

## LOS CONFLICTOS EN EL AULA SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE GÉNERO

**Estela Gilperez Comas**

Teleformación

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### **RESUMEN**

*La presencia de conflictos en las instituciones educativas genera una gran preocupación en la comunidad educativa y en la sociedad. Es por ello, que nuestra investigación se ha planteado como objetivo analizar el conflicto desde las percepciones del alumnado y examinar las posibles diferencias de género; siendo la muestra de 45 niños y niñas de Educación Primaria, de edades comprendidas de 8 a 10 años. La observación de los resultados constata que los grupos se sienten apoyados y no amenazados, y que no hay diferencias significativas de género entre las distintas Áreas exploradas (Área de Apoyo, Área del Agresor, Área de la Víctima y Área de Aspectos del Conflicto); sin embargo, algunos resultados indican que aún se conservan ciertos estereotipos tradicionales de género, lo que implica la importancia de establecer una cultura escolar basada en la igualdad de género y el rechazo a la violencia.*

**Palabras clave:** Conflicto escolar, género, agresor, víctima, Educación Primaria.

### **ABSTRACT**

*The presence of conflicts in educational institutions generates great concern in the educational community and in society. It is for this reason that our research has set itself the objective of analyzing the conflict from the perceptions of the students and examining the possible gender differences; being the sample of 45 boys and girls of Primary Education, aged between 8 and 10 years. The observation of the results confirms that the groups feel supported and not threatened, and that there are no significant gender differences between the different areas explored (Support Area, Attacker Area, Victim Area and Conflict Aspect Area); however, some results indicate that certain traditional gender stereotypes are still preserved, which implies the importance of establishing a school culture based on gender equality and the rejection of violence.*

**Key words:** School conflict, gender, aggressor, victim, Primary Education

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La conflictividad escolar está integrada en la cotidianidad de los centros educativos (Ayala-Carrillo, 2015) y se ha reconocido como un problema social común (Ávila Fernández, 2013) que genera mucho malestar, sobre todo a la comunidad educativa, puesto que, como afirman Gotzens et al. (2010), son muchos los padres, madres, estudiantes, profesores y personal no docente que manifiestan preocupación por la frecuente ocurrencia de estos actos disruptivos en las aulas.

Estas problemáticas llegan a quebrantar la convivencia hasta tal punto que hacen imposible la formación (Martínez-Otero, 2001), teniendo serias repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado y del alumnado (Gotzens et al., 2010). Afectan, en particular, a la práctica educativa de los docentes y al rendimiento académico y desarrollo socioemocional de los estudiantes (Córdoba, et al., 2016).

“Conflictos escolares”, “violencia escolar”, “actos disruptivos”, “problemas de indisciplina”... uno de los mayores obstáculos de los estudios pertenecientes a este ámbito ha sido encontrar un consenso en su propia definición (Ayala-Carrillo, 2015). Algo semejante ocurre con la visión práctica de los conflictos escolares. Un ejemplo concreto de ello es el aportado en el análisis de Gotzens et al. (2007), en el que determinaron que los docentes tienden a enmarcar las conductas disruptivas como aquellas que son consideradas graves socialmente, pero que no tienen por qué repercutir negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando son precisamente estas conductas instruccionales las que, según Gotzens et al. (2007), más perturban el ritmo del aula.

Por otra parte, resulta primordial destacar que muchas de las investigaciones sobre

esta temática, se han llevado a cabo esencialmente desde el enfoque adulto del profesorado (Ceballos et al., 2010). A este factor, se le puede añadir el hecho de que el origen de la conflictividad o violencia escolar se le atribuye principalmente a las características del alumnado, sin tener en cuenta una perspectiva sistémica (Cerrón, 2000).

Consecuentemente, no es concebible referirse a la conflictividad o violencia escolar sin establecer conexiones entre lo público y lo privado, entre las conductas individuales y las colectivas, entre los asuntos familiares y los comunitarios (Ayala-Carrillo, 2015). Sin olvidar, siguiendo de nuevo a Ayala-Carrillo (2015), las discrepancias por razones de género, las historias individuales de los escolares que ejercen la agresión y las de las víctimas de estas agresiones, la cultura escolar y las relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de los centros educativos.

## 2. MARCO TEÓRICO

En la actualidad existe una amplia literatura sobre la conflictividad escolar y no resulta extraño oír hablar de este fenómeno a nivel social, pese a su compleja delimitación conceptual, debida principalmente a la propia imprecisión del lenguaje (Moreno Olmedilla, 1999).

Los conflictos en el ámbito educativo, como en cualquier otro contexto de convivencia, pueden ser, en palabras de Moreno Olmedilla (1999) “oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal para todos los miembros de la comunidad escolar” (p.192). Sin embargo, la negación o no enfrentación del conflicto conduce a la agresividad que deriva, en muchas ocasiones, en violencia (Salazar et al., 2002); en este caso, en el seno escolar. Es sobre esta connotación negativa del conflicto la que se desarrolla en el presente trabajo.

En Europa, las primeras investigaciones sobre conflicto escolar fueron desarrolladas por Olweus (citado en del Barco et al., 2011), quién describió el conocido “bullying” o acoso entre iguales. Por otra parte, a nivel na-

---

1 En el trabajo que presentamos se hará uso de las palabras en género masculino, para referirse tanto a hombres como a mujeres, sin intención de realizar un lenguaje excluyente o discriminatorio por razón de género, identidad racial u étnica o cualquier perjuicio que pueda interpretarse en la redacción.

cional, autoras como Barrio y Martín (2003) destacan como estudio pionero el aportado por el Defensor del Pueblo (1999-2006), cuya finalidad era “determinar, mediante cuestionarios pasados a profesores y estudiantes, la gravedad de la situación en los centros de secundaria, diferenciando las formas que el maltrato entre iguales adopta” (Barrio y Martín, 2003, p. 7).

Más evidencias sobre la creciente inquietud de las administraciones educativas sobre las problemáticas que acontecen en las aulas, siguiendo a Álvarez Hernández et al. (2016), fue la creación, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en el año 2007, cuyo objetivo principal es “contribuir a la construcción activa de un ambiente de convivencia escolar adecuado y también de diseñar estrategias y medidas para corregir y prevenir situaciones de violencia escolar” (Álvarez Hernández et al., 2016, p.855).

Analizando los estudios previamente mencionados y otros elaborados en diferentes países europeos, autores como del Barco et al. (2011), concluyen que el maltrato escolar es un fenómeno que sucede en todos los lugares donde se ha analizado, provocando efectos muy negativos en los que lo sufren. Además de *bullying* o maltrato entre iguales, la conflictividad escolar adopta muchas formas (Fernández, 1999), como se podrá comprobar en el siguiente apartado.

