden de derechos y deberes de los alumnos de la Junta de Andalucía. Para consensuarlas, el borrador lo pueden elaborar los profesores y pasarlos a los padres en un cuestionario para su valoración así como a los alumnos. De esta manera el primer grupo aceptará el llevarlas a cabo y la mayoría de los profesores irían a una, y dar respuesta a la percepción de los alumnos que ha sido en signo contrario.

- **Fase de ejecución:** En la figura 4.1. se puede apreciar que desde esta fase nace la acción participativa que a su vez se aplica en tres fases: motivación, formación y organización. En esta fase es dónde el programa se ejecuta y le corresponde a los profesores sensibilizar a los padres y alumnos antes de pasar a la formación y la participación. Es decir cada uno de los apartados de formación o intervención se trasladará a los padres y a los alumnos. La sensibilización en cada caso se iniciará demostrando la realidad sobre los problemas de convivencia, que podría hacerse partiendo de los resultados de esta investigación, o de un resumen trimestral del cuaderno de incidencia de forma anónima y cuantificada, en cada grupo para los alumnos y sus padres por el tutor. La fase de formación comenzaría mostrándoles a los padres y a los alumnos las posibilidades o propuestas para mejorar después que el profesorado ya está preparado y formado, dando pie a que estos puedan participar en la toma de decisiones de la organización de las medidas.



**Figura 4.2.** Representación de la fase de investigación, programación y ejecución

- **Fase de evaluación:** Al finalizar el curso, han de evaluarse las medidas aplicadas, de forma cualitativa tanto por padres, profesores como alumnos.

Las medidas a tomar en cada tema de formación tendrá implicaciones organizativas a nivel de centro, a nivel curricular en cuanto a metodología como trabajo cooperativo, se incluiría contenidos en el Plan de Acción Tutorial como resolución de conflictos y habilidades sociales, su práctica con todos los profesores, y con la colaboración de los padres, puede tener más éxito que si solo se trata de unas meras sesiones de aprendizaje conceptual.

#### *4.2.1. Propuestas de intervención*

Propuestas de mejora en relación a los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados

Una vez analizados los resultados obtenidos en los cuestionarios, proponemos lo siguiente:

1.- Los alumnos fomentan y animan a las peleas :

- Favorecer el cambio del rol “ espectador pasivo “ a “ defensor activo “
- Formación específica del fenómeno “ bullying “ (matonismo) dirigido al profesorado y alumnado
- Información a padres sobre el fenómeno “bullying” y como reforzar en sus hijos el rol del defensor activo
- También recomendaríamos formación para llevar a cabo la mediación de conflictos (programa de mediación y resolución de conflictos).

2.- Gritar, poner zancadillas, molestar a los compañeros

- Desarrollo de un programa de habilidades sociales dirigida a los alumnos, enseñado en las sesiones de tutoría y generalizando a todos los contextos escolares . Exponer en el corcho del aula las habilidades sociales propuestas. Con respecto a los padres la intervención sería: en las reuniones trimestrales, obligatorias, se le explica la importancia estas habilidades en conjunto, pidiendo su colaboración de forma muy concreta.

3.- Conductas disruptivas en el aula y salir de clase en ausencia del profesor: relacionando dichas conductas con los resultados obtenidos en la subescala Innovación de la prueba que valora el clima de centro, se podría concluir que parte de estas situaciones también son debidas a que los alumnos consideran que no participan en la elaboración de actividades escolares, que el profesor no introduce cambios, nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

- Sería conveniente que el profesorado se plantease una formación en nuevas técnicas específicas de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas.

4.- La gran diferencia que existe en la percepción del conflicto entre padres y alumnos nos lleva a pensar que los padres no son conscientes de lo que ocurre en el centro respecto a la convivencia. Para que se conciencien y se impliquen y conozcan la realidad se podría hacer:

- Elaboración de un “ boletín de convivencia” donde recoger trimestralmente toda la información de las incidencias de carácter no académico de cada grupo clase. Esta información sería entregada a los padres por el profesor tutor, con la idea de que estos tengan conocimiento de lo que ocurre en el aula de sus hijos y actúen en colaboración con los profesores, lógicamente para que esta intervención sea eficaz requiere un seguimiento de los resultados y el anonimato.
- Concienciar a los padres de la importancia de crear hábitos de disciplina, y de responsabilidad que no se consigue justificándolos sino exigiéndoles, para esto es necesario crear talleres de participación de padres y de padres - alumnos.

