

# 11

## LA EVALUACIÓN SITUACIONAL DE LOS CONFLICTOS: CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS Y METAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES<sup>1</sup>

(SITUATIONAL ASSESSMENT OF CONFLICTS: DEVISING AND ANALYZING THE QUESTIONNAIRE OF STRATEGIES AND GOALS FOR SCHOOL CONFLICTS RESOLUTION)

Esperanza Ceballos  
Beatriz Rodríguez  
Ana-Delia Correa  
Juan Rodríguez  
*Universidad de La Laguna (Tenerife)*  
*Universidad de Oviedo*

DOI: 10.5944/educXX1.13943

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A-D. y Rodríguez, J. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: Construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Educación XX1*, 273-292, doi: 10.5944/educXX1.13943

Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A-D., & Rodríguez, J. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: Construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares [Situational assessment of conflicts: Devising and analyzing the questionnaire of strategies and goals for school conflicts resolution]. *Educación XX1*, 273-292, doi: 10.5944/educXX1.13943

## RESUMEN

El objetivo de este estudio ha sido la construcción y análisis de un cuestionario para evaluar las estrategias y metas de resolución de conflictos escolares en situaciones representativas para el alumnado y el profesorado, administradas en versiones diferenciadas a 1786 estudiantes de la ESO y a 147 de sus profesores respectivamente. Los análisis identifican en ambas versiones tres factores de estrategias (*Integrador*, *Dominador* y *Evitador del malestar*) y dos de metas (*Metas a Largo Plazo* y *Metas a Corto Plazo*) con adecuada consistencia interna, y ausencia de diferencias en función de haber experimentado la situación realmente o no. Entre otros, se destaca el efecto del *nivel de participación* en los conflictos, que en la versión del alumnado predice menos estrategias integradoras y más dominadoras y evitadoras —incluso por encima de los efectos de género y curso en estas últimas—, así como más metas a corto plazo. El cuestionario se muestra como un instrumento realista y sensible que permite comparar la gestión diferenciada del conflicto en alumnos y profesores, proporcionando así claves para promover la convivencia escolar.

## **PALABRAS CLAVE**

Evaluación; resolución de conflictos; escuela; profesorado; alumnado.

## **ABSTRACT**

The aim of this study has been the construction and analysis of a questionnaire to evaluate strategies and goals for conflict resolution in representative school situations for both students and teachers. Differentiated versions were administered to 1786 students and to 147 of their teachers respectively. The factorial analyses indicated three factors of strategies (Integration, Domination and Avoidance) and two of goals (Long-term and Short-term goals) that showed adequate internal consistency and absence of differences in function of having really experienced the situation before or not. It stands out the effect of the level of participation in the conflicts in the students' version, predicting fewer strategies of Integration, and more of Domination and Avoidance—even above the effects of gender and course—, and more Short-term goals. The questionnaire is a realistic and sensitive instrument which allows comparing the different management of the school conflicts in students and teachers, providing keys for school interventions.

## **KEY WORDS**

Assessment; conflict resolution; school; teachers; students.

## **INTRODUCCIÓN**

Los conflictos en la escuela, sin ser nuevos, han provocado en las últimas décadas cierta alarma social (Defensor del Pueblo, 2007), que ha justificado el examen de las diferentes manifestaciones de violencia escolar. De hecho, el conflicto escolar se ha identificado preferentemente con la visión tradicional del conflicto que tiende a confundirlo con una de sus posibles manifestaciones: la violencia (Jares, 2001). Sin embargo, el análisis de la gestión de los conflictos escolares puede ser abordado desde un enfoque positivo, considerándolo útil y saludable cuando se resuelve satisfactoriamente (Jares, 2006). Y además, desde una perspectiva procesual, explorando las interacciones desarrolladas entre sus protagonistas en sus tentativas de resolución (Coleman, y Wulfert, 2002), ya sea a través del afrontamiento constructivo o, por el contrario, de la agresión y la evitación (Malm, y Löfgren, 2006). También interesa examinar qué resultados se espera alcanzar con la resolución, pues las estrategias se seleccionarán probablemente de acuerdo con las metas a conseguir (Rodrigo, Máiquez, García, Rodríguez, y Padrón, 2008) a corto plazo (p.e. salirse con la suya o que castiguen a otros), o a largo plazo (p. e.

mejorar la convivencia en clase). En definitiva, conviene averiguar «qué se hace» ante los conflictos escolares y «para qué se hace»; es decir, centrarse en el análisis de las estrategias y metas de resolución para sentar las bases de la intervención ante este tipo de situaciones.