## 2.1. Conceptualizaciones sobre la conflictividad escolar

Autores como Moreno Olmedilla (1999) dejan claro que no todos los actos conflictivos en la escuela pueden ser catalogados de violencia y, por este motivo, prefiere referirse a los mismos como “conductas o comportamientos antisociales”. Así, estos comportamientos se dividen en las siguientes categorías (Moreno Olmedilla, 1999):

- a) Actos disruptivos en el aula
- b) Problemas de disciplina vinculados a la relación alumno-maestro

- c) Maltrato o acoso entre iguales
- d) Vandalismo o daños materiales
- e) Violencia de tipo física
- f) Acoso sexual *entre iguales*

El presente estudio versa sobre los tres primeros comportamientos: los actos disruptivos, los problemas de disciplina, y el maltrato o acoso entre iguales. En referencia a la primera de las categorías mencionadas, la *disrupción*, Uruñuela (2006), la describe como una serie de conductas “cuyo rasgo distintivo es precisamente ir dirigidas contra esa tarea educativa que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Uruñuela, 2006, p. 21). Para este autor, se debe atender a dos dimensiones fundamentales en las conductas problemáticas, las que interfieren la escuela/instituto como centro de aprendizaje y las que arremeten contra la escuela/instituto como centro de convivencia.

Las conductas que van en contra de la dimensión “Centro de aprendizaje” son de tres tipos: Falta de rendimiento (entendidos como pasividad, falta de interés o motivación que puede derivar hacia absentismo) molestar en clase (hablar y no guardar silencio, levantarse, interrumpir al maestro, molestar a los maestros), y el absentismo (falta de puntualidad, faltas de asistencia injustificadas, llegar tarde frecuentemente, marchar del aula sin permiso...). Por otro lado, las conductas que atentan contra la dimensión “Centro de convivencia” son la falta de respeto (desobedecer reiteradamente al profesor, contestar de forma impertinente...), el conflicto de poder (enfrentarse al maestro, desafiar la autoridad, incumplimiento de las sanciones) y, finalmente, la violencia (física, verbal y/o simbólica).

Destacan otros estudios como el de Cameron (citado en Ruttledge y Petrides, 2012), quién lleva a cabo la siguiente clasificación de las conductas disruptivas:

1. Comportamiento agresivo como empujar, dar patadas o golpes, emplear un lenguaje inapropiado...

2. Comportamiento físicamente disruptivo como romper o dañar el material, incidir a los compañeros psicológica y físicamente...
3. Comportamiento socialmente disruptivo como chillar, hacer ruidos, correr en medio de clase...
4. Comportamiento desafiante ante la autoridad como el uso de un vocabulario ofensivo, o no realizar las tareas cuando se le indica.
5. Comportamiento auto-disruptivo como dibujar, leer o jugar a escondidas...

Vinculado con los problemas de disciplina, autores como Gotzens et al. (2015), usan el término “indisciplina instruccional” en alusión a aquellos conflictos que suceden estrictamente en el marco de la educación formal. La “indisciplina instruccional” engloba todas las conductas contrarias a las normas del centro educativo orientadas a la convivencia y al correcto funcionamiento del aula. Algunos ejemplos propuestos por esos autores serían: hablar en clase sin permiso, interrumpir al maestro o no seguir sus indicaciones, no hacer los deberes o molestar a los compañeros para impedir que lleven a cabo sus obligaciones educativas.

Muchos otros autores se acogen a la clasificación de Martín et al. (2003), quienes consideran que el conflicto escolar puede agruparse en agresión verbal (insultar, reírse o hablar mal del otro...), agresión física directa (como pegar al compañero) e indirecta (robar, romper, dañar o esconder material ajeno), exclusión social (como ignorar, hacer chantajes, rechazar...) y acoso sexual (verbal y/o físico).

En cuanto a la tercera categoría de Moreno Olmedilla (1999), el maltrato o acoso entre iguales, es definida de la siguiente manera por Loredó-Abdalá (2008):

Se presenta cuando una o más personas ejercen un comportamiento lesivo, intencional y recurrente contra otro u otros individuos, que se caracteriza por un abuso sistemático del poder. Esta conducta puede

expresarse de diferentes formas: como agresión física, verbal, psicológica y social. (p.210)

Es igualmente importante mencionar que este tipo de actos abusivos acontecen mayormente, como señala Ávila Fernández (2013), en el patio del recreo. Sin embargo, no siempre se dan de forma presencial, ya que, como mencionan Kim et al. (2020), el crecimiento tanto de las redes sociales como de los teléfonos inteligentes son testimonios de otro tipo de violencia escolar, el *cyberbullying*, en el que resulta más difícil rastrear a los acosadores (Kim, et al. 2020).

## 2.2. Etiología de la conflictividad escolar

Los diferentes investigadores del conflicto escolar han tratado de explicar los orígenes de estos graves sucesos que fragmentan la paz y la convivencia en las aulas.

En análisis como el de Fernández (1999), se plantea que estos comportamientos pueden ser el resultado de factores exógenos, como el entorno familiar o social, o de factores endógenos, es decir, debido a las características del propio sujeto, de las relaciones interpersonales o del clima del centro educativo en cuestión.

Autoras como Raudeliunaite y Gudžinskien (2019), profundizan más en la relación entre estos factores exógenos y endógenos, declarando el estrecho nexo que hay entre un entorno familiar y social desfavorable con el desarrollo de conductas de hostilidad, ansiedad y aislamiento social, peleas, ‘bullying’ o maltrato entre iguales, la toma de pertinencias ajenas sin permiso, entre otras.

De la misma manera, otros estudios, como el de Ariás-Gallegos y Rivera (2019), también alegan que el alumnado que vive experiencias de violencia en su seno familiar es más propenso a participar en situaciones de maltrato entre iguales en la escuela, tanto en el rol de víctima como en el de acosador. Sin ignorar que, aunque el entorno familiar no sea desfavorable, la falta de implicación de las familias en los centros educativos, como asume Díaz-Aguado (2010), es también un factor

de riesgo a considerar en los problemas de convivencia.

En la misma línea, Fernández (citado en Martínez-Otero, 2001), nombra un conjunto de características inherentes a la institución educativa que pueden conllevar la aparición de conductas disruptivas o problemas de disciplina: la crisis y divergencia de valores dentro de la propia escuela, las discrepancias sobre la organización de los espacios, tiempos y normas de comportamiento, una cultura homogénea que no acepte la diversidad, los conflictos de poder derivados de la asimetría relacional entre docentes y alumnos, la falta de personal o de recursos para poder ofrecer una atención individualizada a los estudiantes, un número o ratio elevada de alumnos por aula...

Asimismo, siguiendo con la misma autora, la complejidad de las relaciones interpersonales que se produzcan dentro del entorno educativo pueden ser muy influyentes en la emergencia de situaciones conflictivas. De esta manera, Fernández (citado en Martínez-Otero, 2001) hace hincapié en la relación profesor-profesor, cuya falta de cooperación o respeto puede afectar a los estudiantes y conducir a hostilidades entre grupos, discrepancia de las pautas a seguir o de los estilos de enseñanza y, a nivel institucional, pueden derivar hacia un bajo entendimiento con el equipo directivo o con desacuerdos con el proyecto educativo de centro.