5.- La participación en la elaboración de las normas: los alumnos y los padres no se sienten parte activa en este tema.

- Dado que los alumnos perciben que entre profesores no hay una coordinación para exigir las mismas normas de convivencia y sanciones, el primer paso sería invertir un tiempo en decidir qué normas son las fundamentales para todos, así como las sanciones que se aplicarán, intentando conseguir el compromiso de una actuación al unísono.

- El borrador de las normas elaborado por los profesores , los tutores lo entregarán a los padres. La participación de los padres consistirá en valorar una serie de normas de forma prioritaria.

- A principio de curso a los alumnos se le presenta el mismo cuestionario. Una vez recogida toda la información se definirán las normas de convivencia que regirán el centro.

- Además, dadas las características concretas de cada grupo de alumnos, se debería elaborar las normas de aula específicas y que regirán para ese curso concreto.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Borrego de Dios, C. y Younis Hernández, J.A. (1995). Infancia, Televisión y Violencia: Perspectivas para el Análisis. *Apuntes de Psicología*, 44, 79-92.
- Cortina, A. (1997). Resolver Conflictos, Hacer Justicia. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 54-56.
- Del Río Bueno, J.E. (1998). Conflictividad Escolar en Aumento. *Escuela Española*, 3402, 16-17.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J., Segura, M.P. y Royo García, P. (1995). *El Desarrollo Socio-Emocional de los Niños Maltratados*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Dishion, T.J. (1990). The Family Ecology of Boys' Peer Relations in Middle Childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Fernández García, I. (1998). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos*. Madrid: Narcea.
- Ortega Ruiz, R. (1998). Violencia, Agresión y Disciplina. En I. Fernández (Ed.), *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El Clima Escolar como Factor de Calidad* (pp.19-30). Madrid: Narcea.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive Family Process*. Eugene: Castalia.
- Puig Rovira, J.M. (1997). Conflictos Escolares: Una Oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- Serrano Pintado, I. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.

## OTRA BIBLIOGRAFÍA RELEVANTE

- Archer, J. (1992). *Ethology and Human Development*. Londres: Harvester-Wheatsheaf.
- Attili, G. (1985). Aggression in Young Children. Introduction: Some Methodological Issues Related to the Nature of Aggression. *Aggressive Behavior*, 11, 279-281.
- Attili, G. y Hinde, R.A. (1986). Categories of Aggression and Their Motivational Heterogeneity. *Ethology and Sociobiology*, 7: 17-27.
- Ballesteros, S. (1983). Prólogo a la edición castellana. En P.K. Mackal (Ed.), *Teorías Psicológicas de la Agresión*. Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1973). *Aggression. A Social Learning Analysis*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1983). Psychological Mechanisms of Aggression. En R.G. Geen y E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*. Nueva York: Academic Press.
- Berkowitz, L. (1970). Aggressive Humor as a Stimulus to Aggressive Responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 710-717.
- Blurton Jones, N.G. (1967). An Ethological Study of Some Aspects of Social Behavior of Children in Nursery School. En D. Morris (Ed.), *Primate Ethology* (pp. 347-368). Londres: Weidenfeld y Nicolson.
- Blurton Jones, N.G. (1972). *Ethological Studies of Child Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brain, P.F. (1994). Hormonal Aspects of Aggression and Violence. En A.J. Reis y J.A. Roth (Eds.), *Understanding and Control of Biobehavioral Influences on Violence* (Vol. 2, pp. 177-244). Washington: National Academy Press.

