



FACULTAD PADRE OSSÓ



Universidad de Oviedo

Prevención y resolución de conflictos en el aula.

Una investigación sobre la percepción de
los Conflictos y la Violencia en
estudiantes de 6º de Educación Primaria.

Alba García Rodríguez

TRABAJO FIN DE GRADO

Tutor: Alejandra Barreiro Collazo

Convocatoria: | Noviembre | Enero | Mayo | Julio

(marque X lo que proceda)

Curso académico: 2023/ 2024

**GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
UNIVERSIDAD DE OVIEDO**

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE GRADO ¹

D/ña Alba García Rodríguez,
estudiante del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad Padre Ossó (Centro Adscrito a la Universidad de Oviedo) del curso 2023-2024, como autor/a del TFG titulado: Prevención y resolución de conflictos en el aula.

DECLARO QUE: El trabajo que presento para su exposición y defensa es original y no he utilizado fuentes de información, sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Asimismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos términos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Oviedo, a 5 de mayo de 2024

Firmado:

¹ Acuerdo de 5 de marzo de 2020, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el Reglamento sobre la asignatura Trabajo Fin de Grado en la Universidad de Oviedo, art. 8.3: “La memoria del TFG presentado deberá incluir, de forma obligatoria, una declaración del estudiante que asegure la originalidad de la obra y que se han citado debidamente las fuentes utilizadas. El tribunal que evalúa el trabajo podrá utilizar herramientas informáticas para detectar coincidencias”.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	3
2.	MARCO TEÓRICO	6
2.1	EL CONFLICTO	6
2.1.1.	<i>Definición y características.</i>	6
2.1.2	<i>Tipos de conflictos</i>	7
2.1.3	<i>Psicología del conflicto en la infancia tardía</i>	9
2.1.4	<i>Resolución de conflictos</i>	10
2.1.5	<i>Habilidades sociales necesarias para la resolución de conflictos</i>	11
2.1.6	<i>Habilidades intrapersonales necesarias para la resolución de conflictos.</i>	13
2.1.7	<i>Estrategias de resolución de conflictos.</i>	15
2.2	LA VIOLENCIA	18
2.2.1	<i>Definición y características</i>	18
2.2.2	<i>Tipos de violencia</i>	19
2.2.3	<i>Causas de la violencia escolar</i>	24
2.3	RELACIÓN ENTRE CONFLICTO Y VIOLENCIA	25
3.	HIPÓTESIS / OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	26
4.	MATERIAL Y MÉTODOS	28
4.1	PARTICIPANTES	28
4.2	INSTRUMENTOS	28
4.3	PROCEDIMIENTO	29
5.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	30
6.	CONCLUSIONES	54
7.	LÍNEAS FUTURAS	57
8.	BIBLIOGRAFÍA	59
9.	ANEXOS	66
10.	ÍNDICE DE TABLAS	70
11.	ÍNDICE DE FIGURAS	71

Resumen

Los alumnos se enfrentan diariamente a desacuerdos en el entorno escolar, ya sea con compañeros o con profesores. La habilidad para manejar estas situaciones conflictivas va convirtiéndose en algo crucial a medida que van superando cursos, y se desarrolla progresivamente con el tiempo y una buena formación. Para entender mejor como los estudiantes se enfrentan a estas situaciones, este estudio analiza la violencia escolar desde las perspectivas de victimización y agresión, así como los conflictos en el entorno escolar y sus manifestaciones. Se utilizó una muestra de 34 alumnos de 6º de Primaria de un centro privado-concertado, y se aplicaron dos cuestionarios para recoger datos sobre sus experiencias y percepciones de los conflictos y la violencia. El objetivo principal que se pretende es evaluar su comprensión de estos conceptos. Se observa que los alumnos tienen dificultades para diferenciar entre conflicto y violencia. Se concluye que es necesario desarrollar programas educativos que fomenten la empatía y la educación emocional, involucrando a profesores y familias.

Abstract

Students often face disagreements in the school environment, whether with classmates or teachers. The ability to handle these conflict situations is crucial and develops progressively over time with good training. To better understand how students deal with these situations, this study examines school violence from the perspectives of victimisation and aggression, as well as conflicts in the school environment and their manifestations. A sample of 34 students of 6th grade from a state-subsidised private school was used, and two questionnaires were administered to gather data on their experiences and perceptions of conflicts and violence. The main objective is to assess their understanding of these concepts. The results show that students have difficulty distinguishing between conflict and violence. It is concluded that it is necessary to develop educational programmes that promote empathy and emotional education, involving both teachers and families.

Palabras clave

Conflictos, Violencia escolar, Victimización, Agresión, Educación Primaria.

Key words

Conflict, School violence, Victimisation, Aggression, Primary Education.

1.- INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, la diversidad es una realidad constante que a menudo genera conflictos. Estos conflictos se manifiestan en el entorno escolar, especialmente en las aulas donde los niños interactúan diariamente. Problemas como la discriminación, el acoso escolar y las diferencias culturales o socioeconómicas pueden influir en el ambiente de aprendizaje y afectar al bienestar de los estudiantes. No obstante, no solo surgen este tipo de conflictos más complejos en las aulas, también se producen desacuerdos considerados como más cotidianos, como quién se sienta dónde, quién utiliza ciertos materiales, lo que añade una capa adicional de complejidad a las relaciones interpersonales dentro del aula.

Por ello, es fundamental reconocer que el entorno escolar es un espacio donde los estudiantes experimentan y aprenden a lidiar con discrepancias y tensiones interpersonales. La función del docente ante esta situación es anticiparse a estos conflictos y proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para participar y gestionarlos de manera adecuada. Al promover un ambiente escolar inclusivo y respetuoso, a la vez se fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, empatía, negociación y resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes.

(García Raga & Martín, 2011, p.533) exponen la idea de que "la escuela es un escenario donde se producen continuas interacciones y donde el alumnado pasa gran parte de su tiempo; es un lugar privilegiado para aprender a convivir". Siguiendo esta premisa, la etapa escolar es clave, ya que en ella los estudiantes pasan una cantidad significativa de tiempo. Es el espacio donde aprenden a interactuar con otros alumnos y a desarrollar sus habilidades para relacionarse.

Teniendo esto en cuenta el presente trabajo surge de la necesidad de abordar y gestionar los conflictos y la violencia en el entorno escolar. Desafío que en los últimos años se ha ido agravando debido a diversos factores, algunos de ellos como el aumento de la diversidad cultural y socioeconómica en las aulas, así como también el gran acceso generalizado a la tecnología y las redes sociales, que han creado nuevas formas de violencia que trascienden los límites físicos del entorno escolar.



Han sido varios investigadores tales como Casamayor (1998), Moreno (2006), Torrego (2006), etc., los que han puesto sus miras en los conflictos en el aula y han contribuido de forma significativa al entendimiento de estos. Sus estudios han arrojado luz sobre dinámicas sociales y psicológicas que subyacen a los conflictos en el entorno educativo, proporcionando herramientas útiles y valiosas para su gestión y resolución. Lo que ha permitido que los docentes comprendan ciertas conductas y actitudes, y sepan cómo tratarlas.

El profesorado como miembro fundamental de la comunidad educativa tiene la responsabilidad de guiar a los alumnos para que puedan ver los conflictos no solo de una forma negativa, sino como situaciones habituales y cotidianas que forman parte de la vida, y que deben aprender a afrontar y a resolver. Es esencial que comprendan que se puede aprender de las situaciones conflictivas y que se deben abordar de forma democrática y pacífica. Para ello la escuela no solo debe ceñirse a ofrecer conocimientos meramente académicos, sino que debe adaptarse a la sociedad actual y a sus acontecimientos, para dar respuesta a las demandas y brindar oportunidades para desarrollar habilidades sociales y emocionales fundamentales para la vida.

Los alumnos, como futuras generaciones, tienen muchas responsabilidades que no podrán cumplir si no reciben ayuda. Es fundamental prepararlos para que en el futuro puedan emplear estrategias que contribuyan a crear una sociedad más pacífica y eficaz, evitando así situaciones de riesgo. La escuela es un espacio desde el que contribuir y ayudar a formar ciudadanos que estén comprometidos con la paz y que sean capaces de enfrentar los desafíos sociales que les sucedan con responsabilidad y empatía.

En relación con lo mencionado anteriormente, el objetivo general de este trabajo es llevar a cabo una investigación para conocer cómo se resuelven los conflictos en las aulas, analizar la prevalencia de la violencia y determinar si los alumnos de último curso de Educación Primaria son capaces de discernir entre el concepto de conflicto y el de violencia.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Conceptualizar que es la resolución de conflictos, sus tipos e impacto en el clima escolar.
- Definir la violencia escolar, sus tipos y manifestaciones en las aulas de primaria.
- Evaluar las estrategias de respuesta frente al conflicto entre los estudiantes de 6º de Primaria, mediante la identificación de las respuestas más comunes ante situaciones conflictivas.
- Evaluar la percepción de victimización y agresión entre los estudiantes, para identificar la prevalencia y la gravedad de las experiencias de victimización en el entorno escolar y sus posibles efectos emocionales.

Conocer estas cuestiones planteadas es esencial para mejorar el entorno educativo y promover el desarrollo integral de los estudiantes. Entender la resolución de conflictos y diferenciarla de la violencia escolar permite tanto a docentes, familias y alumnos manejar las posibles situaciones problemáticas que les surjan de una manera efectiva.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El conflicto

2.1.1. *Definición y características.*

Para comenzar a explorar el significado del conflicto es imprescindible establecer su significado, y esto no es una tarea sencilla, Existe una complejidad, puesto que no existe un consenso sobre la propia definición. Para la Real Academia Española, (2014) la palabra conflicto, viene de la palabra latina *Conflictus*, que quiere decir ser lo más recio del combate, “un combate, una lucha o pelea”.

Varios autores han trabajado a lo largo de su vida en investigaciones con la finalidad de dotar de un significado a este confuso concepto. Entre ellos están los mencionados a continuación.

Casamayor (1998, p.18-19), señala que: "un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima ". Lo que indica una situación de disconformidad por diversas razones entre diferentes grupos de individuos.

Por otra parte, Torrego, (2008, p.37) amplía esta perspectiva y afirma que:

los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, donde la relación entre las partes en conflictos puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto.

Chacón (2012), agrega una dimensión interesante a las otras definiciones al observar y reflexionar acerca del componente cotidiano de los conflictos en la vida humana. Destaca que los conflictos son inherentes al ser humano e impulsan a aprender

y desarrollar habilidades de mediación y control emocional, que de otra manera no se podrían cultivar. Según Galtung, (2003) el conflicto es una característica intrínseca y persistente en el ser humano, que no se resuelve nunca del todo, sino que por el contrario se transforma. Lo que destaca Galtung con este perfil del conflicto es que no necesariamente se resuelven de una forma definitiva, sino que pueden cambiar con el tiempo. Es decir, a veces las partes involucradas por mucho que lo intenten no pueden llegar a un acuerdo total, pero pueden encontrar una forma de entenderse y a pesar de sus diferencias seguir adelante. Esta perspectiva resalta que el conflicto no siempre es negativo; puede ser una oportunidad para la evolución y el aprendizaje en las relaciones y sociedad.

Estas diferentes perspectivas del conflicto enfatizan la complejidad de establecer una definición concreta.

En lo relativo al ámbito educativo, desde el surgimiento de la enseñanza, los conflictos han sido una constante en los centros educativos, siendo actualmente una realidad habitual en las escuelas. Estos conflictos suelen surgir a partir de desacuerdos o disputas entre los estudiantes, y suelen abarcar acciones perjudiciales, ya sean físicas o verbales, entre los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, profesores y familias, tanto dentro del centro como en su entorno más cercano.

2.1.2 Tipos de conflictos

Existen diversas definiciones del concepto de conflicto, así como diferentes clasificaciones que abordan este fenómeno desde distintos enfoques. Estos pueden ser analizados y comprendidos desde diversas perspectivas. Algunos autores utilizan criterios de clasificación como las partes implicadas en los conflictos o las causas. Una de las clasificaciones más destacadas es la propuesta por San Martín (2003), que distingue entre los siguientes tipos de conflicto según los protagonistas involucrados:

- **Intrapersonal:** ocurre cuando los conflictos surgen dentro de una persona, reflejando una lucha interna de deseos, creencias o emociones opuestas.

- **Interpersonal:** implica tensiones entre individuos distintos, lo que puede afectar a su relación mutua.
- **Intragrupal:** se produce dentro de grupo de personas, por diferencias de opiniones, objetivos o expectativas.
- **Intergrupal:** ocurre entre diferentes grupos o entidades, y a menudo implica una percepción de diferencias significativas entre grupos, que conducen a confrontaciones.

En lo correspondiente a el ámbito escolar, que es de interés particular para esta investigación, Viñas (2004) y Casamayor (2002) proponen una clasificación de conflictos escolares dividida en cuatro grupos:

- **Conflictos de rendimiento:** están relacionados con el currículo académico y se refieren a situaciones donde los alumnos presentan dificultades en su proceso de aprendizaje, lo que les impide alcanzar los estándares académicos esperados.
- **Conflicto de poder:** se refiere a situaciones en las cuales hay conflictos en relación con las normas o con la autoridad entre estudiantes y maestros.
- **Conflicto de relación:** surge cuando hay tensiones o desacuerdos y uno de los sujetos es superior emocional o jerárquicamente a otro. Podría darse en conflictos entre compañeros, en situaciones de acoso escolar, conflictos por roles o estatus.
- **Conflictos interpersonales:** estos conflictos surgen en el centro, pero la causa va más allá de lo educativo, son un reflejo de las diferencias que hay en la sociedad actual que puede ser diferente para unos estudiantes y para otros.