Por otra parte, indagando más en las relaciones asimétricas entre maestro-alumno, Fernández (citado en Martínez-Otero, 2001), recalca, entre otros, el uso de metodologías poco atractivas, una pobre comunicación entre docentes y alumnos, la dificultad por parte de los maestros para controlar grupos, o una escasa sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos, como motivos a tener en consideración a la hora de inspeccionar las situaciones de conflicto escolar.

A su vez, hay autores que subrayan la necesidad de valorar estos fenómenos desde una perspectiva sistémica. Bajo esta visión, estos problemas de convivencia escolar se-

rán el resultado de “innumerables factores interrelacionados dentro de un marco mayor como es el de las estructuras de poder económicas, sociales y políticas” (Cerrón, 2000, p. 8). Por esta razón, también se remarca la falta de apoyo por parte de la administración y la ausencia de una legislación adecuada como algunas de las causas más determinantes de la conflictividad escolar (Díaz-Aguado, 2010).

### **2.3. Género y conflictividad escolar en la etapa de Educación Primaria**

El género es una variable muy relevante a tener presente, puesto que, como señala Navarro Olivas (2009), su estudio en experiencias de abuso y maltrato entre iguales puede constituir un excelente escenario para analizar como la construcción social del mismo puede intervenir en la prevalencia del acoso, en la victimización escolar y en la explicación sobre la tendencia a la agresividad de los escolares.

La literatura existente sobre la conflictividad en el ámbito escolar, en la que se podría examinar la influencia del género, está basada mayoritariamente en investigaciones de la etapa de Educación Secundaria, por ser, “el nivel educativo en el que las problemáticas convivenciales se manifiestan con más intensidad” (Felip i Teixidó, 2019, p. 121).

Según el estudio de Filella et al. (2016) basado en los diferentes ciclos de Educación Primaria, los conflictos son fundamentalmente de carácter masculino. Sobre el acoso o maltrato en iguales, concretamente, los chicos recurren más a las agresiones físicas mientras que, las chicas, emplean otro tipo de maltrato más indirecto, mediante el uso de la maldiciencia como chismorreos, murmuración o difamación (Garaigordobil y Oñederra, 2009). Otro estudio más reciente de Olarte (2019) expone también que los chicos incurren más en actos de violencia física (con golpes y empujones), pero, en cambio, menciona que las chicas utilizan más el lenguaje verbal, aunque sin especificar si se trata de

maltrato directo (como insultar) o indirecto (como criticar a las espaldas o ignorar), y en ocasiones, según el autor, también hacen uso de la fuerza física (con empujones y tirones de pelo).

Nieto et al. (2017), en su investigación con estudiantes de Secundaria, concluyen que los chicos puntúan más alto en violencia del alumnado, violencia hacia el profesorado y violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y manifiestan que las chicas se ven más involucradas en conductas disruptivas en el aula. En cambio, esta información sobre la disrupción es opuesta al análisis de Álvarez-García et al. (2014), que declara que son los chicos los que más la ejercen. Otros estudios discordantes con los datos anteriores, como el de Córdoba et al. (2016), revelan que no hay diferencias significativas entre géneros en las conductas disruptivas.

Ligado particularmente al acoso escolar, los datos obtenidos en estudios como el de Cerezo (2009), determinan que la mayor parte de alumnos implicados en el *bullying* en la etapa de Educación Primaria son chicos, en concreto un 32% de ellos, frente a un 12.7% de las chicas. En cuanto a su rol, el informe señala que un 18% de los chicos y un 1.2% de las chicas entrarían en el perfil del agresor. En el caso de la victimización, el porcentaje de chicos correspondería con un 12% y el de las chicas con un 9%. Otros estudios, como el de Ruiz et al. (2015), también coinciden en que los chicos tienen más tendencia a ser víctimas del maltrato entre iguales. Estos datos no concuerdan con los resultados obtenidos por la investigación de Córdoba et al. (2016), en las que no obtuvieron diferencias entre chicos y chicas en las víctimas del acoso escolar.

De igual modo, se han destacado diferencias de género en lo que concierne a la relación maestro-alumno, sosteniendo que las chicas tienen relaciones más cercanas y complacientes con los docentes o figuras de autoridad que los chicos (Córdoba et al., 2016).

## 2.4. Literatura de prevención y resolución de conflictos

La educación en resolución de conflictos, según Dewi y Maftuh (2020), se basa en la percepción positiva del conflicto, la apreciación por las diferencias, el desarrollo en un contexto de cooperación y el establecimiento de actividades cuya misión principal sea de “problema-solución” de conflictos.

Por otra parte, autores como Tuvilla (2004), conciben el modelo ecológico orientado hacia la prevención del conflicto como una de las vías más efectivas para erradicarlo. Esta prevención se llevará a cabo en los siguientes niveles:

- *Individual*. Este nivel pretende analizar las características biológicas o de historia personal que pueden propiciar la aparición de conductas más agresivas o bien la victimización. Una de las estrategias sugeridas a este nivel es el desarrollo de habilidades emocionales y de competencia social.
- *Relacional*. En este nivel se examinan las relaciones sociales, como la familia o el grupo de iguales, que pueden aumentar el riesgo de convertir a alguien en potencial víctima o agresor. Algunas propuestas para este nivel son los programas de acción tutorial, de aprendizaje cooperativo, la mediación o los programas basados en las escuelas pacíficas y la educación intercultural.
- *Comunitario*. El tercer nivel tiene por objetivo investigar las características de los diferentes contextos (escuela o vecindario) en los que la persona se relaciona para averiguar si pueden suponer un riesgo para desarrollar un rol más de agresor o de víctima. Algunas propuestas son los programas de dinamización sociocomunitaria o los programas de tutelaje.
- *Social*. El último nivel investiga los factores de la sociedad que pueden incrementar las tasas de violencia. Al-

gunas estrategias son las campañas de información y sensibilización a la no-violencia o el desarrollo de programas educativos específicos por parte de las diferentes administraciones.

Referente a la investigación existente sobre la viabilidad y eficacia de estos programas, Díaz-Aguado (2005), en su intervención educativa sobre prevención y exclusión de la violencia escolar, destaca dos componentes básicos para implantar en el marco escolar: la práctica del aprendizaje cooperativo en todas las materias escolares y un currículum basado en la “no-violencia”.

Adicionalmente, en estudios más recientes, autores como Aznar-Alarcón et al. (2018) plantean la importancia del desarrollo de técnicas de mediación como un método alternativo de resolución de conflictos en las aulas. En este escenario, siguiendo a Gallardo-Cerón et al. (2019) el docente adquiere el rol de mediador, y, por tanto, como tercero neutral, impulsa a que sean las partes involucradas en el conflicto las que decidan las posibles vías de solución.