- Braza, F., Braza, P., Muñoz, J.M. y Carreras, M.R. (1997). The Index of Amplitude of Behavior as a Measuring Instrument of Social Ability in Preschool Children. *Psicothema*, 9 (2), 305-310.
- Buss, A.H. (1961). *The Psychology of Aggression*. Nueva York: Wiley.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Ferguson, L.L. y Garipey, J. (1989). Growth and Aggression: I. Childhood to Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Nueva York: Basis Books.
- Carreras de Alba, M.R. (1999). *Adaptabilidad Social en Niños de Cuatro y Cinco Años: Un Estudio Piloto*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Cádiz.
- Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1998). Aggression and Antisocial Behavior. En W. Damon (Ed. Serie) y N. Eisenberg (Ed. Vol.), *Handbook of Child Psychology. Vol 3: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 779-862). Nueva York: Wiley.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry, R. Y Wright, V. (1991). The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Crick, N.R. (1997). Engagament in Gender Normative versus No-Normative Forms of Aggression : Links to Social-Psychological Adjusment. *Developmental Psychology*, 33 (4), 610-617.
- Crick, N.R. y Grotpeter, J. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social Psychological Adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N.R., Casas, J.F. y Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Development Psychology*, 33(4), 579-588.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. y Sears, R.F. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Eagly, A.H. (1987). *Sex Diferences in Social Behavior: A Social-Role Interpretation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Eagly, A.H. y Steffen, V.J. (1986). Gender and Aggressive Behavior: A Meta-analytic Review of the Social Psychological Literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Fabes, R.A. y Eisenberg, N. (1992). Young Children's Coping with Interpersonal Anger. *Child Development*, 63, 106-128.
- Galen, B.R. y Underwood, M.K. (1997). A Developmental Investigation of Social Aggression among Children. *Developmental Psychology*, 33 (4), 589-600.
- Hartup, W.W. (1974). Aggression in Childhood: Develomental Perspectives. *American Psychologist*, 29, 336-341.
- Hinde, R.A. (1987). *Individual, Relationships and Culture. Links between Ethology and the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyde, J.S. (1984). How Large are Gender Differences in Aggression? A Developmental Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 20, 722-736.
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1980). Sex Differences in Aggression: A Rejoinder and Reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Martín García, X. (1997). Propuesta de Actividades. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 66-73.
- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el Desarrollo Infantil*. Barcelona: Octaedro.
- McGuire, J.M. (1973). Aggression and Sociometric Status with Preschool Children. *Sociometry*, 36, 542-549.
- Moreno, M.C. y Cubero, R. (1994). Relaciones Sociales: Familia, Escuela, Compañeros. Años Preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll

- (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva* (pp. 219-232). Madrid: Alianza Psicología.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y Patte, L. (1993). Children's Peer Relations: A meta-analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Parke, R.D. y Slaby, R.G. (1983). The Development of Aggression. En P. Mussen (Ed Serie) y E.M. Hetherington (Ed. Vol.), *Handbook of Child Psychology. Vol 4: Socialization, Personality and Social Development* (pp. 547-641). Nueva York: Wiley.
- Pikas, A. (1989). The Common Concern Method for the Treatment of Mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective*. Londres: David Fulton.
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las Semillas de la Violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sáez Ortega, P. (1995). La Educación para la Paz en el Currículo de la Reforma. *Trabajadores de la Enseñanza*, 168, 19-34.
- Shure, M.B. y Spivack, G. (1978). *Problem-Solving Techniques in Childrearing*. San Francisco: Jossey Bass.
- Taylor, G. (1996). Creating a Circle of Friends: A Case Study. En H. Cowie y S. Sharp (Eds.), *Peer Counselling in Schools*. Londres: David Fulton.
- Tieger, T. (1980). On the Biological Basis of Sex Differences in Aggression. *Child Development*, 51, 943-963.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia Social: Su Educación y Tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Walters, R.H. (1964). On the High-Magnitude Theory of Aggression. *Child Development*, 35, 303-304.
- Walters, R.H. y Parke, R.D. (1964). Social Motivation, Dependency, and Susceptibility to Social Influence. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 1, pp.231-276). Nueva York: Academic Press.
- Whiting, B.B. y Edwards, C.P. (1973). A Cross-Cultural Analysis of Sex Differences in the Behavior of Children Aged 3 through 11. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.
- Wilson, E.P. (1980). *Sociobiología: La Nueva Síntesis*. Barcelona: Ediciones Omega.