Otro tipo de clasificación, según la perspectiva de Melero (1993, citado en Martínez Otero, 2001), identifica diferentes tipos de relaciones que pueden propiciar conflictos en el entorno escolar:

- **Relación profesor-profesor:** surge cuando existen o se dan malas relaciones entre los docentes, peleas entre grupos, falta de consenso, faltas de respeto, entre otros factores.

- **Relación profesor-alumno:** implica una desmotivación por parte del alumno y falta de vínculos afectivos entre el profesor y el alumno.
- **Relación alumno-alumno:** esta se caracteriza por una mala relación afectiva entre los estudiantes, falta de cooperación, escasa comunicación. Puede llevar a agresiones físicas o verbales, así como la exclusión social.

2.1.3 Psicología del conflicto en la infancia tardía

A partir de los 7 años, los niños alcanzan el estadio de las operaciones concretas según Piaget (1966). Este estadio se caracteriza por la capacidad de realizar operaciones mentales sobre objetos tangibles y manipulables. Con ello el niño va avanzando de forma progresiva en la comprensión y organización del mundo, y llega a un pensamiento más flexible y lógico (Soria, Pérez, 2012).

Este avance en la comprensión del entorno se refleja también en la socialización del niño, que se incrementa con el tiempo. Durante este proceso, los niños comienzan a entender el punto de vista de los demás, a comprender las intenciones del otro, e interiorizan normas, pautas de comportamiento y valores. A medida que maduran, las manifestaciones de agresividad física suelen disminuir y tienden a dar paso a expresiones verbales, como insultos o amenazas. Este desarrollo del niño refleja un progreso en su capacidad para relacionarse con los demás y de manejar los conflictos.

Durante la etapa de la infancia media tardía, los niños pasarán a interactuar más con otros, participando en actividades grupales y colaborando con sus compañeros, creando un sentimiento más profundo de amistad y de pertenencia a un grupo.

Alrededor de los 8 años se realiza la transición hacia la moralidad autónoma, que según (López et al., 2001) está basada en la cooperación, el respeto, y la conciencia de las necesidades y derechos de los otros. Son capaces de juzgar como los demás se comportan y expresar sus desacuerdos.

Y es a partir de esta edad, cuando al iniciarse de forma más autónoma en las relaciones interpersonales y empezar a comprender, empatizar con los demás, donde suelen surgir nuevas problemáticas, a los que los estudiantes nunca se habían enfrentado con anterioridad. Esto puede causar que se vean desbordados y no sepan cómo actuar. De ahí que puedan aumentar durante estas últimas etapas de la Educación Primaria los conflictos y las peleas. Lo que lejos de ser únicamente negativo les ayuda a seguir desarrollando sus capacidades de resolución, sus habilidades sociales, y los prepara para la vida adulta.

Conforme los alumnos avanzan a través de los ciclos de Primaria, sus problemas, preocupaciones y conflictos evolucionan. Junto con ellos, sus motivos de discusión, los cuales se vuelven más complicados y complejos. Sin embargo, esta evolución se acompaña del desarrollo de su capacidad para resolver problemas, mediar y dialogar.

2.1.4 Resolución de conflictos

La resolución de conflictos es fundamental en la educación y se considera una práctica educativa que mejora la calidad pedagógica. Su objetivo es contribuir a mejorar la calidad del alumno dentro de la escuela. Promueve valores y enseña a crear una convivencia en armonía basada en la comunicación, lo que crea un ambiente donde profesores, padres y estudiantes trabajan juntos para promover una convivencia positiva entre los compañeros.

Tal y como expresan (Girard & Koch, 2001) la resolución de conflictos apareció como campo específico a raíz del estudio de varias disciplinas tales como la sociología, psicología social, antropología, derecho, las ciencias políticas, educación, e incluso ciencias biológicas.

Vinyamata, (2003, p.14), define la resolución de conflictos como “el compendio de conocimientos y habilidades que la humanidad ha llegado a acumular con el propósito de conocerse en aquellas situaciones en las que perdemos nuestras

capacidades de solucionar, por nosotros mismos, nuestros conflictos y problemas de convivencia”.

Lapponi (2020) subraya que en la resolución de conflictos es fundamental conocer el entorno en el que suceden los mismos. Según Lapponi (2020), para manejar los conflictos de manera efectiva y fomentar la paz, es crucial comprender el contexto en el que surgen estos problemas. Esto implica ir más allá de simplemente hablar de paz como una idea abstracta sino de trabajar hacia integrar la paz en nuestra vida diaria y en nuestras relaciones con los demás. Añade que la educación sobre resolución de conflictos debe ser práctica y relevante para nuestro día a día.

Cuando surge un conflicto en el aula, es crucial encontrar una solución efectiva para abordar el problema de la mejor forma posible. Es fundamental resolver el conflicto sin recurrir a la violencia, ya sea física o verbal. Como indica Ceballos (2015), no existe un método único y universal para resolver cada situación conflictiva. Cada conflicto requiere un enfoque específico, lo que conduce a considerar diversas posiciones para abordarlo de manera adecuada.

Por tanto, la resolución de conflictos involucra una serie de herramientas, métodos y estrategias, diseñados para transformar la percepción de los niños sobre la solución de sus disputas en el aula. El objetivo principal es que los niños construyan nuevos conocimientos que les permitan resolver sus conflictos de modo correcto en la escuela y en un futuro fuera de ella.

2.1.5 Habilidades sociales necesarias para la resolución de conflictos

En las últimas décadas, ha aumentado considerablemente el interés en investigar las habilidades sociales debido a su importancia para mantener relaciones personales y familiares adecuadas.

Cuando hablamos de habilidades sociales según Monjas (1999), nos referimos a las conductas o destrezas específicas que son necesarias para poder llevar a cabo una tarea interpersonal. Estas habilidades son adquiridas y aprendidas, y se van

poniendo en funcionamiento a través de las interacciones diarias que tenemos con otras personas.

Ladd y Mize, (1983) destacan que la habilidad social puede entenderse como la destreza de estructurar tanto los conocimientos como el comportamiento dentro de un enfoque coherente orientado a lograr unas metas sociales o interpersonales que sean culturalmente adecuadas. Esta perspectiva complementa la visión de Monjas, enfatizando la importancia de dirigir nuestras acciones sociales de manera coherente y culturalmente apropiada.

Tortosa Jiménez, (2018) profundiza en este tema al identificar las siguientes habilidades y lo que implican:

- **La empatía:** es la capacidad de entender y compartir los sentimientos que tiene otra persona, lo cual nos permite reconocer su estado emocional y responder de manera apropiada. Sin empatía, las conexiones con los demás serían frágiles e inconsistentes.
- **La asertividad:** Para Alberti y Emmons, (1978) la conducta asertiva es lo que permite que las personas actúen en base a sus propios intereses y derechos, pero sin negar los de los demás. Permite que sean capaces de defenderse, y de expresar de una forma relajada sus emociones y sentimientos.
- **La comunicación:** es el proceso mediante el cual una persona transmite o recibe información sobre gustos, deseos, conocimientos, necesidades o estados afectivos. Un medio esencial para desarrollar nuestras habilidades sociales.
- **La inteligencia emocional:** Según Mayer y Salovey (2007), la inteligencia emocional es una capacidad que permite gestionar los sentimientos y las emociones, distinguir entre ellos y emplear este entendimiento para dirigir los pensamientos y acciones que nos surgen.

Es importante destacar la relevancia de las interacciones y relaciones positivas en el aula, que promueven una mejor convivencia entre

estudiantes. Pues al aplicarlas los niños son capaces de desarrollarse socialmente y emocionalmente, lo que directamente beneficia al maestro. Es relevante añadir que este tipo de relaciones positivas tienen un efecto significativo en la autorregulación de las emociones de los niños y en su bienestar.

En relación a lo expuesto anteriormente, dado que en la escuela los alumnos deben formarse íntegramente, es fundamental tener en cuenta el desarrollo de las habilidades sociales. Tal y como expone Tortosa Jiménez (2018) favorecen a la inclusión en la sociedad de los alumnos y a su participación en la misma.

2.1.6 Habilidades intrapersonales necesarias para la resolución de conflictos.

Las habilidades intrapersonales, también conocidas como inteligencia intrapersonal, son fundamentales en el desarrollo humano. Fue Gardner (2001) quien popularizó el concepto de inteligencia intrapersonal como parte de su teoría de las inteligencias múltiples.

El término de habilidades intrapersonales hace referencia a la capacidad de comprender y manejar nuestras propias emociones, pensamientos y motivaciones. Según Bisquerra (2016), explorar nuestro interior implica descubrir aspectos como el autoconocimiento, la autoestima, la autonomía, la responsabilidad, el juicio crítico, la conciencia de valores y los criterios morales, los cuales son fundamentales para el desarrollo integral de la persona.

Son varias las habilidades intrapersonales que impactan en el bienestar emocional de los alumnos, sus relaciones interpersonales y sus logros académicos:

- **Autoestima:** La autoestima se caracteriza por la percepción favorable o desfavorable que una persona tiene de sí misma, desempeña un papel crucial en la formación de su identidad y en la búsqueda de sus objetivos. Es un proceso gradual que influye en la percepción de uno mismo y en la consecución de metas.

Coopersmith (citado en Sparisci, 2013) plantea que existen tres niveles de autoestima: alta, media y baja. La autoestima alta se da en personas que confían en sus capacidades, que son expresivas, esperan siempre el éxito y sienten orgullo de sí mismos. Las personas con autoestima media dependen de la aceptación social y son más moderados en sus expectativas. En lo referente a la baja autoestima se da en personas que no logran integrarse y no se arriesgan por miedo a fracasar.

- **Autocontrol emocional:** Tanto alumnos como profesores se enfrentan al desafío de aprender a controlarse. Los estudiantes deben manejar sus emociones, pensamientos y creencias de manera adecuada, mientras que los maestros deben controlar su comportamiento y su forma de enseñar y transmitir a los alumnos. Mischel (2015) resalta la relevancia del autocontrol emocional para lograr metas personales y profesionales a largo plazo. Además, es una habilidad clave para evitar que los alumnos tengan actitudes violentas, y que no entren en conflictos no deseados.

De acuerdo con Bisquerra (2011), la sociedad contemporánea enfrenta un grave problema con la violencia, que a menudo surge de la falta de regulación adecuada de la ira. Esta habilidad de regulación se da a través de la educación emocional y las emociones positivas, lo que se adquiere de forma continuada y progresiva.

Algo similar ocurre con la frustración, la cual se manifiesta cuando una persona espera alcanzar una meta, pero encuentra una barrera entre ella y su objetivo. Es decir, la frustración se define como un estado negativo que surge cuando una meta no se logra o se encuentra bloqueada (Coon, 2001; Ríos et al., 2015). Los problemas de salud mental, como la depresión, pueden surgir cuando las frustraciones del pasado dejan una marca profunda en la persona, como señala Mustaca (2018). Para evitar estos problemas se debe trabajar en las aulas la tolerancia a la

frustración, que se refiere a la habilidad para enfrentar eventos difíciles, adversos o estresantes, donde la persona prorroga su respuesta o impulso inicial, y aguanta a pesar de las dificultades (Dryden & Matweychuk, 2009; Oliva et al., 2011).

Por todo lo citado con anterioridad, es importante destacar que el concepto de autorregulación de las emociones no se centra en que las personas sean capaces de limitar o eliminar lo que sienten, sino que sean capaces de ajustar sus emociones hasta estabilizarlas, para mejorar sus relaciones personales y su bienestar.

2.1.7 Estrategias de resolución de conflictos.

Como se ha mencionado con anterioridad no hay un enfoque único y universal aplicable a todas las situaciones conflictivas. Cada conflicto requiere ser abordado de una forma específica, lo que lleva a considerar diversas perspectivas para su gestión y solución. Cada enfoque debe ser adaptado a las particularidades de cada conflicto.

Pérez (2001) argumenta que los procesos y estrategias para la resolución de conflictos suponen una oportunidad para que los alumnos trabajen en la adquisición de habilidades como el diálogo, la mediación, la negociación, entre otras que son transferibles a otros ámbitos de la vida. Por ello incide en que las estrategias de intervención son fundamentales para facilitar la solución de cualquier conflicto que pueda surgir.

Colsmán & Wulfert (2002) señalan que las estrategias de resolución de conflictos se agrupan en tres tipos de estilos:

- 1. Estilo polémico:** este estilo se caracteriza por una mayor preocupación por uno mismo y poca preocupación por los demás. Se basa en tomar decisiones de manera amenazante, y se utiliza la fuerza para ganar.
- 2. Estilo evitativo:** en este estilo, hay poco interés por ambas partes y se opta por retirarse del conflicto. Se considera una forma de resolución no pacífica.

3. Estilo de compromiso: este es un estilo de resolución pacífica donde existe una preocupación tanto por uno mismo como por los demás. Se caracteriza por buscar un punto intermedio para llegar a una solución que acepten ambas partes.

Carrasco y Schade, (2013), dice que además hay otras estrategias que son consideradas favorables tanto por las habilidades que se desarrollan como por los resultados obtenidos en la resolución de conflictos. En el sistema escolar se conocen las siguientes:

- **Negociación:** es una estrategia informal y voluntaria para resolver conflictos, mediante la cual las partes buscan alcanzar un acuerdo mutuamente aceptable, Navarro (2007). Incluye habilidades como la comunicación, la generación de opciones, el mantenimiento de relaciones (como la empatía y el manejo de emociones) y la disposición para comprometerse (Saieh et al., 2019).
- **Mediación:** López, (2017, p.103) define el término como “un proceso por el que un tercero ayuda a dos o más partes con su consentimiento, a prevenir, gestionar o resolver un conflicto ayudándolos a alcanzar acuerdos mutuamente aceptables” Según (Koene 2009), este proceso es voluntario y no crítico, centrado en encontrar soluciones satisfactorias para ambas partes implicadas.