### *Instrumentos situacionales para la evaluación del conflicto escolar*

A pesar de la proliferación de herramientas de medida para esta temática se detectan carencias y sesgos. Para empezar, se ha abundado más en la frecuencia de los conflictos y su descripción (Díaz-Aguado, 2005) que en sus modos de resolución, y además se ha puesto el acento en sucesos violentos protagonizados por el alumnado (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, y Molero, 2011) en detrimento del análisis de otros tipos de conflictos no necesariamente violentos, pero que también afectan a la convivencia escolar (fraude académico, disrupciones, desinterés...). Por ello muchos instrumentos presentan casi exclusivamente conflictos violentos generados por el alumnado (Álvarez-Pérez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez, y González-Pienda, 2006), obviando los promovidos por otros agentes como el profesorado o el sistema escolar y restringiendo así lógicamente los resultados alcanzados. Estas carencias y sesgos son graves ya que existen diferencias significativas entre las percepciones del alumnado y el profesorado acerca del clima escolar (Murillo, y Becerra, 2009); por ejemplo, el alumnado aprecia un índice global de conflictos escolares de bajo a medio que contrasta con la preocupación señalada por el consenso adulto (Ceballos *et al.*, 2012), y además encuentra más conflictividad por parte del profesorado de la que este colectivo reconoce (Jares, 2004). Por tanto resulta evidente que, para un análisis más completo del conflicto escolar, es necesario disponer de instrumentos que muestren sensibilidad hacia las percepciones del alumnado y el profesorado.

Otro sesgo consiste en que la gestión del conflicto, a pesar de requerir una medida situacional e interactiva, suele evaluarse preguntando por tendencias generales de conducta al margen de los contextos. Esto implica que cuando se pregunta de modo genérico por el uso de la punición se está solicitando una autoevaluación sobre una mezcla de creencias, intenciones de conducta y comportamientos reales computados conjuntamente en una medida única (Parra, Ceballos, Fontana, y Bartau, 2012); que además está mediada por el efecto de las etiquetas verbales (castigar, insultar...), lo que supone un cálculo promedio «mental» más proclive a la deseabilidad social, que si se preguntara por el uso particular de esta estrategia en una situación concreta (Locke, y Prinz, 2002). Ese promedio puede también verse afectado por el número de conflictos experimentados; por ejemplo, el nivel de participación en los conflictos se muestra predictor del incremento de estrategias

de dominación en la familia (Rodríguez, y Rodrigo, 2011), por lo que es una variable que tendremos en cuenta.

Johnson, La Voie, Eggenburg, Mahoney, y Pounds (2001) proponen como alternativa los cuestionarios situacionales: unos instrumentos que ofrecen escenarios específicos, naturales, sensibles y significativos para sus protagonistas, conectando con la vida real a partir de la presentación de situaciones conflictivas cotidianas; con la posibilidad de controlar las condiciones en las que se presentan esas situaciones hipotéticas (lugar y momento de la acción, presencia de otros actores...). A pesar de no exponer a un estrés real, estos mismos autores han comprobado el impacto acumulativo de la introducción sucesiva de situaciones conflictivas, que suele conllevar una respuesta emocional cada vez más intensa. Esta reacción, al reducir la deseabilidad social, ayuda a revelar más estrategias de afirmación de poder o dominancia, que de otro modo quedarían subestimadas. Laursen, Finkelshtein, y Betts (2001) añaden a estas ventajas que, aunque se produce menor deseabilidad social en los niños más pequeños empleando la observación, las diferencias a favor de esta última herramienta se desvanecen progresivamente con la edad, debido al aumento del efecto normativo con independencia de la técnica empleada. Por tanto, suponen una alternativa a los cuestionarios convencionales, al tiempo que constituyen una metodología más rápida que la observacional.