En cualquier caso, en las experiencias de resolución de conflictos, como apuntan Ramón Pineda et al. (2019) la comunicación cobra una magnitud especialmente relevante. Para estos autores, la empatía, el ‘feed back’, la asertividad y la escucha activa son los mecanismos facilitadores de diálogo de mayor envergadura.

Por otra parte, y siguiendo los cuatro niveles planteados por Tuvilla (2004), en el proceso de construcción de una convivencia escolar positiva será crucial, con tal de que los esfuerzos de los docentes no sean en vano,

la creación de tiempos y espacios para que las familias del alumnado puedan implicarse, recibiendo formación en aspectos sociales a través de talleres formativos, escuelas de padres o espacios psicopedagógicos, entre otros. (Gallardo-Cerón et al., 2019).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Objetivos del trabajo

##### Objetivo general

Investigar sobre los conflictos en el ámbito escolar desde la percepción de los propios alumnos y alumnas.

##### Objetivos específicos

1. Indagar sobre el apoyo que tiene el alumnado ante la situación del conflicto
2. Estudiar la actuación del agresor ante el conflicto.
3. Averiguar la situación de la víctima ante el conflicto.
4. Observar las posibles diferencias de género en relación con el conflicto en base a las percepciones de los y las estudiantes.

#### 3.2 Muestra de estudio

Se ha elegido una muestra de 45 alumnos y alumnas, de edades comprendidas entre los 8 y los 10 años, cursando el ciclo medio de Educación Primaria (3º y 4º curso). Los datos se reflejan en las siguientes tablas:

Tabla 1. Composición de la muestra del estudio.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niños	26	57,8	57,8	57,8
	Niñas	19	42,2	42,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

La distribución de los y las participantes por género corresponde a 19 niñas, que suponen 42,2% del total de la muestra, frente a 26 niños, que suponen el 57,8% de la muestra.

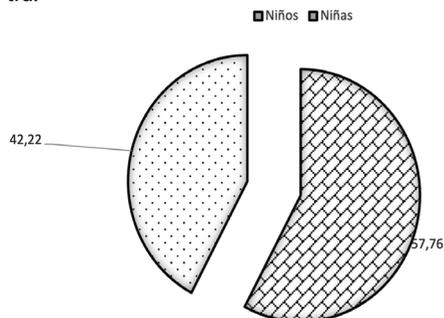


Figura 1. Muestra del estudio.

Como se puede apreciar en la figura anterior, el porcentaje de niños de la muestra supone más de la mitad de la muestra, y el de niñas está por debajo de la mitad.

### 3.3 Instrumento

Se ha administrado el Cuestionario para Detectar Conflictos (CUDECON) basado en el trabajo de Ortega y del Rey (2003). Se trata de un Cuestionario que consta de un total de 12 ítems que miden las respuestas en 4 áreas: el Área de Apoyo, el Área del Agresor, el Área de la Víctima y el Área de Otros aspectos del conflicto. Hay cuatro tipos de respuesta por cada ítem que se responden marcando una 'X' en la casilla que se ajuste más a la opinión de cada alumno y alumna participante. Las claves de la puntuación son:

- Nunca: 1
- Muy raramente: 2
- A veces: 3
- Casi siempre: 4

### 3.4 Procedimiento

*Fase 1.* Esta primera fase se basó en la búsqueda de bibliografía relativa los conflictos escolares (definición, clasificación, visión histórica...) mediante artículos y libros, así como el análisis de la misma para poder completar el marco teórico del trabajo.

*Fase 2.* La segunda fase consistió en la elaboración de un cuestionario adaptado a partir de la revisión del trabajo CUDECON de Ortega y del Rey (2003). De los 12 ítems, 3 correspondían al Área de Apoyo, 3 al Área del Agresor, 3 al Área de la Víctima y 3 al Área de Otros aspectos del conflicto.

*Fase 3.* En la tercera fase se pasó el cuestionario a una muestra de 45 alumnos y alumnas del centro educativo de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

*Fase 4:* Posteriormente a la obtención de los resultados, se ha llevado a cabo un análisis y discusión de los datos extraídos sobre las percepciones del alumnado según el género y se han contrastado con la literatura del marco teórico para poder realizar las correspondientes conclusiones.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Resultados relacionados con el Objetivo nº 1

Según los datos de la tabla 2, puede apreciarse que el Rango promedio es mayor en niños que en niñas, siendo la posición media de los niños algo mayor que la de las niñas en el Área de Apoyo.

Tabla 2. Valores de los Rangos para el Área de Apoyo en niños y niñas.

AREA_DE_APOYO	SEXO	N	Rango promedio	Suma de rangos
	Niños	26	23,83	619,50
	Niñas	19	21,87	415,50
	Total	45		

Tabla 3. Estadístico U de Mann-Whitney para el Área de Apoyo.

	AREA_DE_APOYO
U de Mann-Whitney	225,500
Sig. asintótica (bilateral)	,612

Como puede apreciarse la U de Mann-Whitney es de 225,5000 y el valor de p de significación de asintota bilateral es 0,612 por lo

que se acepta la Hipótesis nula y se concluye que el área de Apoyo no difiere en niños y niñas, con un nivel de significación del 5%.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del Área de Apoyo.

AREA_DE_APOYO	SEXO		Estadístico	Error típ.
	Niños	Media		
		Desv. típ.	,66048	
	Niñas	Media	2,7368	,22739
		Desv. típ.	,99119	

Según los datos da la tabla 4, la media de los dos grupos para la escala de cuatro puntos (siendo 1 muy negativo el Área Apoyo y 4 muy positivo el Área de Apoyo), considera-

mos que las medias en ambos grupos de niños y niñas reflejan un buen el Área de apoyo cuando tienen un conflicto.

## 4.2 Resultados relacionados con el Objetivo nº 2

Tabla 5. Valores de los Rangos para el Área del Agresor en niños y niñas.

AREA_DEL_AGRESOR	SEXO	N	Rango promedio	Suma de rangos
	Niños	26	21,73	565,00
Niñas	19	24,74	470,00	
Total	45			

Como puede apreciarse en la tabla 5, el Rango promedio es mayor en niñas que en niños, donde la posición media de las niñas

es algo mayor que la de los niños para el Área del Agresor.

Tabla 6. Estadístico U de Mann-Whitney para el Área del Agresor.

	AREA_DEL_AGRESOR
U de Mann-Whitney	214,000
Sig. asintótica (bilateral)	,423

Según la tabla 6, el valor de la U de Mann-Whitney es de 214,000 y su nivel de significación de 0,423 nos indica que se acepta la

Hipótesis nula y se concluye que el Área del Agresor no difiere en niños y niñas, con un nivel de significación del 5%.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del Área del Agresor.