Otros investigadores como Moreno (2017) proponen que la mediación es un proceso destinado a resolver conflictos, promoviendo valores como la paz, especialmente en situaciones de confrontación. Se define como una herramienta valiosa para resolver disputas, en la cual existe un mediador que es la persona que facilita el diálogo y que fomenta un entendimiento para alcanzar un acuerdo.

- **Arbitraje:** Se tomará una decisión final, sin importar si las partes involucradas están de acuerdo o no con ella, dado que ambas partes previamente acordaron aceptar la decisión Koene, (2009).
- **Escucha activa:** Para, (Gómez et al.,2011, p.157) “son muchas las definiciones propuestas para la habilidad de la escucha activa, pero todas convergen en que se trata de la habilidad de «escuchar bien»”. Para lograr una escucha activa, es

importante tener en cuenta dos aspectos fundamentales. En primer lugar, es necesario mostrar empatía hacia la persona que está hablando, para facilitar la comprensión de sus palabras y emociones. En segundo lugar, demostrar esta comprensión a través de comportamientos de tipo no verbal.

La habilidad de escuchar es esencial para promover una comunicación efectiva en el aula. Para ello se deben establecer turnos de palabra. La escucha activa, permite una comunicación efectiva y la capacidad de responder de manera asertiva. La asertividad implica la habilidad de expresar opiniones respetando las de los demás, promoviendo la empatía y el respeto mutuo.

- **Diálogo:** Es necesario para que haya comunicación efectiva entre los miembros de la comunidad educativa. La comunicación se basa en el diálogo, fomenta la empatía y la cordialidad para que los estudiantes se expresen sin miedo, promoviendo conversación fluida. Fomentar el diálogo es crucial para promover una conversación fluida y estimular la participación educativa. La diversidad ofrece una excelente oportunidad para enriquecer la escuela a través de la comunicación y la conversación.
- **Autocontrol:** El autocontrol desempeña un papel crucial en la prevención de comportamientos no deseados, tal y como indican (Monja et al, 2015). Se trata de una habilidad que implica aprender a controlarse a uno mismo, para lograr unos resultados personales y profesionales a largo plazo Mischel (2015).
- **Empatía:** Según (Altuna, 2016, p.260), “la empatía, la capacidad de sentir en/con/por el otro, puede originar e impulsar muchos tipos de conducta, de apoyo o de ayuda, según nuestra percepción de las necesidades del otro”. En las aulas es de relevancia que los alumnos tengan un carácter empático para que puedan ser conscientes de los sentimientos de los demás y así modificar conductas que no son adecuadas con sus compañeros.

2.2 La violencia

2.2.1 Definición y características

Berkowitz (1996 citado en Pelegrín, 2004, pág.5) define la violencia y la agresión como “formas de conducta que pretenden herir física o psicológicamente a un tercero”. Según Lorenzo (2019, pág.154), "la violencia no es propia de ningún entorno específico. Surge donde se den las condiciones para ello y la historia demuestra que desde el mismo nacimiento del mundo ha sido inherente a sus pobladores". Según la Organización Mundial de la Salud (2011), la violencia es un grave problema social y de salud en la actualidad. Causa un impacto negativo en las condiciones de vida y la estabilidad emocional de las personas, generando enfermedades a corto, medio o largo plazo, e incluso contribuyendo al desarrollo de enfermedades crónicas.

Según Castillo-Pulido (2011), es crucial distinguir entre "violencia" y "violencia escolar". Las investigaciones en violencia escolar han tenido problemas significativos debido a la falta de consenso en su definición, puesto que no puede ser precisa desde un punto de vista científico, ya que diferentes personas pueden percibir diferentes comportamientos como violentos o no.

Olweus (1983), es considerado uno de los pioneros en el análisis y estudio de la victimización en contextos escolares, ofreció una definición clara del maltrato entre iguales. Según él, este fenómeno se refiere a conductas de persecución física y/o psicológica realizadas por un estudiante contra otro u otros, quienes son seleccionados como víctimas de ataques repetidos.

La violencia escolar ocurre entre miembros de una comunidad educativa y se manifiesta en lugares físicos dentro de la institución educativa. Puede ir dirigida tanto al alumnado como al profesorado o incluso a instalaciones o materiales del propio centro escolar. Una forma específica de violencia escolar es el acoso escolar. La violencia en los centros escolares es un fenómeno que afecta a todos los países sin tener en cuenta las diferencias sociales (Álvarez-García et al., 2013).

Según la Organización de las Naciones Unidas (2020), la violencia escolar en todas sus formas constituye una violación de los derechos de la infancia o adolescencia a la educación, salud y bienestar. Fue en los años 70 cuando surgieron los primeros enfoques y estudios científicos sobre la violencia escolar, pero fue a partir de los años 80 cuando se llevaron a cabo investigaciones para determinar los niveles de violencia en las escuelas y cómo afectaba a los estudiantes.

2.2.2 Tipos de violencia

La investigación sobre la violencia escolar ha sido amplia y diversa, explorando diversos aspectos que incluyen a las víctimas, los agresores, los testigos, los conflictos entre compañeros, la influencia del entorno familiar y cultural, así como el funcionamiento de las instituciones escolares, entre otros. Este enfoque tan amplio hace que abordar los tipos de violencia sea más complejo. A continuación, se mencionan algunas de las clasificaciones más relevantes.

Ayala-Carrillo, (2015) explica que la violencia según sus formas de manifestación se clasifica en violencia física y verbal. La violencia física se describe según (Álvarez-García, et al., 2015; citado por Castellano 2020, p.34) como “aquella la cual conlleva contacto material para producir daño (peleas, robos, golpes...)”, y la violencia verbal como “aquella que se utiliza para hacer daño mediante la palabra (insultos, motes, rumores...)”. Estas pueden ser directas o indirectas, y también pueden ser activas (causar daño físico o verbal) o pasivas (no brindar ayuda u omitir acciones sabiendo el daño que pueden causar).

Pero existen una serie de manifestaciones más actuales a las que, por sus características, se les da un nombre en concreto (Gómez et al., 2007):

- **Bullying:**

La mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar se centran en el bullying, que es traducido como “acoso escolar entre iguales”. Es según (Avilés, 2006, citado por Quintana et al., 2010, pág. 347):

La actividad de tipo agresiva que algunos escolares apoyados por la inhibición o tolerancia e inclusive el aliento del grupo aplican repetida y deliberadamente sobre otros alumnos de forma sistemática, utilizando modalidades físicas, verbales y sociales. La dinámica de la violencia entre iguales es la relación establecida entre los tres actores que participan en la situación de maltrato: agresor, víctima y espectador, caracterizándose por una asimetría en la cual los agresores intentan someter a la víctima y convertir al espectador en un cómplice activo o silencioso que tolera esta situación.

Según la Asociación Española Para la Prevención del Acoso Escolar (2011), el acoso se define por tres pilares básicos que son, desequilibrio de poderes, una conducta intencionada y repetitiva.

Para Calrat y Miquel (2006) ante una situación de acoso escolar participan tres tipos de protagonistas: el agresor, la víctima y los espectadores.

- **La víctima:** Según Olweus (1999), la víctima suele ser una persona más insegura, y ansiosa que el resto de sus compañeros. Tienen una baja autoestima que les hace percibirse de forma negativa y les dificulta desarrollar sus habilidades sociales. Las personas que poseen una característica física diferente al resto como puede ser una discapacidad, tener obesidad, las orejas de soplillo, llevar gafas, etc., tienen mayor probabilidad de convertirse en víctimas (Kaukiainen et al., 2002),
- **Agresor/a:** en el caso del agresor suelen ser individuos con una forma de ser dominante, que buscan ser respetados y admirados por sus compañeros. Según Smith (1999) este tipo de individuos tienen la necesidad de ejercer control y dominación sobre los demás, a través de la conducta agresiva. Generalmente no actúan solos si no que sus conductas son apoyadas por un grupo.
- **Espectadores:** Avilés (2012) señala al describir a los espectadores que algunos son pasivos ante los actos de violencia contra un compañero, porque consideran que no les incumbe y prefieren no intervenir (indiferencia), otros porque temen convertirse en las siguientes víctimas

si se oponen al agresor (miedo a intervenir). Y también están aquellos que justifican el acoso, pensando que las víctimas lo merecen por no saber defenderse. En las investigaciones de Díaz-Aguado (2005), se sugiere que los compañeros que no participan activamente en el acoso también juegan un papel importante y generalmente suelen experimentar sentimientos de culpabilidad por no intervenir (Ortega,1998). Si los espectadores demostraran su rechazo ante estas situaciones los acosadores dejarían de realizarlas puesto que sin admiración no llevarían a cabo este tipo de conductas. Los espectadores también sufren al estar rodeados de un ambiente tan hostil y violento.

Es importante tener en cuenta que no todas las situaciones de bullying son iguales y, por lo tanto, se diferencian los siguientes tipos de acoso (Collell y Escudé, 2002):

- **El maltrato físico:** va dirigido a la integridad física de la persona, y puede ser directo como pegar o indirecto como romper o robar.
- **El maltrato verbal:** se produce a través de las palabras y también puede ser de tipo directo, como poner motes o reírse de alguien delante de él, o de tipo indirecto, como difundir rumores.
- **La exclusión social:** está dirigido a aislar o separar a la víctima del grupo, puede ser directa como no dejarlo participar en un juego, o indirecta, ignorando.
- **El maltrato mixto:** sería una combinación entre lo físico y lo verbal.

A continuación, se expondrán las consecuencias que produce el bullying a nivel individual:

Según Trautmann (2008), el acoso conlleva graves consecuencias para las víctimas, los agresores y los testigos. No se trata simplemente de un conflicto entre dos personas, sino que involucra a los testigos o espectadores, formando así una totalidad. El sufrimiento de alguien que es maltratado, que observa o que maltrata puede parecer algo común y que no se puede evitar, pero no es así.

Los agresores tienden a valorar la violencia como medio para lograr sus objetivos, ignorar normas sociales y abusar de su poder, lo que suele desarrollar a futuro comportamientos delictivos. Las víctimas, por su parte, pueden experimentar dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento, trastornos psicológicos como la depresión y la ansiedad, fobia escolar, desinterés, y en los casos más extremos, pensamientos suicidas. El acoso escolar, también afecta a los espectadores, dañando su autoestima y está asociado con síntomas de ansiedad y depresión.

Esta idea de que la injusticia y la desigualdad son algo natural puede hacer que la gente se vuelva insensible moral y emocionalmente, lo que hace que se establezca un acuerdo de silencio (Moore, 2007). Las repercusiones del bullying van desde el abandono escolar hasta situaciones mucho graves, como homicidios o suicidios, si no se identifican y abordan a tiempo.

Según Oñate y Piñuel (2007), estas consecuencias son graves y afectan profundamente el desarrollo integral del alumnado. El acoso disminuye la probabilidad de aprendizaje, reduce el trabajo cooperativo y colaborativo entre los alumnos, y disminuye su implicación y sentimiento de pertenencia al grupo clase. Lo que trascienden el ámbito escolar, representando una amenaza significativa para el bienestar psicológico de los estudiantes (Martínez-Ferrer y Musitu, 2014).

- **Ciberacoso**

El ciberacoso es una forma de intimidación que se caracteriza por el uso de tecnologías como Internet y teléfonos móviles para perpetrar actos de agresión relacional, tal y como lo describen en la literatura científica (Menesini et al., 2012; Smith et al., 2008). Por otro lado, Hernández y Solano (2007) definen que el ciberacoso consiste en utilizar cualquier oportunidad ofrecida por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para acosar con crueldad a la víctima.

Este concepto ha recibido varias denominaciones a lo largo del tiempo, agresión en línea, intimidación por internet, victimización cibernética, etc., no obstante, todas las designaciones se refieren al mismo concepto mencionado anteriormente.

El ciberacoso puede ocurrir en cualquier momento del día o la noche, dejando a la víctima sin escapatoria mientras este en línea o use el teléfono. Esto hace que las víctimas sientan temor por su seguridad constantemente. Según la investigación de Montilla et al., (2018) las mujeres son más propensas a ser víctimas ante estas situaciones y los hombres son más propensos a ser agresores.

Los efectos psicosociales asociados con el ciberacoso influyen de forma directa en la salud mental de las víctimas, agresores y quienes son ambos. Estos factores incluyen ansiedad social, estrés emocional, depresión...

Cabe destacar que el ciberacoso y la ciberagresión no son términos intercambiables, ya que el primero implica que se produzca una conducta repetida, mientras que el segundo puede referirse a un incidente aislado.

- **Disrupción en el aula**

Latorre y Romero, (2014, pág.65) dicen que “la disrupción en el aula es un fenómeno complejo e interactivo a pesar de interpretarse en muchos casos como un hecho que recae en una serie de individuos (alumnos)”. Las conductas disruptivas son un fenómeno complejo influenciado por factores sociales, familiares, personales y escolares.

Este término se utiliza para definir el comportamiento por parte del alumnado que es negativo (Gómez y Resurrección, 2017). Casi todas las conductas disruptivas que se producen en el aula son de desobediencia por parte del alumnado hacia el profesor. Cuando hablamos de conducta de desobediencia nos estamos refiriendo a la negativa por parte del alumnado de realizar una orden que se le ha solicitado en un tiempo determinado (Forehand, McMahon, 1981).

2.2.3 Causas de la violencia escolar

Las causas de la violencia escolar son múltiples, así como sus implicados y responsables. Así que nos vamos a centrar en los factores sociales como causas de este suceso:

- Factores individuales:

Los factores individuales, incluyendo el género, características físicas, biológicas y fisiológicas, junto con antecedentes personales, afectan en el comportamiento y aumentan las probabilidades de ser víctima o perpetrador de actos violentos (OMS, 2002). Díaz-Aguado (2005) expone que los agresores suelen tener una situación social negativa, ser físicamente fuertes, impulsivos, tener escasas habilidades sociales y baja tolerancia a la frustración. Por otro lado, señala que las víctimas suelen estar socialmente aisladas, y tiene dificultades para comunicarse.

- Factores familiares:

La estructura familiar y su dinámica también influye en el aprendizaje de comportamientos, actitudes y valores. La familia es donde se adquieren los primeros patrones afectivos, de conducta y socialización. Además, se transmiten expectativas y conductas esperadas, que luego se reflejan en el ámbito escolar (SEP-UNICEF, 2009). Varios autores han identificado factores familiares de riesgo, como el estrés, la violencia intrafamiliar, la baja supervisión de los hijos y la desintegración familiar (Ybarra y Mitchell, 2004).

- Factores socioculturales:

Las reglas y costumbres de una sociedad pueden influir en cómo los estudiantes ven y actúan ante la violencia. Lo que observan en la televisión, en las películas y en los videojuegos puede influir notablemente en cómo los estudiantes entienden la violencia. Si están siempre expuestos a este tipo de escenas, pueden acostumbrarse a ellas y pensar que son normales. Esto puede hacerlos más propensos a comportarse de manera violenta, imitando lo que ven en los medios, en la vida real.

2.3 Relación entre conflicto y violencia

Los seres humanos a menudo confunden el conflicto con la violencia, utilizando ambos términos indistintamente a pesar de sus grandes diferencias. Mientras que la violencia implica un acto de fuerza o una lucha sin sentido, el conflicto puede ser una oportunidad para la evolución y el progreso. Vinyamata (2005) destaca la importancia de abordar el conflicto en el ámbito educativo, argumentando que es fundamental para las relaciones humanas y puede ser un recurso valioso para el aprendizaje.

Etxeberria, et al, (2001) sostienen que el conflicto y la violencia no deben ser asociados, ya que el conflicto surge de situaciones cotidianas donde hay discrepancias de intereses y la necesidad de resolver problemas, mientras que la violencia se manifiesta como una respuesta irracional a estas situaciones. El conflicto no debe ser malinterpretado como violencia, ya que son conceptos distintos que requieren diferentes enfoques para su abordaje.

¿Es el conflicto siempre negativo? No, no lo es. Sin embargo, su naturaleza depende de varias variables manejadas por el adulto a cargo del entorno donde se produce. En el ámbito educativo es responsabilidad del profesorado contar con las habilidades necesarias para guiar el comportamiento de los alumnos en la gestión de cada conflicto. Lo que implica promover y fomentar un espacio de respeto y comunicación efectiva, donde poder brindar a los estudiantes herramientas para la resolución pacífica de los conflictos. Así como enseñarlos a manejar sus emociones, respetar opiniones, y buscar soluciones constructivas en las situaciones de conflicto que les surjan.

Es esencial que los alumnos no relacionen directamente el conflicto y la violencia en el entorno escolar. Ya que comprender la diferencia entre ambos conceptos es una de las claves para fomentar un clima respetuoso y seguro. Al enseñarles a distinguir se les capacita para desarrollar habilidades de comunicación, empatía, entre otras, lo que les permite construir relaciones tanto en el entorno escolar como fuera del saludables, en las que prevalezca la tolerancia y el respeto.

3. HIPÓTESIS / OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto escolar de Educación Primaria, la comprensión y el manejo de situaciones conflictivas son aspectos cruciales. Por ello esta investigación se centra en explorar si los estudiantes de 6º de Primaria de un centro de titularidad privado-concertada son capaces de discernir entre los conceptos de conflicto y violencia. Además, se busca analizar la tasa de prevalencia de situaciones como el acoso escolar, la intimidación, etc., dentro del entorno educativo.

Las hipótesis que se plantean son las mencionadas a continuación:

Hipótesis nula (H0): No se evidencia una disparidad significativa en la comprensión y discernimiento de los conceptos de violencia y conflicto entre los estudiantes de 6º de Primaria pertenecientes a un centro de titularidad privado-concertada, y se espera no encontrar grandes diferencias en la prevalencia de agresión y victimización.

Hipótesis alternativa (H1): Se observa una diferencia significativa en la comprensión y discernimiento de los conceptos de violencia y conflicto entre los estudiantes de 6º de Primaria pertenecientes a un centro de titularidad privado-concertada, y se espera encontrar grandes diferencias en la prevalencia de agresión y victimización.

Objetivos generales de la investigación:

1. Evaluar el nivel de comprensión, gestión y discernimiento de los estudiantes de 6º de Primaria respecto a los conceptos de violencia y conflicto.
2. Explorar las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia el conflicto y la violencia en el contexto escolar, para comprender las dinámicas interpersonales y sociales que influyen en la convivencia escolar.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos de la investigación:

1. Evaluar las estrategias de respuesta frente al conflicto entre los estudiantes de 6º de Primaria mediante la identificación de las respuestas más comunes ante situaciones conflictivas.
2. Evaluar la percepción de victimización entre los estudiantes, para establecer la prevalencia y la gravedad de las experiencias de victimización en el entorno escolar y sus posibles efectos emocionales.
3. Analizar la percepción de agresión entre los estudiantes, para identificar la prevalencia y la gravedad de las experiencias de agresión en el entorno escolar y sus posibles efectos emocionales.
4. Identificar y analizar las diferencias de género en las estrategias de resolución de conflictos utilizadas, y en las tasas de victimización y agresión por parte de los estudiantes de 6º de primaria.

4. MATERIAL Y MÉTODOS

4.1 Participantes

En este estudio han participado un total de 34 alumnos, pertenecientes a dos clases de 6º de Educación de Primaria de un centro de titularidad privado-concertada de Gijón de línea dos. La población total de estudiantes matriculados en este grado es de 41 alumnos, lo que implica una participación del 82,9%. La muestra participante, obtenida con carácter intencional, no aleatorio, está compuesta por 19 niños (55.9%) y 15 niñas (44.1%), con edades comprendidas entre los 11 y 12 años.

4.2 Instrumentos

Se utilizaron dos formularios para la recolección de datos, uno basado en el “Cuestionario para Alumnado sobre Conflictos y Violencia” (Ortega y Del Rey, 2003) adaptado al contexto específico de estudio, el cual se diseñó para evaluar la percepción y el manejo de los conflictos y la violencia entre los estudiantes, cuenta con un total de diez ítems, en los que se mezclan preguntas de escala Likert, con preguntas cerradas y abiertas. Y el “Cuestionario de agresión y victimización escolar” de Alvarez et al. (2016), de doce ítems, seis de agresión y seis de victimización, de respuestas escala Likert (nunca, pocas veces, muchas veces, siempre). Este último se utiliza para medir y evaluar las tasas de prevalencia y la naturaleza de las experiencias de victimización y agresión de los estudiantes en los últimos tres meses.

La recopilación de los datos se llevó a cabo en sesiones grupales durante el horario escolar, garantizando la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. Los datos recogidos fueron tanto cualitativos como cuantitativos. Los cualitativos proporcionaron una medida objetiva de prevalencia y de características de los conflictos y la violencia. Y por otro lado los datos cualitativos ofrecieron una comprensión más profunda de opiniones subjetivas y perspectivas más individuales, obtenidos a través de preguntas abiertas. Esta combinación permitió obtener una visión integral y detallada de



las percepciones, actitudes y experiencias de los estudiantes en relación con los conflictos y la violencia en el entorno escolar.

4.3 Procedimiento

Primeramente, se diseñaron los cuestionarios utilizando la plataforma de Microsoft Forms de Microsoft y se estableció contacto con el equipo directivo del centro educativo, con el fin de solicitar el permiso necesario para llevar a cabo la investigación. Una vez obtenida la aprobación, se procedió a explicar a los estudiantes los objetivos de estudio y el carácter anónimo y confidencial de los resultados. Dada la minoría de edad del alumnado, el centro educativo gestionó la obtención del consentimiento de los padres o tutores de forma voluntaria.

Los cuestionarios se administraron y aplicaron de manera digital aprovechando que los alumnos tenían acceso a Chromebooks, lo que facilitó su cumplimentación. En promedio, cada cuestionario tomó entre siete y ocho minutos en completarse, si bien este tiempo varió según el grupo en cuestión. Para su posterior análisis se utilizaron los resultados obtenidos en el cuestionario aportado por la plataforma de Forms.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este epígrafe se recoge el análisis detallado de los datos obtenidos en el estudio. Para una mejor comprensión de los resultados, el análisis se ha estructurado en dos secciones principales: en la primera parte los participantes completaron escalas de agresión y victimización escolar desarrolladas por Álvarez et al. (2016). En ellas se evaluaron la frecuencia con la que experimentaron comportamientos violentos como víctimas o agresores en los últimos tres meses. En la segunda parte se abordan los conflictos a través de los datos obtenidos en el cuestionario “para Alumnado sobre Conflictos y Violencia” (Ortega y Del Rey, 2003).

- PRIMERA PARTE:

Analizando la violencia escolar tradicional desde la perspectiva de victimización los datos obtenidos del total de la muestra realizada a 6º de Primaria, son los siguientes:

- A la cuestión, “Algunos/as compañeros/as me rechazan en los juegos, paseos o actividades del recreo” (ítem 1): un 52,9% de los estudiantes dice nunca sentirse rechazado, un 41,17% se siente rechazado pocas veces, y por último un 5,8% mencionó que se siente rechazado muchas veces.
- A la cuestión “Mis compañeros/as me evitan cuando hay que hacer tareas en grupo en clase” (ítem 2): un 67,65% del alumnado indicó que nunca, un 23,53% señaló que pocas veces, y un 8,82% contestó que muchas veces.
- A la cuestión “Mis compañeros/as se burlan, se ríen, de mí” (ítem 3): un 41,17% de los estudiantes indicó que nunca, un 47,05% señaló que pocas veces, un 8,82% afirmó que muchas veces, y, por último, un 2,94% indicó que siempre sufre burlas.
- A la cuestión “Mis compañeros/as hablan mal de mí a mis espaldas” (ítem 4): el 61,7% de los estudiantes indicó que nunca, un 32,35% señaló que pocas veces, un 5,8% mencionó que esto le ocurre muchas veces.
- A la cuestión “He sido insultado/a a la cara por algún/a compañero/a” (ítem 5): los resultados indican que un 35,2% de los estudiantes nunca ha experimentado

esta situación, un 50% señaló que pocas veces, un 14,7% contestó que muchas veces.

- A la cuestión “Algún/a alumno/a del centro me ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar” (ítem 6): un 58,82% del alumnado indico que nunca, un 35,2% señaló que pocas veces, y un 5,88% contestó que le pegan dentro o a la salida del recinto escolar muchas veces.

Tabla 1

Prevalencia de victimización en 6º de Educación Primaria.

ÍTEMS	PORCENTAJES			
	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. Algunos/as compañeros/as me rechazan en los juegos, paseos o actividades del recreo.	52,9%	41,17%	5,8%	0%
2. Mis compañeros/as me evitan cuando hay que hacer tareas en grupo en clase.	67,75%	23,5%	8,82%	0%
3. Mis compañeros/as se burlan, se ríen, de mí.	41,17%	47,05%	8,82%	2,94%
4. Mis compañeros hablan mal de mí a mis espaldas.	61,7%	32,35%	5,8%	0%
5. He sido insultado/a a la cara por algún/a compañero/a.	35,2%	50%	14,7%	0%
6. Algún/a alumno/a del centro me ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar.	58,82%	35,2%	5,88%	0%

Analizando los resultados de violencia escolar tradicional desde la agresión, los resultados obtenidos son los siguientes del total de la muestra realizada en 6º de Primaria:

- A la cuestión “No he dejado participar en mi grupo a algún compañero, durante alguna actividad de recreo o de Educación Física” (ítem 7): los resultados revelan que un 73,52% de los estudiantes nunca han rechazado a un compañero para participar en su grupo durante una actividad de recreo o de Educación, un 23,52% indicó que pocas veces, y un 2,94% señaló que siempre.
- A la cuestión “No he dejado participar a algún compañero/a en mi grupo en alguna actividad de clase” (ítem 8): un 58,82% del alumnado indicó que nunca, un 38,2% indicó que pocas veces, mientras que un 2,9% señaló que siempre.
- A la cuestión “Me he reído y burlado de algún/a compañero/a” (ítem 9): un 52,94% de los estudiantes indicó que nunca, mientras que un 47,05% señaló que pocas veces.
- A la cuestión “He hablado mal de algún/a compañero/a a sus espaldas” (ítem 10): un 50% contesto que nunca, mientras que el otro 50% señaló que pocas veces.
- A la cuestión “He insultado a la cara a algún/a compañero/a” (ítem 11): un 55,8% de los estudiantes indicó que nunca, mientras que el 44,1% señaló que pocas veces.
- A la cuestión “He pegado algún/a compañera/o del centro, dentro o a la salida del recinto escolar” (ítem 12): el 79,4% de los estudiantes indicó que nunca han pegado a algún/a compañero/a. dentro o a la salida del centro, mientras que un 20,5% señaló que pocas veces.

Tabla 2

Prevalencia de agresión en 6º de Educación Primaria.