AREA_DEL_AGRESOR	SEXO		Estadístico	Error típ.
	Niños	Media		
		Desv. típ.	,33893	
	Niñas	Media	3,3684	,08414
		Desv. típ.	,36675	

Según los datos de la tabla 7, la media de los dos grupos para la escala de cuatro puntos (siendo 1 muy negativo el Área del Agresor y 4 muy positivo el Área del Agresor), consideramos que las medias en ambos grupos

de niños y niñas reflejan un buena el Área de Agresor cuando tienen un conflicto, es decir, es decir que los grupos no se sienten agredidos o amenazados.

### 4.3 Resultados relacionados con el Objetivo nº 3

Tabla 8. Valores de los Rangos para el Área de la Víctima en niños y niñas.

AREA_DE_LA_VICTIMA	SEXO	N	Rango promedio	Suma de rangos
	Niños	26	24,35	633,00
	Niñas	19	21,16	402,00
	Total	45		

Según se desprende de la tabla 8, el Rango promedio es mayor en niños que en niñas, siendo la posición media de los niños algo

mayor que la de las niñas en los referido al Área de la Víctima.

Tabla 9. Estadístico U de Mann-Whitney para el Área de la Víctima.

	AREA_DE_LA_VICTIMA
U de Mann-Whitney	212,000
Sig. asintótica (bilateral)	,415

De la tabla 9, el valor de significación 0,415 que le pertenece a la U de Mann-Whitney al ser mayor que el nivel de significación del 5% nos indica que debemos aceptar la Hipótesis

nula en la que no hay diferencias significativas en los grupos de niños y niñas para el Área de la Víctima.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos del Área de la Víctima.

AREA_DE_LA_VICTIMA	SEXO		Estadístico	Error típ.	
	Niños	Media			
			Desv. típ.	,86251	
	Niñas	Media	2,7368	,21566	
		Desv. típ.	,94005		

De la tabla 10 se desprende que los valores de la media para niños y niñas es bueno según la escala (siendo 1 muy negativo el

Área de la Víctima y 4 muy positivo el Área de la Víctima), es decir los grupos se sienten protegidos.

#### 4.4 Resultados relacionados con el Objetivo nº 4

Tabla 11. Resultados de la búsqueda de ayuda por parte de los niños y las niñas cuando hay conflicto.

			Sexo		Total
			niños	niñas	
Buscar ayuda de alguien cuando hay conflicto	Amigos/as	Recuento	12	4	16
		% del total	40,0%	13,3%	53,3%
	Maestros/as	Recuento	5	1	6
		% del total	16,7%	3,3%	20,0%
	Algún familiar	Recuento	2	6	8
		% del total	6,7%	20,0%	26,7%
Total		Recuento	19	11	30
		% del total	63,3%	36,7%	100

En referencia a la variable “Amigos/as”, un 40% de los niños recurren a su grupo de iguales (amigos/as) cuando tienen algún conflicto en la escuela para buscar ayuda, mientras que, en las niñas, este porcentaje es del 13.3%. Por tanto, en el caso de los niños el porcentaje es bastante superior.

En relación a la figura “Maestros/as”, se puede apreciar que, un 3.3% de las niñas

manifiesta buscar ayuda de éstos en caso de conflicto, frente a un 16.7% de los niños. Así pues, el porcentaje de niñas que decide pedir ayuda a los docentes es bastante menor en comparación con el de niños. Por último, el 20% de las niñas expresa acudir a algún miembro de su familia para buscar ayuda en caso de conflicto, en cambio, en el caso de los niños este porcentaje es del 6.7%.

Tabla 12. Lugares de conflictos según los niños y niñas.

			Sexo		Total
			niños	niñas	
Lugares de conflicto	Dentro del aula	Recuento	2	0	2
		% del total	4,4%	0,0%	4,4%
	En el patio	Recuento	22	18	40
		% del total	48,9%	40,0%	88,9%
	Fuera del aula	Recuento	2	1	3
		% del total	4,4%	2,2%	6,7%
Total		Recuento	26	19	45
		% del total	57,8%	42,2%	100,0%

Vinculado con los lugares dónde se generan los conflictos, el 48.9% de los niños considera que ocurren en el patio y el 40% de las niñas también. Es un porcentaje relativamente similar en ambos casos, aunque es algo mayor en el sexo masculino. En relación con otros lugares, el 4.4% de los niños opina que los conflictos suceden dentro del aula, frente

al 0% de las niñas, resultando claramente el porcentaje de niños algo superior. Un 2.2% de las niñas cree que los conflictos acontecen en otros lugares fuera del aula y del patio. En el caso de los niños, este porcentaje es del 4.4%, por tanto, es ligeramente más elevado que el de las niñas.

Tabla 13. Acciones negativas ante el conflicto según la opinión de las niñas.

			Opinión de las niñas			Total	
			Lo hacen más los niños	Lo hacen más las niñas	No hay diferencias		
Acciones negativas	Insultar a los compañeros/as	Recuento	2	1	16	19	
		% del total	2,1%	1,1%	17,0%	20,2%	
	Hacer bromas pesadas a los compañeros/as	Recuento	9	2	8	19	
		% del total	9,6%	2,1%	8,5%	20,2%	
	Criticar a los compañeros/as a las espaldas	Recuento	1	2	16	19	
		% del total	1,1%	2,1%	17,0%	20,2%	
	Hacer el vacío o ignorar	Recuento	1	8	10	19	
		% del total	1,1%	8,5%	10,6%	20,2%	
	Pegar a los compañeros/as	Recuento	7	1	10	18	
		% del total	7,4%	1,1%	10,6%	19,1%	
	Total		Recuento	20	14	60	94
			% del total	21,3%	14,9%	63,8%	100,0%

En referencia a la primera acción, “Insultar a los compañeros/as”; una gran mayoría de niñas manifiesta que no hay diferencias entre niños y niñas. Esta cifra, expresada en porcentaje, donde el 20% es el máximo, corresponde al 17%, en comparación con un 2.1% que consideran que esta acción negativa la hacen más los niños y 1.1% que creen que lo hacen más las niñas. El porcentaje de niñas que expresa que no hay diferencia es significativamente muy mayor que el de las que creen que lo hacen más los niños o las niñas por separado.

En cuanto a la acción “Hacer bromas pesadas a los compañeros/as”, un 9.6% de las niñas considera que lo realizan más los niños, este porcentaje es un poco más alto al del 8.5% que comunica que no hay diferencias entre niños y niñas. Por otro lado, hay también un 2.1% de las niñas que opinan que esta acción la hacen más las niñas.

Estas cifras se asemejan a la acción “Criticar a los compañeros a las espaldas”, puesto

que una mayoría, el 17% también de las niñas reconocen que no hay diferencias entre niños y niñas, mientras que el 1.1% consideran que lo hacen más los niños y el 2.1% creen que lo hacen más las niñas.