ÍTEMS	PORCENTAJES			
	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. No he dejado participar en mi grupo a algún compañero, durante alguna actividad de recreo o de Educación Física.	73,52%	23,52%	0%	2,94%
2. No he dejado participar a algún compañero/a en mi grupo en alguna actividad de clase.	58,82%	38,2%	0%	2,94%
3. Me he reído y burlado de algún/a compañero/a.	52,94%	47,05%	0%	0%
4. He hablado mal de algún/a compañero/a	50%	50%	0%	0%
5. He insultado a la cara a algún/a compañero/a.	55,8%	44,1%	0%	0%
6. He pegado algún/a compañera/o del centro, dentro o a la salida del recinto escolar.	79,4%	20,5%	0%	0%

A continuación, se analiza el cuestionario de la violencia escolar tradicional desde la perspectiva de victimización, según el sexo biológico de los estudiantes:

- A la cuestión, “Algunos/as compañeros/as me rechazan en los juegos, paseos o actividades del recreo” (ítem 1): de entre las niñas un 73,3% (11 alumnas) indico que nunca se sienten rechazadas en los juegos, un 13,3% (2 alumnas) pocas veces, un 13,3% (2 alumnas) señalaron que se sienten rechazadas muchas veces.

Por otro lado, de entre los niños, un 36,8% (7 alumnos) consideran que nunca se sienten rechazados en los juegos, un 63,15% (12 alumnos) dicen sentirse rechazados pocas veces.

- A la cuestión “Mis compañeros/as me evitan cuando hay que hacer tareas en grupo en clase” (ítem 2): de entre las niñas un 80% (12 alumna) considera que nunca se la evita cuando hay que hacer tareas en grupo, un 13,3% (2 alumnas) dicen que pocas veces, y por último un 6,6% (1 alumna) expresó que muchas veces.

Por otro lado, de entre los niños, un 57,8% (11 alumnos) contesto que nunca se les evita cuando hay que hacer tareas en grupo, un 31,5% (6 alumnos) pocas veces, y un 10,5% (2 alumnos) expresaron que se sienten evitados muchas veces.

- A la cuestión “Mis compañeros/as se burlan, se ríen, de mí” (ítem 3): de entre las niñas un 40% (6 alumnas) consideran que sus compañeros nunca se burlan ni se ríen de ellas, un 46,6% (7 alumnas) pocas veces, un 13,3% (2 alumnas) consideran que se ríen y burlan de ellas muchas veces.

Por otro lado, de entre los niños, un 42,1% (8 alumnos), consideran que sus compañeros nunca se ríen ni se burlan de ellos, un 66,6% (10 alumnos) dicen que pocas veces, un 5,2% (1 alumno) muchas veces y un 5,2% (1 alumno) dice que siempre.

- A la cuestión “Mis compañeros/as hablan mal de mí a mis espaldas” (ítem 4): de entre las niñas 66,6% (10 alumnas) consideran que sus compañeros nunca

hablan mal de ellas a sus espaldas, un 26,6% (4 alumnas) dicen que pocas, y por último un 6,6% (1 alumna) considera que muchas veces sus compañeros hablan mal de ella a sus espaldas.

Por otro lado, de entre los niños, un 57,8% (11 alumnos) consideran que sus compañeros nunca hablan mal de ellos a sus espaldas, un 36,8% (7 alumnos) dicen pocas veces, y un 5,2% (1 alumno) dice que muchas veces

- A la cuestión, “He sido insultado/a a la cara por algún/a compañero/a” (ítem 5): de entre las niñas un 46,6% (7 alumnas) consideran que nunca han sido insultadas a la cara por algún/a compañero/a, un 40% (6 alumnas) dicen que pocas, un 13,3% (2 alumnas) expresan que muchas veces han sido insultadas a la cara por algún/a compañero/a.

Por otro lado, de entre los niños, un 21,05% (4 alumnos) consideran que nunca han sido insultados a la cara por algún/a compañero/a, un 63,15% (12 alumnos) señalan que pocas veces, y un 15,7% (3 alumnos) dicen que han sido insultados a la cara por algún/a compañero/a muchas veces.

- A la cuestión “Algún/a alumno/a del centro me ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar” (ítem 6): de entre las niñas un 73,3% (11 alumnas) dicen que nunca un alumno/a del centro las ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar, un 26,6% (4 alumnos) dicen que pocas veces.

Por otro lado, de entre los niños, un 47,3% (9 alumnos) expresan que nunca un alumno/a del centro les ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar, un 42,10% (8 alumnos) dicen que pocas, y un 10,5% (2 alumnos) exponen que muchas veces algún/a alumno/a las ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar.

Tabla 3

Prevalencia de victimización desde una perspectiva de sexo biológico femenino:

ÍTEMS	PORCENTAJES			
	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. Algunos/as compañeros/as me rechazan en los juegos, paseos o actividades del recreo.	73,3%	13,3%	13,3%	0%
2. Mis compañeros/as me evitan cuando hay que hacer tareas en grupo en clase.	80%	13,3%	6,6%	0%
3. Mis compañeros/as se burlan, se ríen, de mí.	40%	66,6%	13,3%	0%
4. Mis compañeros hablan mal de mí a mis espaldas.	66,6%	26,6%	5,2%	0%
5. He sido insultado/a a la cara por algún/a compañero/a.	46,6%	40%	13,3%	0%
6. Algún/a alumno/a del centro me ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar.	73,3%	26,6%	0%	0%

Tabla 4

Prevalencia de victimización desde una perspectiva de sexo biológico masculino:

ÍTEMS	PORCENTAJES			
	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. Algunos/as compañeros/as me rechazan en los juegos, paseos o actividades del recreo.	36,8%	63,15%	0%	0%
2. Mis compañeros/as me evitan cuando hay que hacer tareas en grupo en clase.	57,8%	31,5%	10,5%	0%
3. Mis compañeros/as se burlan, se ríen, de mí.	42,1%	47,7%	5,2%	5,2%
4. Mis compañeros hablan mal de mí a mis espaldas.	57,8%	36,8%	6,6%	0%
5. He sido insultado/a a la cara por algún/a compañero/a.	21,05%	63,15%	15,7%	0%
6. Algún/a alumno/a del centro me ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar.	47,3%	42,10%	10,5%	0%

A continuación, se analiza la violencia escolar tradicional desde la agresión, los resultados obtenidos, según el sexo biológico de los estudiantes:

- A la cuestión, “*No he dejado participar en mi grupo a algún compañero, durante alguna actividad de recreo o de Educación Física*” (ítem 7): de entre las niñas un 86,6% (13 alumnas) consideran que nunca han no dejado participar en su grupo a algún compañero durante alguna actividad de recreo o de Educación Física, un 13,3% (2 alumnas) dicen que pocas veces.

Por otro lado, de entre los niños un 63,1% (12 alumnos) consideran que nunca han no dejado participar en su grupo a algún compañero durante alguna

actividad de recreo o de Educación Física, un 31,5% (6 alumnos) dicen que pocas veces, y un 5,2% (1 alumno) expresan que siempre.

- A la cuestión *“No he dejado participar a algún compañero/a en mi grupo en alguna actividad de clase” (ítem 8)*: de entre las niñas, un 73,3% (11 alumnas) consideran que nunca han no dejado participar a algún compañero/a en su grupo en alguna actividad de clase, un 26,6% (4 alumnas) dicen que pocas veces. Por otro lado, de entre los niños, un 47,3% (9 alumnos) consideran que nunca han no dejado participar a algún compañero/a en su grupo en alguna actividad de clase, un 47,3% (9 alumnos) dicen que pocas veces, y, por último, un 5,2% (1 alumno) dice que siempre.
- A la cuestión *“Me he reído y burlado de algún/a compañero/a” (ítem 9)*: de entre las niñas, un 60% (9 alumnas) consideran que nunca se han reído ni burlado de ningún compañero/a, un 40% (6 alumnas) dicen que pocas veces. Por otro lado, de entre los niños un 47,3% (9 alumnos) consideran que nunca se han reído ni burlado de ningún compañero/a, un 52,6% (10 alumnos) dicen que pocas veces se han reído y burlado de algún/a compañero/a.
- A la cuestión, *“He hablado mal de algún/a compañero/a a sus espaldas” (ítem 10)*: de entre las niñas, un 66,6% (10 alumnas) consideran que nunca han hablado mal de algún/a compañero/a a sus espaldas, un 33,3% (5 alumnos) dicen que han hablado pocas veces mal de algún/a compañero/a a sus espaldas. Por el otro lado, de entre los niños, un 36,8% (7 alumnos) consideran que nunca han hablado mal de algún/a compañero/a a sus espaldas, un 63,15% (12 alumnos) dicen que han hablado pocas veces mal de algún/a compañero/a a sus espaldas.
- A la cuestión, *“He insultado a la cara a algún/a compañero/a” (ítem 11)*: de entre las niñas, un 60% (9 alumnas) consideran que nunca han insultado a la cara a algún/a compañero/a, un 40% (6 alumnas) dicen que pocas veces.

Por otro lado, de entre los niños, un 52,6% (10 alumnos) consideran que nunca han insultado a la cara a algún/a compañero/a, un 47,3% (9 alumnos) dicen que pocas veces.

- A la cuestión “*He pegado algún/a compañera/o del centro, dentro o a la salida del recinto escolar*” (ítem 12): de entre las niñas, un 86,6% (13 alumnas) consideran que nunca han pegado algún/a compañera/o del centro, dentro o a la salida del recinto escolar, un 13,3% (2 alumnas) dicen que pocas veces.

Por otro lado, de entre los niños, un 73,6% (14 alumnos) consideran que nunca han pegado algún/a compañera/o del centro, dentro o a la salida del recinto escolar, un 26,3% (5 alumnos) dicen que pocas veces.

Tabla 5

Prevalencia de la agresión desde una perspectiva de sexo biológico femenino:

ÍTEMS	PORCENTAJES			
	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. No he dejado participar en mi grupo a algún compañero, durante alguna actividad de recreo o de Educación Física.	86,6%	13,3%	0%	0%
2. No he dejado participar a algún compañero/a en mi grupo en alguna actividad de clase.	73,3%	26,6%	0%	0%
3. Me he reído y burlado de algún/a compañero/a.	60%	40%	0%	0%
4. He hablado mal de algún/a compañero/a a sus espaldas.	66,6%	33,5%	0%	0%
5. He insultado a la cara a algún/a compañero/a.	60%	40%	0%	0%

6. He pegado algún/a compañera/o del centro, dentro o a la salida del recinto escolar.	86,6%	13,3%	0%	0%
--	-------	-------	----	----

Tabla 6

Prevalencia de la agresión desde una perspectiva de sexo biológico masculino:

ÍTEMS	PORCENTAJES			
	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. No he dejado participar en mi grupo a algún compañero, durante alguna actividad de recreo o de Educación Física.	63,1%	31,5%	0%	5,2%
2. No he dejado participar a algún compañero/a en mi grupo en alguna actividad de clase.	47,3%	47,3%	0%	5,2%
3. Me he reído y burlado de algún/a compañero/a.	47,3%	52,6%	0%	0%
4. He hablado mal de algún/a compañero/a a sus espaldas.	36,8%	63,15%	0%	0%
5. He insultado a la cara a algún/a compañero/a.	52,6%	47,3%	0%	0%
6. He pegado algún/a compañera/o del centro, dentro o a la salida del recinto escolar.	73,6%	26,3%	0%	0%

- SEGUNDA PARTE:

Para esta segunda parte se analizarán los resultados obtenidos, basados en el “Cuestionario para Alumnado sobre Conflictos y Violencia” (Ortega y Del Rey, 2003). Este plantea unos ítems cuantitativos y otros cualitativos.

- A la cuestión “Una compañera o compañero trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas, ante esta situación, dentro de las siguientes, ¿cuál elegirías?” (ítem 1): un 76,47% de los alumnos señaló la opción c (insisto en que me atiendan), un 11,7% contestó la opción b (no vuelvo a hablarle) y la opción d (pido ayuda) la seleccionó un 11,7%.

Tabla 7

Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 1.

ÍTEMS	Grito o le insulto	No vuelvo a hablarle	Insisto en que me atiendan	Pido ayuda
1.Una compañera o compañero trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas, ante esta situación, dentro de las siguientes, ¿cuál elegirías?	0%	11,7%	76,47%	11,7%

- A la cuestión “Cuando tienes conflictos con algún compañero/a ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?” (ítem 2): un 17,6% de los estudiantes indicó que nunca, un 44,1% respondió que alguna vez, un 26,4% respondió que busca a alguien que pueda ayudarle a resolverlo a veces, y por último un 11,7% señaló que muchas veces.
- A la cuestión “Cuando tienes un conflicto con alguien ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?” (ítem 3): un 14,7% seleccionó que nunca, un 47,05% que alguna vez, un 23,52% indicó que trata de pensar cómo está la otra persona a veces y un 14,07% señaló que muchas veces.

- A la cuestión “¿Intervienen tus profesores en la resolución de tus conflictos?” (ítem 4): un 14,07% de los alumnos respondió que nunca, un 58,8% que alguna vez, un 20,5% respondió que a veces intervienen sus profesores en la resolución de conflictos, y un 5,88% seleccionó que muchas veces.
- A la cuestión “¿Intervienen tus compañeros y compañeras en la resolución de tus conflictos?” (ítem 5): un 5,8% de los estudiantes respondió que nunca, un 35,29% que alguna vez intervienen los compañeros y compañeras en la resolución de sus conflictos, un 47,05% indicó que a veces, y un 11,7% que muchas veces.
- A la cuestión “¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros también piensen mal de ella?” (ítem 6): un 38,2% del alumnado respondió que nunca, un 47,05% que alguna vez, un 11,7% indicó que a veces, y un 2,94% que muchas veces.
- A la cuestión “¿Te has sentido perseguido e intimidado por otros de forma prolongada?” (ítem 7): un 61,7% de los estudiantes respondió que nunca se ha sentido perseguido ni intimidado por otros de forma prologada, un 29,4% indicó que alguna vez, un 5,8% que a veces, y un 2,94% que muchas veces.