En la valoración de “Hacer el vacío o ignorar” a los demás compañeros, la opinión se divide fundamentalmente entre las que creen que lo hacen más las niñas (un 8.5%) y las que consideran que no hay diferencias (un 10.6%), siendo este segundo grupo un poco más numeroso. Por otro lado, un 1% piensa que esta acción la llevan a cabo más los niños.

Por último, vinculado a la acción “Pegar a los compañeros/as”, la percepción se clasifica esencialmente entre las que consideran que no hay diferencias entre sexos (de nuevo un 10.6%, lo que correspondería más de la mitad de la muestra) y las que, bajo su punto de vista, lo hacen más los niños (un 7.4%). El 1% restante opina que esta acción la realizan más las niñas.

Tabla 14. Acciones negativas ante el conflicto según la opinión de los niños.

			Opinión de las niños			Total	
			Lo hacen más los niños	Lo hacen más las niñas	No hay diferencias		
Acciones negativas	Insultar a los compañeros/as	Recuento	10	1	13	24	
		% del total	8,3%	0,8%	10,8%	20,0%	
	Hacer bromas pesadas a los compañeros/as	Recuento	11	2	11	24	
		% del total	9,2%	1,7%	9,2%	20,0%	
	Criticar a los compañeros/as a las espaldas	Recuento	3	6	15	24	
		% del total	2,5%	5,0%	12,5%	20,0%	
	Hacer el vacío o ignorar	Recuento	6	7	11	24	
		% del total	5,0%	5,8%	9,2%	20,0%	
	Pegar a los compañeros/as	Recuento	9	1	14	24	
		% del total	7,5%	0,8%	11,7%	20,0%	
	Total		Recuento	39	17	64	120
			% del total	32,5%	14,2%	53,3%	100,0%

Observando la misma tabla, pero con los resultados de la muestra de los niños, se constata como, vinculado con la primera acción, "Insultar a los compañeros/as", la opinión se divide bastante entre los que afirman que no hay diferencias entre niños y niñas (en concreto, un 10.8%, lo que correspondería justo a la mitad de la muestra), seguido por un 8.3% que creen que lo hacen más los niños. Solo un 0.8% cree que lo hacen más las niñas.

En referencia a "Hacer bromas pesadas", la misma cantidad de la muestra, es decir, un 9.2% en ambos casos, se dividen entre los que creen que no hay diferencias entre sexos y los que consideran que lo hacen más los niños. Un 1.7% de la muestra piensan que lo hacen más las niñas.

Los resultados de la acción "Críticas a las espaldas" son bastante más dispares. Más de la mitad de la muestra no percibe diferencias entre sexos en esta acción, en particular un 12.5%. Por otro lado, hay un 5% que cree que lo llevan a cabo más las niñas y un 2.5% que lo ejercen más los niños.

Relativo a "Hacer el vacío", los resultados muestran más división de opiniones. Encabezando con un 9.2% que cree que no hay diferencias, un 5.8% que piensa que lo hacen

más las niñas, y un 5% que según su visión lo hacen más los niños.

Para finalizar, asociado con la acción "Pegar a los compañeros/as", un poco más de la mitad de la muestra, en particular un 11.7% la identifican como una acción en la que no hay diferencias, seguido por un 7.5% que bajo su punto de vista lo realizan más los niños. Un porcentaje poco representativo, 0.8%, piensa que lo hacen más las niñas.

## 4.5 Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en el Objetivo 1 o "Área de Apoyo", muestran que no hay diferencias significativas por género en el "Área de Apoyo". El hecho de que el alumnado se sienta apoyado en caso de conflicto está relacionado con la afirmación de Albaladejo-Blázquez et al. (2013), de que hay un elevado número de estudiantes que acude regularmente a los adultos en busca de ayuda, como también se puede apreciar más adelante en el Objetivo 4.

En lo que concierne al Objetivo 2 o "Área del Agresor", tampoco se han encontrado diferencias significativas por género, no coincidiendo con los estudios previamente

comentados de Cerezo (2009) o Nieto et al. (2017) que vinculan el perfil del agresor con la representación del género masculino.

En respecto al Objetivo 3, "Área de la Víctima", concuerda con los hallazgos de Córdoba et al. (2016), al no hallar diferencias significativas por género en la victimización del maltrato entre iguales.

Los datos obtenidos en los Objetivos 2 y 3, se corresponden con la investigación de Albaladejo-Blázquez et al. (2013), basada, entre otros, en el estudio de Ortega et al. (2009), según el cual en la actualidad se está produciendo un cambio en respecto a la variable género en situaciones de violencia escolar, percibiéndose, pues, que no hay diferencias significativas entre géneros.

En referencia al Objetivo 4 o búsqueda de ayuda por parte de las chicas y chicos, ambos reclaman a los adultos en porcentajes muy similares, si bien las primeras solicitan más ayuda o consejo a sus familiares y los segundos a los maestros. Estos datos romperían con la tendencia de estudios como el de Córdoba et al. (2016), que informan que son las chicas las que tendrían relaciones más cercanas con los adultos y, por tanto, como se puede inferir, irían más veces a pedir ayuda a estas figuras en caso de conflicto.

Acerca de los lugares dónde se produce el conflicto, tanto chicas como chicos están mayoritariamente de acuerdo que ocurren con más frecuencia en el patio. Esta información iría en consonancia con el análisis de Ávila Fernández (2013), aunque este último se refiere al maltrato escolar, por tanto, debería precisarse si se trata de situaciones de disruptividad o de acoso escolar. Por otro lado, también se evidencia la importancia de reflexionar sobre la actuación de los docentes ante dichos conflictos en el recreo.

Relativo a las acciones negativas en opinión de los chicos y las chicas, los resultados revelan pequeñas discrepancias entre ambos. En cuanto a los insultos, una amplia mayoría de chicas percibe que no hay diferencias significativas, coincidiendo también, aunque

en menor grado con los chicos, puesto que algunos de estos también atribuyen estas acciones a los chicos. Estos datos contradicen el estudio de Olarte (2019) al mencionar que las chicas emplean más el lenguaje verbal como forma de maltrato.

En la acción "Hacer bromas pesadas", un porcentaje más elevado de niñas cree que lo hacen más los niños, mientras que los niños están divididos entre los que no perciben diferencias y los que coinciden en que lo hacen más los niños. Este hecho podría atribuirse a que los niños asimilan más los roles ligados a la competitividad y usan la burla como forma de desprestigiar a los demás; sin embargo, en futuros análisis podría resultar pertinente examinar si las víctimas a las que va dirigida la broma pesada son niños, niñas, o bien no hay discriminación por género.

En referencia a "Criticar por la espalda" los resultados manifiestan que tanto chicos como chicas están de acuerdo en que no hay diferencias. Este dato no va en la misma línea de los resultados obtenidos en el estudio de Garaigordobil y Oñederra (2009) según el cual son las chicas las que más incurrir en chismorreos o difamaciones.