Tabla 8

Questionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, preguntas 2-7.

ÍTEMS	PORCENTAJES			
	NUNCA	ALGUNA VEZ	A VECES	MUCHAS VECES
2. Cuando tienes conflictos con algún compañero/a ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?	17,6%	44,1%	26,4%	11,7%
3. Cuando tienes un conflicto con alguien ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?	14,7%	47,05%	23,52%	14,07%

4. ¿Intervienen tus profesores en la resolución de tus conflictos?	14,07%	58,8%	20,5%	5,88%
5. ¿Intervienen tus compañeros y compañeras en la resolución de tus conflictos?	5,8%	35,29%	47,05%	11,7%
6. ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros también piensen mal de ella?	38,2%	47,05%	11,7%	2,94%
7. ¿Te has sentido perseguido e intimidado por otros de forma prolongada?	61,7%	29,4%	5,8%	2,94%

- A la cuestión “¿Quién crees que se encarga, en el cole, de ayudar a resolver conflictos?” (ítem 8), respuesta múltiple: un 38,23% del alumnado respondió la opción a (Los profesores y las profesoras), un 17,6% seleccionó la opción c (Cada uno los suyos), un 73,5% seleccionó la opción d (Profesores y estudiantes) y, por último, un 23,5% contestó la opción e (Los estudiantes).

Tabla 9

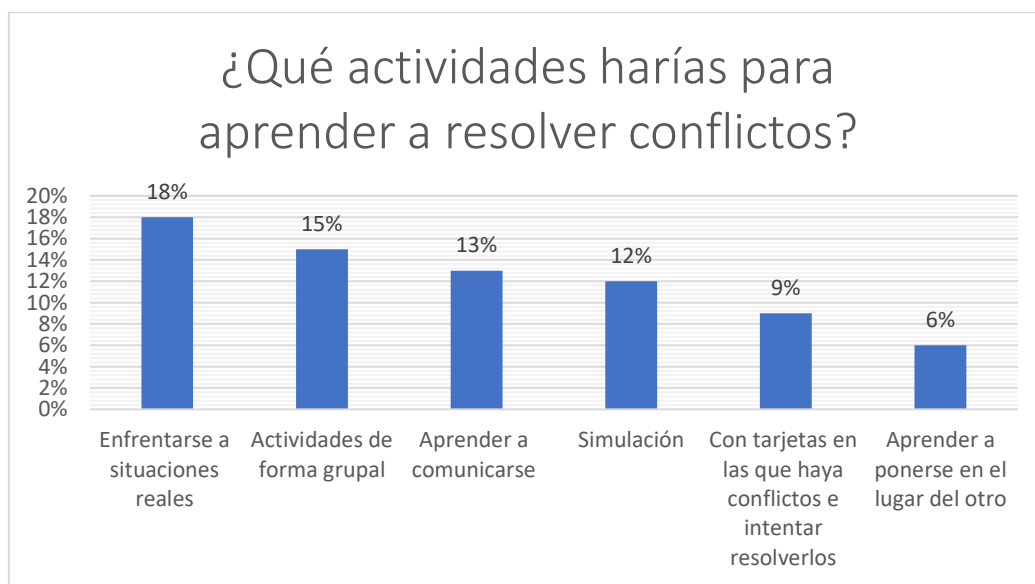
Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 8.

ÍTEMS	Los profesores y las profesoras.	Cada uno los suyos	Profesores y estudiantes	Los estudiantes
¿Quién crees que se encarga, en el cole, de ayudar a resolver conflictos?	38,23%	17,6%	73,5%	23,5%

- A la cuestión “¿Qué actividades harías para aprender a resolver conflictos?” (ítem 9): las respuestas más repetidas fueron las siguientes:

Figura 1

Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 9.



Además de las más repetidas se recogieron estas respuestas como las siguientes: algunos de los estudiantes propusieron actividades relacionadas con manejar la respiración y trabajar la calma, otros sugirieron que lo mejor era comunicarse con el profesor y con la familia. Por otro lado, algunos expusieron que consideran que lo mejor que se puede hacer ante un conflicto es separarse de la persona que lo está generando, otros propusieron aprender a pedir ayuda ante estas situaciones, aprender a interpretar las situaciones de conflicto, lidiar con sus emociones, ignorar el problema, y hablar con algún compañero.

- A la cuestión “¿qué cosas de las mencionadas anteriormente, calificarías de conflictos y qué cosas de violencia? (ítem 10)”: se obtuvieron las siguientes respuestas, un 20% de los alumnos no especifica cuales son conflictos y cuales violencia, argumentan “Algunos los considero conflictos y otros violencia”. Seguido de esta hay un alto porcentaje, un 20% que considera que todos son

conflictos y que no hay violencia. El resto de las respuestas son variadas, algunos coinciden en que ser perseguido e intimidado es violencia al igual que te peguen a la salida del colegio. Otros especifican que la violencia se da cuando hay pelea y el conflicto cuando se habla, por otro lado, algunos hacen la siguiente diferenciación “las cosas más graves son violencia y las menos graves conflictos”.

A continuación, se analizan los resultados del “*Cuestionario para Alumnado sobre Conflictos y Violencia*” (Ortega y Del Rey, 2003), desde una perspectiva de sexo biológico.

- A la cuestión “*Una compañera o compañero trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas, ante esta situación, dentro de las siguientes, ¿cuál elegirías?*” (ítem 1): de entre las niñas, un 73,3% (11 alumnas) señalaron la opción c (insisto en que me atienda), un 13,3% (2 alumnas) contestaron la opción b (no vuelvo a hablarle) y la opción d (pido ayuda) la seleccionó 13,3% (2 alumna).

Por otro lado, de entre los niños, un 84,2% (16 alumnos) seleccionó la opción c (insisto en que me atienda), un 5,26% (1 alumno) seleccionó la opción b (no vuelvo a hablarle), y, por último, un 10,52% (2 alumnos) escogieron la opción d (pido ayuda).

Tabla 10

Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 1, desde la perspectiva de sexo biológico femenino:

ÍTEMS	Grito o le insulto	No vuelvo a hablarle	Insisto en que me atienda	Pido ayuda
Una compañera o compañero trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas, ante esta situación, dentro de las siguientes, ¿cuál elegirías?	0%	13,3%	73,3%	13,3%

Tabla 11

Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 1, desde la perspectiva de sexo biológico masculino:

ÍTEMS	Grito o le insulto	No vuelvo a hablarle	Insisto en que me atienda	Pido ayuda
Una compañera o compañero trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas, ante esta situación, dentro de las siguientes, ¿cuál elegirías?	0%	5,26%	84,2%	10,52%

- A la cuestión “*Cuando tienes conflictos con algún compañero/a ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?*” (ítem 2): de entre las niñas un 20% (3 alumnas) indicaron que nunca, un 33,3% (5 alumnas) respondió que alguna vez, un 33,3% (5 alumnas) indicó que a veces, y por último un 13,3% (2 alumna) respondió que muchas veces.
Por otro lado, de entre los niños, un 10,52% (2 alumnos) indico que nunca, un 52,6% (10 alumnos) señalaron que alguna vez, un 26,6% (5 alumnos) indicaron que a veces, y un 10,52% (2 alumnos) muchas veces.
- A la cuestión “*Cuando tienes un conflicto con alguien ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?*” (ítem 3): de entre las niñas, un 26,6% (4 alumnas) seleccionaron que nunca, un 46,6% (7 alumnas) que alguna vez, un 13,3% (2 alumnas) indicaron que tratan de pensar en cómo está la otra persona a veces y un 13,3% (2 alumnas) señalaron que muchas veces.
Por otro lado, de entre los niños un 15,7% (3 alumnos) seleccionaron que nunca, un 63,15% (12 alumnos) indicaron que alguna vez tratan de pensar en cómo está la otra persona, y, por último, un 21,05% (4 alumnos) señalaron que muchas veces.

- A la cuestión “*¿Intervienen tus profesores en la resolución de tus conflictos?*” (ítem 4): de entre las niñas, un 26,6% (4 alumnas) respondieron que nunca, un 53,3% (8 alumnas) expresaron que alguna vez, un 20% (3 alumnas) indicaron que a veces intervienen sus profesores en la resolución de conflictos.
Por otro lado, de entre los niños, un 10,52% (2 alumnos) respondieron que nunca, un 57,8% (11 alumnos) expresaron que alguna vez, un 21,05% (4 alumnos) indicaron que a veces intervienen sus profesores en la resolución de conflictos, y, por último, un 10,5% (2 alumnos) señalaron que muchas veces.
- A la cuestión “*¿Intervienen tus compañeros y compañeras en la resolución de tus conflictos?*” (ítem 5): de entre las niñas, un 13,3% (2 alumnas) respondieron que nunca, un 40% (6 alumnas) expresaron que alguna vez intervienen los compañeros y compañeras en la resolución de sus conflictos, un 40% (6 alumnas) indicaron que a veces, y un 6,6% (1 alumna) indicó que muchas veces.
Por otro lado, de entre los niños, un 42,1% (8 alumnos) expresaron que alguna vez intervienen los compañeros y compañeras en la resolución de sus conflictos, un 42,1% (8 alumnos) indicaron que a veces, y un 15,7% (3 alumnos) consideraron que muchas veces.
- A la cuestión “*¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros también piensen mal de ella?*” (ítem 6): de entre las niñas, un 53,3% (8 alumnas) respondieron que nunca, un 46,6% (7 alumnas) expresaron que alguna vez, y un 6,6% (1 alumna) indicó que a veces.
Por otro lado, de entre los niños, un 47,36% (9 alumnos) respondieron que nunca, un 42,10% (8 alumnos) indicaron que alguna vez, un 5,26% (1 alumno) indicó que pocas veces y, por último, un 5,26% (1 alumno) muchas veces.
- A la cuestión “*¿Te has sentido perseguido e intimidado por otros de forma prolongada?*” (ítem 7): de entre las niñas, un 66,6% (10 alumnas) respondieron que nunca se han sentido perseguidas ni intimidadas por otros de forma prologada, un 15% (5 alumnas) indicaron que alguna vez.
Por otro lado, de entre los niños, un 52,6% (10 alumnos) respondieron que nunca se han sentido perseguidos ni intimidados por otros de forma prologada, un

31,5% (6 alumnos) indicaron que alguna vez, un 10,52% (2 alumnos) consideraron que a veces, y un 5,26 (1 alumno) muchas veces.

Tabla 12

Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, preguntas 2-7, desde la perspectiva de sexo biológico femenino:

ÍTEMS	PORCENTAJES			
	NUNCA	ALGUNA VEZ	A VECES	MUCHAS VECES
2. Cuando tienes conflictos con algún compañero/a ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?	20%	33,3%	33,3%	13,3%
3. Cuando tienes un conflicto con alguien ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?	26,6%	46,6%	13,3%	13,3%
4. ¿Intervienen tus profesores en la resolución de tus conflictos?	26,6%	53,3%	20%	0%
5. ¿Intervienen tus compañeros y compañeras en la resolución de tus conflictos?	13,3%	40%	40%	6,6%
6. ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros también piensen mal de ella?	53,3%	46,6%	6,6%	0%
7. ¿Te has sentido perseguido e intimidado por otros de forma prolongada?	66,6%	15%	0%	0%

Tabla 13

Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, preguntas 2-7, desde la perspectiva de sexo biológico masculino:

ÍTEMS	PORCENTAJES			
	NUNCA	ALGUNA VEZ	A VECES	MUCHAS VECES
2. Cuando tienes conflictos con algún compañero/a ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?	10,52%%	52,6%	26,6%	10,52%
3. Cuando tienes un conflicto con alguien ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?	15,7%	63,15%	0%	21,05%
4. ¿Intervienen tus profesores en la resolución de tus conflictos?	10,52%	57,8%	21,05%	10,52%
5. ¿Intervienen tus compañeros y compañeras en la resolución de tus conflictos?	0%	42,1%	42,1%	15,7%
6. ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros también piensen mal de ella?	47,36%	42,10%	5,26%	5,26%
7. ¿Te has sentido perseguido e intimidado por otros de forma prolongada?	52,6%	31,5%	10,52%	5,26%

- A la cuestión “¿Quién crees que se encarga, en el cole, de ayudar a resolver conflictos?” (ítem 8) respuesta múltiple: de entre las niñas, un 46,6% (7 alumnas) respondieron la opción a (Los profesores y las profesoras), un 13,3% (2 alumnas) seleccionaron la opción b (Cada uno los suyos), un 60% (9 alumnas) indicaron

la opción c (Profesores y estudiantes), y un 20% (3 alumnas) la opción d (Los estudiantes).

Por otro lado, de entre los niños, un 36,84% (7 alumnos) respondieron la opción a (Los profesores y las profesoras), un 21,05% (4 alumnos) indicó la opción b (Cada uno los suyos), y un 73,68% (14 alumnos) indicaron la opción c (Profesores y estudiantes), y un 26,3 (5 alumnos) la opción d (Los estudiantes),

Tabla 14

Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 8, desde la perspectiva de sexo biológica femenino, respuesta múltiple:

ÍTEMS	a) Los profesores y las profesoras.	b) Cada uno los suyos	c) Profesores y estudiantes	d) Los estudiantes
¿Quién crees que se encarga, en el cole, de ayudar a resolver conflictos?	46,6%	13,3%	60%	20%

Tabla 15

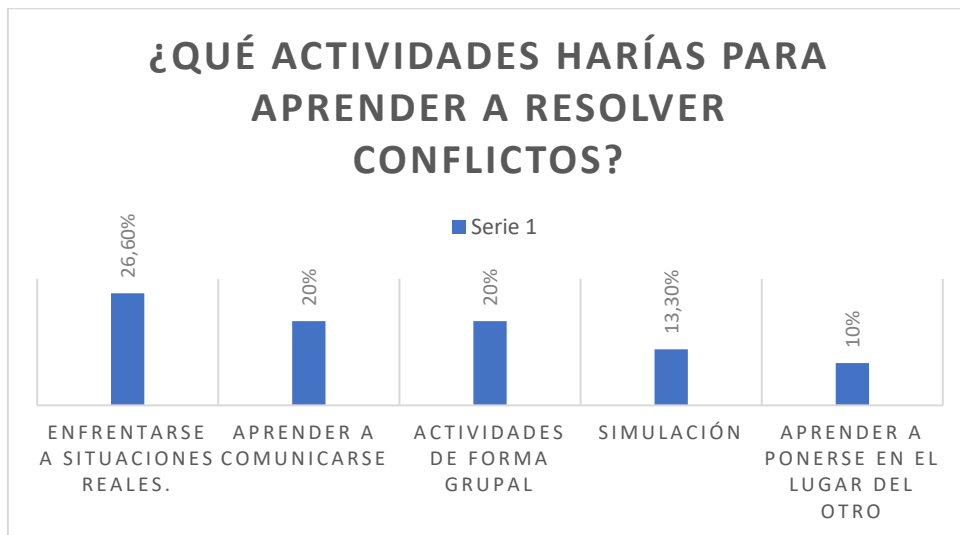
Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 8, desde la perspectiva de sexo biológico masculino, respuesta múltiple:

ÍTEMS	a) Los profesores y las profesoras.	b) Cada uno los suyos	c) Profesores y estudiantes	d) Los estudiantes
¿Quién crees que se encarga, en el cole, de ayudar a resolver conflictos?	36,84%	21,05%	73,68%	26,3%

- A la cuestión “¿Qué actividades harías para aprender a resolver conflictos?” (ítem 9): de entre las mujeres las respuestas más repetidas fueron las siguientes:

Figura 2

Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 9, desde la perspectiva de sexo biológico femenino:

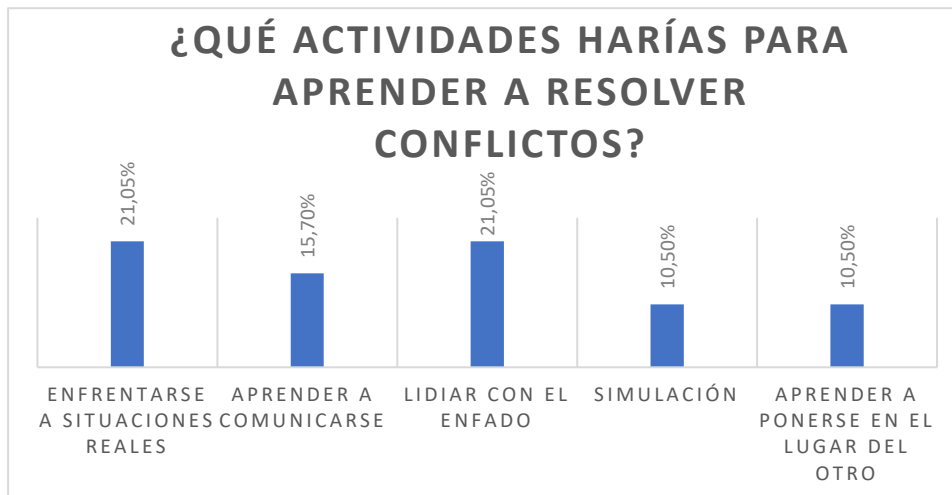


Además de las más repetidas se recogieron respuestas como las siguientes: propusieron actividades relacionadas con manejar la respiración y trabajar la calma, apartarse del conflicto, comunicarse con los profesores, aprender a lidiar con el enfado, y a través de tarjetas que tengan inscritas conflictos, proponer soluciones.

De entre los niños las respuestas más repetidas fueron las siguientes:

Figura 3

Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 9, desde la perspectiva masculina:



Además de las respuestas más repetidas se recogieron las siguientes contestaciones: propusieron actividades relacionadas con manejar la respiración y trabajar la calma, pedir ayuda, aprender a perdonar, a través de tarjetas que tengan inscritas conflictos, proponer soluciones.

- A la cuestión “¿qué cosas de las mencionadas anteriormente, calificarías de conflictos y qué cosas de violencia? (ítem 10)”: se obtuvieron las siguientes respuestas, de entre las niñas, un 26,6% no especifica cuales son conflictos y cuales violencia, argumentan “Algunos los considero conflictos y otros violencia”. Seguido de esta hay un porcentaje, un 15,7% que considera que todos son conflictos y que no hay violencia. El resto de las respuestas son variadas, algunos coinciden la violencia se da cuando hay pelea y el conflicto cuando se habla, por otras especifican que las cosas más graves son violencia y las menos graves conflictos, y otras respuestas consideran (ítem 2) conflicto y el (ítem 8) violencia.

Por otro lado, de entre los niños, se obtuvieron las siguientes respuestas, un 15,7% no especifica cuales son conflictos y cuales violencia, argumentan “Algunos los considero conflictos y otros violencia”, un 21,05% especifican que las cosas más graves son violencia y las menos graves conflictos. El resto de las respuestas son variadas, algunos consideran (ítem 7) y (ítem 8) violencia, otros



FACULTAD PADRE OSSÓ



Universidad de Oviedo

que todos son conflictos, que hablar mal de alguien o no atender a lo que dice lo consideran conflicto y pegar a la salida del centro violencia. Por otro lado, hay otros alumnos que especifican que si alguien te pega es violencia.

6- CONCLUSIONES

Las conclusiones abordarán los resultados de la investigación y seguido se realizará una reflexión derivada del análisis de estos.

En primer lugar, con respecto a los datos obtenidos en el análisis de la violencia escolar tradicional desde la perspectiva de la victimización, se identifican patrones preocupantes, aunque también se observan aspectos positivos. La mayoría de los estudiantes no se enfrenta habitualmente a formas de acoso, pero se observa una proporción significativa que experimenta ocasionalmente rechazo, evitación, burlas, insultos y agresiones físicas. Aunque la mayoría de los estudiantes indicó que nunca había sido evitado en tareas grupales, un número considerable expresó haber enfrentado esta situación ocasionalmente, lo que puede afectar fuertemente a su integración y participación en el aula. Del mismo modo, aunque muchos estudiantes no han sido objeto de burlas constantes, una parte significativa sí ha sufrido estas acciones en alguna medida, lo que puede impactar negativamente en su bienestar emocional y desarrollo académico.

Por otro lado, al analizar los datos obtenidos en relación con la perspectiva de agresión. Estos muestran que la mayoría de los estudiantes no han participado en conductas agresivas, como insultos directos, burlas e incluso peleas. Hallazgos que sugieren que, aunque existen situaciones de violencia escolar, la incidencia de conductas agresivas entre los estudiantes de 6º de Primaria es relativamente baja.

Una vez observados e analizados estos datos es observable que hay un número mayor de alumnos que se presentan en la situación de víctimas en comparación con los que se presentan en la situación agresores. Aunque estas diferencias porcentuales son pequeñas y no resultan significativas, sugieren una percepción no igual, pero sí similar, de la victimización y la agresión entre los estudiantes.

Este análisis de datos también revela diferencias notables en la victimización y la agresión escolar según el sexo biológico de los estudiantes. En el caso de la victimización, las niñas, en general, parecen sentir menos rechazo en actividades de aula, y de recreo, así como menos evitación en tareas grupales comparado con los

niños. Al igual que también experimentan burlas y rumores malintencionados, con menor frecuencia que los niños. Los insultos directos son más indicados por los niños, quienes también son más propensos a sufrir agresiones físicas. Lo que en definitiva sugiere que las experiencias de victimización difieren entre géneros, y subraya la importancia de implementar estrategias de intervención específicas que aborden y promuevan un entorno escolar seguro, equitativo para todos los estudiantes.

En segundo lugar, partiendo del análisis de los resultados del cuestionario de conflictos y violencia, se derivan varias conclusiones significativas. Se destaca la herramienta de la comunicación como estrategia principal para la resolución de conflictos, los estudiantes buscan ser escuchados para resolver sus desacuerdos. Lo que resalta la importancia de promover habilidades de comunicación efectiva desde una edad temprana como parte del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Además, se puede observar que hay una disposición de los estudiantes hacia la empatía.

Otro aspecto por destacar es que la intervención tanto de profesores como de compañeros se percibe como algo ocasional, lo que señala la necesidad de fortalecer los sistemas de apoyo dentro del entorno escolar. Se identifica también la presencia de comportamientos negativos entre los estudiantes, como hablar mal de otros, aunque hay una proporción considerable de estudiantes que no participan en estas conductas.

En cuanto a las diferencias con respecto al sexo biológico de los estudiantes se puede observar que las niñas tienden más a evitar hablar con la persona implicada en los conflictos, mientras que los niños optan por insistir en ser atendidos. Las niñas también muestran una tendencia ligeramente mayor a considerar el punto de vista del otro. En cuanto a la intervención de profesores y compañeros, hay una distribución equitativa entre ambos sexos biológicos.

Por último, resaltando la última cuestión planteada (ítem 8), las respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta sobre qué consideran como conflicto y qué como violencia, podemos observar cierta ambigüedad en la diferenciación entre ambos conceptos. Tanto entre las niñas como entre los niños, un porcentaje significativo no especifica claramente cuáles situaciones califican como conflictos y cuáles como violencia, indicando que algunos casos pueden ser considerados como uno u otro.

Además, también se encuentran diversas interpretaciones sobre la naturaleza de la violencia y de los conflictos, asociando la violencia con las peleas físicas y los conflictos con las discusiones verbales. Lo que revelan estos resultados es una falta de claridad conceptual y una percepción equívoca de lo que constituye la violencia. Lo que sugiere que, aunque algunos estudiantes pueden diferenciar entre conflicto y violencia, aún existe la necesidad de trabajar la comprensión y su significado de forma más precisa y clara de estos conceptos en las aulas.

Los datos obtenidos en la investigación sugieren la necesidad de desarrollar programas educativos integrales que aborden la resolución de conflictos, la empatía y la prevención de la violencia desde las primeras etapas educativas. Lo que implica una buena formación continua y permanente por parte del profesorado, que debe fomentar el dialogo, los valores positivos, la responsabilidad, no solo centrándose en los conocimientos meramente académicos, sino también en la formación moral. Y más en la sociedad actual donde ocasionalmente algunas familias no priorizan la educación en valores de sus hijos.

Debe haber también una participación de toda la comunidad educativa para la creación de un ambiente seguro y respetuoso. La participación de las familias es crucial, y desde el hogar debe existir una coherencia con lo enseñado en la escuela.

También se debe seguir investigando y poniendo el foco en los factores que contribuyen a los conflictos y la violencia en el entorno escolar, lo que permitirá mejorar las estrategias de prevención y apoyo. Para solventar el problema que hay en las escuelas desde el conocimiento profundo de las causas que lo producen.

Con los resultados obtenidos en la investigación se ha realizado un informe con el objetivo de poner en conocimiento estos datos para el centro educativo, de forma que puedan tener en cuenta para la elaboración o modificación de su plan de convivencia, y por tanto dentro este la prevención del acoso escolar y de la violencia de género.

7. LÍNEAS FUTURAS

Este estudio ofrece una visión sobre los conflictos y violencia escolar, la victimización y la agresión en estudiantes de 6º de Primaria, proporcionando datos recientes y actuales que aportan luz sobre la prevalencia y las diferencias de sexo biológico, esenciales para desarrollar estrategias y herramientas de prevención e intervención.

Para futuras investigaciones se podría profundizar en los factores que contribuyen a la violencia escolar, para obtener una mayor información que permita elaborar intervenciones mucho más eficaces y encaminadas a que los alumnos desarrollen su educación emocional desde una edad temprana. Conocer en profundidad las causas y consecuencias es encaminarse a su solución. También sería conveniente que este estudio se realizase con una muestra más amplia y diversa geográficamente, para evaluar la validez externa de los resultados.

Otra línea de investigación podría centrarse en el impacto de las redes sociales y el ciberacoso, analizando como las interacciones entre los estudiantes se han modificado debido a ellas, y como estas afectan al comportamiento en el propio entorno escolar. Así como examinar como el deporte y las actividades extraescolares pueden influir positivamente en los alumnos y sus relaciones, reduciendo la incidencia de la violencia y fomentando un mejor clima.

Es importante considerar la creación de planes de formación continua del profesorado que estén encaminados a dotarles de mejores herramientas y mayor conocimiento para la resolución de los conflictos. De esta forma se les prepara para posibles situaciones conflictivas y de violencia, en las que tendrán un mejor conocimiento para resolverlas y mejores estrategias para detectarlas.