Los datos obtenidos en la acción "Hacer el vacío" también ponen de manifiesto que tanto chicos como chicas admiten que no hay diferencias, aunque el resultado que le sigue es el de chicos y chicas que opinan que lo hacen más las chicas, dato que podría ir también en consonancia a este tipo de maltrato más indirecto al que aluden Garaigordobil y Oñederra (2009).

En la acción "Pegar" hay también una correspondencia de opiniones entre ambos géneros, ya que no hay demasiada diferencia entre los chicos y chicas que opinan que no hay diferencias y los que creen que lo hacen más los chicos.

Esto podría sugerir que aún hay cierta tendencia a que los chicos hagan más uso de las agresiones físicas, tal como exponen Garaigordobil y Oñederra (2009) o, en investigaciones más actuales como la de Olarte (2019).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada en este trabajo sobre las percepciones del alumnado, pese a tener las limitaciones que se comentaran más adelante, desvela que todavía existen conflictos en los centros educativos cuya connotación sigue siendo negativa porque deriva en situaciones de agresividad y violencia. Estos acontecimientos pueden acarrear consecuencias más leves o severas para los que las sufran, según el espectador que se trate, pero todos deben ser considerados dignos de análisis.

Asimismo, los resultados del estudio exponen el “género” del alumnado como un factor de riesgo a tener en cuenta en situaciones conflictivas graves como el maltrato entre iguales.

Aun no siendo tan marcados como quizás lo eran hace unas décadas, los datos infieren la persistencia de algunos estereotipos tradicionales de género, vinculados a las diferencias de violencia masculina, en este caso, agresión física, y femenina, como el maltrato de tipo indirecto o relacional, cosa que significa que se siguen perpetuando estos roles discriminatorios en la sociedad y en la escuela. Esto pone de manifiesto la importancia de llevar a cabo, como plantea Díaz-Aguado (2005), la prevención de conflictos a través de programas que construyan una cultura de igualdad desde el aprendizaje cooperativo con el fin de vencer estas creencias sexistas.

Igualmente, se desprende la importancia de la escuela para preparar a los alumnos para ser ciudadanos responsables y democráticos, con capacidad de resolver los conflictos de forma constructiva (Dewi y Maftuh, 2020) y de la intervención de los docentes como figuras ejemplares e impulsoras del buen trato entre estudiantes (Gallardo-Cerón, et al. 2019).

La construcción de esta atmosfera escolar positiva requiere, según Felip i Teixidó (2019) un enfoque transversal con la participación de diversos autores:

En última instancia, el logro de mejoras tangibles en la convivencia escolar será el

resultado del trabajo realizado por sus profesionales (docentes, tutores, educadores, directivos ...) en cada aula, con cada grupo de alumnos, en los diversas estancias del centro (orden en los pasillos, entradas y salidas, patio ...), en la gestión y el abordaje de situaciones críticas (resolución no violenta de conflictos, educación en valores), en el fomento de la participación y la implicación del ex alumno en la vida escolar (asambleas de aula, revista de el centro ...), entre otros. (p. 133)

Por último, reiterar la relevancia de los puntos de encuentro que mencionan Gallardo-Cerón et al. (2019) entre las familias y los centros educativos, puesto que ambos son los agentes fundamentales del desarrollo y socialización de los niños y niñas y, por tanto, los responsables máximos de que su aprendizaje en materia de resolución de conflictos y convivencia esté basado en los valores de equidad, respeto y pacifismo.

## 6. LIMITACIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PRÓXIMAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para terminar esta experiencia investigadora resulta muy conveniente hacer una recapitulación a modo de autoevaluación sobre todo el proceso para determinar las limitaciones del estudio.

Para empezar, la muestra del estudio es pequeña y no representativa. Los participantes han sido alumnos y alumnas de un pequeño centro educativo público de Cataluña, pero no se ha analizado ninguno de estos factores (tamaño, titularidad, nivel socioeconómico del barrio, provincia, Comunidad Autónoma) ni comparado con otros estudios al respecto, motivo por el cual, en trabajos posteriores, convendría tener presentes estos factores para examinar si hay diferencias significativas entre las distintas zonas geográficas. También se debería profundizar sobre otros aspectos como el tipo de metodología y la cultura escolar como factores de riesgo y prevención en situaciones de conflicto. En este punto también conviene aclarar que se

ha excluido expresamente investigar sobre el acoso sexual entre iguales por la gran delicadeza que merece este asunto.

En relación a la adaptación del instrumento usado, el CUDECON, sería conveniente su uso con otras muestras para comprobarse su fiabilidad y validez. Igualmente, el diseño usado en próximas investigaciones debería ser longitudinal, para registrar las posibles diferencias en las distintas etapas evolutivas y los momentos temporales específicos en los que se dispensan estos cuestionarios. En este punto resulta relevante recordar que la franja de las edades de los y las participantes abarcaba de los 8 a los 10 años, por lo que hubiera sido interesante comparar con los mismos participantes en etapas anteriores y también en posteriores, en la adolescencia, que es cuando ya se ha afianzado la construcción del género en cada individuo, con el fin de verificar si los resultados se han mantenido estables.

En esta reflexión no se puede pasar por alto la complejidad de la temática de la que se está tratando, cuya pluralidad de conceptos y definiciones ha provocado la necesidad de especificar la naturaleza de estos conflictos, ya que puede tratarse de fenómenos con manifestaciones muy diferentes y, por este motivo, la terminología usada en el cuestionario puede haber resultado ambigua para los y las participantes. En este sentido, para futuras investigaciones al respecto que también se basen en las percepciones del alumnado sería más apropiado aclarar en primer lugar los diferentes tipos de conflicto, para poder hacer una evaluación más ajustada a sus opiniones y pensamientos, lejos de sesgos y falsos mitos atribuidos al género.

Por último, sin obviar que sería una tarea muy ardua y ambiciosa, mencionar que, los futuros análisis deberían abarcar todas las etapas de Primaria, ya que, como se ha comentado previamente, apenas hay estudios al respecto, y aún menos cuando se trata de las percepciones del alumnado. También sería muy beneficioso, para tener un conocimiento más amplio y profundo sobre esta

materia, incorporar la percepción de los docentes y la implicación de otras figuras relevantes de los demás contextos en los que los estudiantes aprenden y se relacionan, es decir, el familiar y el comunitario.