Junto con los resultados obtenidos, se planea diseñar una serie de actividades destinadas a mejorar la resolución de conflictos. Estas actividades se centrarán en situaciones reales y sociales de la clase, donde los estudiantes deberán trabajar en equipo para identificar los problemas, analizar sus causas y proponer soluciones constructivas. Se fomentará el diálogo abierto y la reflexión sobre los diferentes puntos



FACULTAD PADRE OSSÓ



Universidad de Oviedo

de vista, promoviendo entendimiento mutuo y la empatía. Estas actividades no solo fortalecerán las habilidades de resolución de conflictos de los estudiantes, sino que también cultivarán un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J.-C., & Álvarez, L. (2013). Consensus on classroom rules and its relationship with low levels of school violence. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(2), 199-217. <https://doi.org/10.1174/021037013806196229>
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2006). *Viviendo con autoestima: Como fortalecer con asertividad lo mejor de tu persona*. Editorial Pax México.
- Altuna, B. (2018). Empatía y moralidad. Dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. *Revista de Filosofía (Madrid)*, 43(2), 245-262. <https://doi.org/10.5209/RESF.62029>
- Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (AEPAE). (s. f.). Recuperado 31 de mayo de 2024, de <https://aepae.es/>
- Ayala Carrillo, M. del R. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 493-509.
- Bautista, F. J., Zambrano, R. B., & Aguirre, D. G. M. (2019). *Gestión de conflictos*. Dykinson.
- Carrasco, A., y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116.
- Casamayor, G. (Coord.).(1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*". Graó
- Castellano González, D. (2020). La violencia escolar en el alumnado de Educación Primaria. *Intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 13, 33-59.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.

- Carozo, J. C. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, 14(29), 1-8.
- Ceballos-Giraldo, C. Y. (2015). *Intervención en conflictos del contexto escolar adolescente* [Master's Thesis]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3084>
- Colsmán, M., y Wulfert, E. (2002). La resolución de conflictos como un indicador de consumo de sustancias y otros comportamientos problemáticos de los adolescentes. *Addictive Behaviors*, 4, 633- 648.
- Caralt, J. C., y Miquel, C. E. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. Anuario de psicología clínica y de la salud. *Annuary of Clinical an Health Psychology*, (2), 9-14.
- Conangla, M., Bisquerra, R., & Soler, J. (2016). *La fuerza de la gravitación emocional: Un viaje extraordinario al universo de las emociones*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- De la Salut, O. M. (Ed.). (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS.
- Díaz-Aguado (2005) La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela *Psicothema*, 17, 4, 549-558.
- UNICEF, Sep. (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México.
- Estella, A. M. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32. <https://doi.org/10.35362/rie380815>
- Vicent, N., Castrillo, J., Ibañez-Etxeberria, A., & Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445721>
- Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, M., Godoy Mesas, C., & Sancho Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38(1), 47-58.

- McMahon, R. J., & Forehand, R. L. (2019). Helping the Noncompliant Child. En J. L. Lebow, A. L. Chambers, & D. C. Breunlin (Eds.), *Encyclopedia of Couple and Family Therapy* (p. 1359-1364). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49425-8_382
- Funes Lapponi, S. G. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos: Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/47258>
- García Raga, L., & Crespo Ginés, A. (2012). Una mirada diferente a la educación: Mediación y resolución de conflictos en una escuela. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 179-188.
- Girard, K., & Koch, S. J. (2001). *Resolución de conflictos en las escuelas: Manual para educadores*. Ediciones Granica SA.
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M. T., Lupiani, S., & Barreto, M. C. (2007). El «bullying» y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 48-49, 165-177.
- Gómez, Á. H., Gómez, J. I. A., & Rodríguez, M. A. P. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 153-180.
- Gómez, M. del C., & Cuña, A. da R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278-293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Guachi Chiluzia, L. M., & Soria Pozo, D. C. (2015). *La psicomotricidad y su importancia en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los niños y niñas de 5 a 6 años de primer año de educación básica de la escuela Manuel Matheu en la provincia de Cotopaxi cantón Latacunga parroquia Pastocalle en el año lectivo 2014-2015* [B.S. thesis, LATACUNGA/UTC/2015]. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/2034>

- ICirera, J. V. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia* (Vol. 203). Graó.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269-278. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00295>
- Koene, C. (2009). Cuando las cosas salen mal: Sobre la mediación, el arbitraje, la acción correctiva y la sanción disciplinaria. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 244-254.
- Ladd, G.W., Mize, J. (1983). A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training, *Psychological Review*, 90(2), 127-157.
- Latorre, Á. L., & Romero, J. T. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Informació psicològica*, (95), 62-74.
- López Hernáez, L. (2021). Familia y valores contra la violencia en la escuela. *Complejidad En La Enseñanza de Valores: Formación Permanente, Colaboración y Autorreflexión Para Una Transformación Social*. - (*Dykinson e-Book*), 77-89.
- Lorenzo, J. F. P. (2018). Conflicto y violencia. Conceptos y significados. Efectos y alcance en la escuela. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(3), 153-163.
- Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ochoa, G., & Buelga, S. (2016). Violencia entre iguales en la adolescencia: el contexto escolar y las nuevas tecnologías. *La violencia escolar en México. Temáticas y perspectivas de abordaje*, 15.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: Problemas y soluciones. *Revista complutense de educación*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/126976>

- Mischel, W. (2015). *El test de la golosina: Cómo entender y manejar el autocontrol*. Debate.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wxUbBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Mischel,+W.+\(2015\).+El+test+de+la+golosina:+C%C3%B3mo+entender+y+manejar+el+autocontrol.+DEBATE.&ots=6baoimrLwZ&sig=OGvN7XrxTn7pBVYnY65Rzg1vFFs](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wxUbBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Mischel,+W.+(2015).+El+test+de+la+golosina:+C%C3%B3mo+entender+y+manejar+el+autocontrol.+DEBATE.&ots=6baoimrLwZ&sig=OGvN7XrxTn7pBVYnY65Rzg1vFFs)
- Monjas, M. I. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (10ª ed. Rev.). CEPE.
- Montañez, M. V. G., & Martínez, C. A. A. (2015). Bullying y violencia escolar: Diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y educación*, 17(2), 9-38.
- Montilla, Y. T., Montilla, J. M., & Villasmil, E. R. (2018). Características del ciberacoso y psicopatología de las víctimas. *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, 27(3), 188-195.
- Mora, A. C. (2012). La gestión de los conflictos estudiantiles: un enfoque desde la administración de la educación. *Gestión de la Educación*, 1-50.
- Mustaca, A. E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), Article 1.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: Hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2, 1-23.
- Navarro, M. C., & García Leal, L. (2007). La mediación: Modelo bioético-hermenéutico para la resolución de los conflictos en las organizaciones humanas. *Frónesis*, 14(1), 158-184.

- Pelegrín Muñoz, A., & Garcés de los Fayos Ruiz, E. J. (2008). *Evolución teórica de un modelo explicativo de la agresión en el deporte*. <http://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/157/C00040738.pdf?sequence=1>
- Pérez, C. P. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 143-156.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2016). *Psicología del niño (ed. Renovada)*. Ediciones Morata.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing Escolar: Violencia y acoso Psicológico contra los niños*. Ediciones CEAC.
- Ruiz, M. D. G., & El Olivo, I. E. S. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista arista digital*, 52, 1-7.
- Saieh, C., Rodríguez, D., & Opazo, M. P. (2019). *Negociación: ¿Cooperar o competir?* Ediciones UC.
- San Martín, J. A. (2003). *La mediación escolar: Un camino nuevo para la gestión del conflicto escolar*. Editorial CCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=183350>
- Seijo, J. C. T., García, I. F., Lapponi, S. F., Leira, M. G. de la S., Iglesia, C. P. de la, Izarra, G. R., Hernán, E. V., Asenjo, J. C. A., Álvarez, J. M. A., & Abad, J. de V. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Grao.
- Sharp, S., Smith, P. K., & Smith, P. (2002). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge.
- Sparisci, V. (2013). Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automóviles. *Universidad Abierta Interamericana*, 8.
- Torrego, J.C. (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Conserjería de Educación.

- Torrijos, V. (2003). Tres textos de Vinyamata. *Desafíos*, 8, 110-113.
- Tortosa Jiménez, A. (s. f.). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo A la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 158-165. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "Bullying". *Una visión Actual" Revista Chilena de pediatría*, 79(1), 13-20. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf>
- Vallejo, A. P. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. Pérez, M., & Rivera, A. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*, 319.
- Ventura León, J. L., Caycho Rodríguez, T., Vargas Tenazoa, D., & Flores Pino, G. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 23-29.
- Ybarra, M. y Mitchell, K. (2004). "Online Aggressor/Targets, Aggressors, and Targets: A Comparison of Associated youth Characteristics": *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,. 5, 1308-1316.
- Zaboski, B. A., Romaker, E., & Joyce-Beaulieu, D. (2021). Theory and Research. En D. Joyce-Beaulieu & B. A. Zaboski (Eds.), *Applied Cognitive Behavioral Therapy in Schools* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780197581384.003.0002>

9. ANEXOS

ANEXO 1.

“Cuestionario para Alumnado sobre Conflictos y Violencia (Ortega y Del Rey,2003)
adaptado

Alumno Alumna

1. Una compañera o compañero trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas, ante esta situación, dentro de las siguientes, ¿cuál elegirías?
 - A) Grito o le insulto.
 - B) No vuelvo a hablarle.
 - C) Insisto en que me atienda.
 - D) Pido ayuda.
2. Cuando tienes conflictos con algún compañero/a ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?
 - A) Nunca.
 - B) Alguna vez.
 - C) A veces.
 - D) Muchas veces.
3. Cuando tienes un conflicto con alguien ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?
 - A) Nunca.
 - B) Alguna vez.
 - C) A veces.
 - D) Muchas veces.



4. ¿Intervienen tus profesores en la resolución de tus conflictos?
 - A) Nunca.
 - B) Alguna vez.
 - C) A veces.
 - D) Muchas veces.

5. ¿Intervienen tus compañeros y compañeras en la resolución de tus conflictos?
 - A) Nunca.
 - B) Alguna vez.
 - C) A veces.
 - D) Muchas veces.

6. ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros también piensen mal de ella?
 - A) Nunca.
 - B) Alguna vez.
 - C) A veces.
 - D) Muchas veces.

7. ¿Te has sentido perseguido e intimidado por otros de forma prolongada?
 - A) Nunca.
 - B) Alguna vez.
 - C) A veces.
 - D) Muchas veces.



8. ¿Has perseguido, e intimidado, en grupo o en solitario, a otros u otras?
- A) Nunca.
 - B) Alguna vez.
 - C) A veces.
 - D) Muchas veces.
9. ¿Qué actividades harías para aprender a resolver conflictos?
10. ¿Quién crees que se encarga, en el cole, de ayudar a resolver conflictos?
- A) Los profesores o profesoras.
 - B) Cada uno los suyos.
 - C) Profesores y estudiantes.
 - D) Los estudiantes.
11. Ahora, ¿qué cosas de las mencionadas anteriormente, calificarías de conflictos y qué cosas de violencia?

ANEXO 2:

FORMULARIO SOBRE LA VIOLENCIA (Se utilizan las escalas de agresión y victimización en la escuela off-line de Álvarez et al. (2016). (ENTRE IGUALES))

Indica con qué frecuencia suceden los siguientes hechos en los últimos tres meses:

1=Nunca 2= Pocas veces 3=Muchas veces 4=Siempre

Victimización

1. Algunos/as compañeros/as me rechazan en los juegos, paseos o actividades del recreo.
2. Mis compañeros/as me evitan cuando hay que hacer tareas en grupo en clase.
3. Mis compañeros/as se burlan, se ríen, de mí.
4. Mis compañeros/as hablan mal de mí a mis espaldas.
5. He sido insultado/a a la cara por algún/a compañero/a.
6. Algún/a alumno/a del centro me ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar.

Agresión

7. No he dejado participar en mi grupo a algún compañero, durante alguna actividad de recreo o de Educación Física.
8. No he dejado participar a algún compañero/a en mi grupo en alguna actividad de clase
9. Me he reído y burlado de algún/a compañero/a.
10. He hablado mal de algún/a compañero/a a sus espaldas.
11. He insultado a la cara a algún/a compañero/a.
12. He pegado algún/a compañera/o del centro, dentro o a la salida del recinto escolar.

10. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Prevalencia de la victimización en 6º de Educación Primaria	31
Tabla 2: Prevalencia de la agresión en 6º de Educación Primaria	33
Tabla 3: Prevalencia de la victimización desde una perspectiva de sexo biológico femenino	36
Tabla 4: Prevalencia de la victimización desde una perspectiva de sexo biológico masculino	37
Tabla 5: Prevalencia de la agresión desde una perspectiva de sexo biológico femenino	39
Tabla 6: Prevalencia de la agresión desde una perspectiva de sexo biológico masculino.	40
Tabla 7: Cuestionario para alumnado de Conflictos y Violencia p.1	41
Tabla 8: Cuestionario para alumnado de Conflictos y Violencia p.2-7.	42
Tabla 9: Cuestionario para alumnado de Conflictos y Violencia p.8	43
Tabla 10: Cuestionario para alumnado de Conflictos y Violencia p.1 desde una perspectiva de sexo biológico femenino	45
Tabla 11: Cuestionario para alumnado de Conflicitos y Violencia p.1 desde una perspectiva de sexo biológico masculino	46
Tabla 12: Cuestionario para alumnado de Conflictos y Violencia p.2-7 desde una perspectiva de sexo biológico femenino	48
Tabla 13: Cuestionario para alumnado de Conflictos y Violencia p.2-7 desde una perspectiva de sexo biológico masculino.	49
Tabla 14: Cuestionario para alumnado de Conflicitos y Violencia p.8 desde una perspectiva de sexo biológico femenino	50
Tabla 15: Cuestionario para alumnado de Conflictos y Violencia p.8 desde una perspectiva de sexo biológico masculino	50



11. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 9.	44
Figura 2 Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 9, desde la perspectiva de sexo biológico femenino	51
Figura 3 Cuestionario para el alumnado de Conflictos y Violencia, pregunta 9, desde la perspectiva de sexo biológico	51