## 7. REFERENCIAS

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1060-1069. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. <http://doi:10.5944/educxx1.17.2.11494>
- Álvarez Hernández, M., Castro, P., González-González, C., Álvarez Martino, E., y Campo, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de psicología*, 32(3), 855-862. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Arias-Gallegos, W. L., y Rivera, R. (2019). Factors associated with violence against Peruvian children at school. In *2019 IEEE Sciences and Humanities International Research Conference (SHIRCON)*. 1-4.
- Ávila Fernández, J. A. (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva*. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8128>
- Ayala-Carrillo, M.R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Aznar-Alarcón, J. P., Castillo, L., & Duplá, T. (2018). Mediation Techniques in Secondary Education Should Take into Account Gender Differences for Enhanced Effectiveness: Evidence from Secondary Schools in Catalonia. *Athens Journal of Education*, 5(3), 247-260. <https://doi.org/10.30958/aje.5-3-2>

- Barrio, C., y Martín, E. (2003). Convivencia y conflicto en los centros escolares: introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 5-8.
- Cameron, R. J. (1998). Promoting classroom behaviour which aids effective learning and teaching. *School Psychology Review*, 27, 33-44
- Ceballos, E., Correa, N., Correa, A., Rodríguez, J., Rodríguez, B. y Vega, A. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579. [https:// doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-107](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-359-107)
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006>
- Cerrón, L.A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Revista de Investigación e Innovación Educativa Tarbiya*, 25, 7-17.
- Córdoba, F., Del Rey, R., y Ortega- Ruiz, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas de Educación*, 22 (2), 189-205.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 79-90. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2006)*. Publicaciones del Defensor del Pueblo. <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-1999-2006-nuevo-estudio-y-actualizacion-del-informe-2000-2007/>
- Del Barco, B. L., Carroza, T. G., Castaño, E. F., Ramos, V. L., y Martín, A. G. (2011). Análisis del acoso escolar en centros educativos de primaria en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 561-571. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328058>
- Dewi, S. M., & Maftuh, B. (2020). The Value of "Silih Asah, Silih Asih, Silih Asuh" in Conflict Resolution Education at Elementary Schools. *In International Conference on Progressive Education. ICOPE 2019, Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 422 (pp.258-261). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200323.130>
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717402>
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f\\_codigo=13567&codigoOpcion=3](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13567&codigoOpcion=3).
- Felip, N., & Teixidó, J. (2019). Identificació i anàlisi de processos de millora de la convivència escolar en centres d'educació primària a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 117-140. [https:// doi:10.2436/20.3007.01.118](https://doi.org/10.2436/20.3007.01.118)
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., y Minguella, E. (2016). Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de Educación Primaria. *Revista de Educación Social*, 23, 301-314. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=775>
- Gallardo-Cerón, B., Hernández-Zuluaga, G., Monsalve-Giraldo, M. y Barrientos-Burgos, H. (2019) Convivencia, conflicto y pacto, hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 62-75. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030504>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 193-205 [http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art\\_completo/2009/A&E%20acoso%202009.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2009/A&E%20acoso%202009.pdf)
- Gotzens, C., Badía, M., Castelló, A., y Genovard, C. (2007). La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1),103-120.

- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. & Dezcallar, T. (2010). A comparative study of the seriousness attributed to disruptive classroom behaviors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890533>
- Gotzens, C., Cladellas Pros, R., Clariana, M., y Badia, M. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>
- Kim, J., Ho, T. D., Kim, J., Lee, Y., & Seo, J. (2020). Can Bullying Detection Systems Help in School Violence Scenarios?: A Teachers' Perspective. *Extended Abstracts of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts* (pp. 1-7). <https://doi.org/10.1145/3334480.3382929>
- Loredó-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., y López-Navarrete, G. E. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta pediátrica de México*, 29(4), 210-214. <https://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2008/apm084e.pdf>
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. CIE-FUHEM. [https://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/ENCUESTA\\_SOBRE\\_CONVIVENCIA.pdf](https://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/ENCUESTA_SOBRE_CONVIVENCIA.pdf)
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 5, 1130-2496.
- Moreno Olmedilla, J.M. (1999). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Navarro Olivas, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial*. [Tesis doctoral] Universidad Castilla de la Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/1005>
- Nieto, B., Pino, M. y Domínguez, V. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: diferencias por género, edad y tipo de centro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 197-186. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.930>
- Olarte, C.A (2018). Conflictos estudiantiles y género: el símbolo de la masculinidad en la escuela. *Escenarios*, 28, 2-7. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9246/8139>
- Olweus, D. (1978). *Agresión en las escuelas: Bullying and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Ortega, R., Romera, E., Mérida, R. y Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 405420.
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Raudeliunaite, R., & Gudžinskienė, V. (2019). Learning difficulties of primary school pupils occurring due to unfavourable environmental factors: the experience of teachers. *Proceedings of the International Scientific Conference*. 433 (2), 444. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol2.3738>
- Ruiz, R., Riuró, M. & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de Primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. : <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12384>
- Ruttledge, R., & Petrides, V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 33(2), 223-239. <https://doi.org/10.1177/01430343111415908>
- Salazar, M. L. S., Posada, D. M., y Isaza, L. S. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista educación y pedagogía*, 14(34), 243-273. <http://web.archive.org/web/20041220211000/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=873>
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad [https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/5.\\_convivencia-andalucia.pdf](https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/5._convivencia-andalucia.pdf)
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual. En A. Moreno. (Dir. Ed.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* ( pp.17-46). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

## 8. ANEXOS

### 8.1 Anexo: Instrumento CUDECON

CUESTIONARIO PARA DETECTAR CONFLICTOS (CUDECON)

**NIÑO:**

**NIÑA:**

Por favor, marca con una X la casilla con el valor que más se ajuste a tu opinión.

**Cuando tienes conflictos con algún compañero o compañera, ¿buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?**

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre

¿Tus maestros/as intervienen en la resolución de tus conflictos en la escuela?

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre

¿Tus otros compañeros o compañeras intervienen en la resolución de tus conflictos en la escuela?

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre

¿Has molestado, faltado el respeto o dañado expresamente a un compañero o compañera en solitario?

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre

¿Has molestado, faltado el respeto o dañado expresamente a un compañero o compañera en grupo?

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre

¿Cuándo intervienes en el conflicto entre otros compañeros/as, lo haces para ayudar a resolverlo?

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre

¿Algún compañero/a en solitario te falta el respeto o te molesta de forma constante?

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre

¿Te has sentido criticado por varios de tus compañeros/as a la vez?

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre  
¿Te has sentido ignorado por tus compañeros/as?

Nunca      Muy raramente      A veces      Casi siempre

¿En caso de que busques ayuda cuando tienes algún conflicto, de quien se trata mayoritariamente?

Amigos/as      Maestros/as      Algún familiar      Otros (especifica).....

¿Dónde ocurren la mayoría de los conflictos entre compañeros/as?

Dentro del aula      En el patio      Fuera de la escuela      Por otras vías (especificar)....

12. Pon una cruz en las diferentes acciones en función de si crees que las suelen hacer más los niños, las niñas, o si no hay diferencias entre ambos.

	<b>Lo hacen más los niños</b>	<b>Lo hacen más las niñas</b>	<b>No hay diferencias</b>
Insultar a los compañeros/as			
Hacer bromas pesadas a los compañeros/as			
Criticar a los compañeros/as a las espaldas			
Hacer el vacío o ignorar			
Pegar a los compañeros/as			

Muchas gracias por tu colaboración.