Por tanto, el objetivo de este estudio es la construcción y análisis de un instrumento que permita evaluar la gestión de los conflictos en una diversidad de situaciones de la vida cotidiana escolar contextualizadas en un escenario concreto, apresando de manera clara y diferenciada las estrategias de resolución empleadas y las metas a alcanzar, tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado. Para ello se ha elaborado un cuestionario situacional que, en sendas versiones (para alumnos y profesores), se examinará respecto a su consistencia interna, la adecuación de su estructura estadística a la estructura lógica de su contenido, y por último, su sensibilidad a algunas variables de interés como las socio-demográficas y el nivel de participación en los conflictos.

## MÉTODO

### Participantes

En la investigación participaron 1786 estudiantes y 147 profesores de Secundaria de Tenerife. Las edades del alumnado (53.5% chicos; 46.5% chicas) oscilaban entre los 12 y 17 años ( $M=14.04$ ;  $DT=1.35$ ). El 50.5% cursaban el primer ciclo de la ESO ( $1^{\circ}=11.6\%$ ;  $2^{\circ}=38.9\%$ ) y el 49.5% el

segundo ciclo (3°=14%; 4°=35.5%), en centros urbanos (40.7%) o rurales (59.3%). El profesorado (34.2% hombres y 65.8% mujeres), con una media de edad de 42.7 años ( $DT=8.16$ ), ejercía en centros urbanos (46.3%) y rurales (53.7%).

### **Elaboración y descripción del cuestionario situacional de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares**

Se partió de un estudio previo con 336 alumnos de la ESO empleando el *Inventario de Situaciones Conflictivas en los centros escolares* (Ceballos et al., 2002) que evalúa con sendas escalas tipo Likert la frecuencia e intensidad en 42 conflictos de la convivencia escolar ( $\alpha$  Cronbach =.91). Los alumnos también elegían dos conflictos de los anteriores (que les hubieran afectado especialmente) y describían cuáles habían sido sus estrategias y metas de resolución. Se analizó el contenido de 598 unidades de análisis de *estrategias* y 474 de *metas* que dos jueces evaluaron de forma independiente ( $\kappa$  de Cohen=.84 y .83 respectivamente), quedando como definitivas las 8 categorías de estrategias (Tabla 1) y 7 de metas (Tabla 2) que aparecieron con mayor frecuencia.

De modo paralelo, los conflictos escogidos fueron cotejados con los seleccionados a partir de grupos focales de profesorado de la ESO, contando así con la perspectiva de ambos colectivos al elegir 6 situaciones altamente representativas (que se consideraron el número idóneo para no prolongar demasiado el tiempo de aplicación del instrumento) que conformarían el cuestionario, con versiones para alumnado y profesorado. Tres situaciones aluden a conflictos entre iguales (disrupciones, exclusión social, y violencia verbal): *un alumno interrumpe a otro mientras hace un ejercicio en clase; un grupo de compañeros rechaza a un alumno y no le deja participar con ellos; y un compañero insulta a otro en el recreo*. Y las otras tres a conflictos entre el alumnado y la autoridad adulta en la escuela (violencia verbal de alumno a profesor, exigencia académica, y absentismo escolar): *un profesor está enfadado con un alumno porque le ha contestado de manera desafiante en clase; un profesor es demasiado exigente y no aprueba a casi nadie; y un profesor está molesto con un alumno porque suele faltar a su clase*.

Tabla 1.

*Estrategias de resolución de conflictos y ejemplos de enunciados para la situación: un alumno interrumpe a otro mientras hace un ejercicio en clase*

	Versión Alumnado	Versión Profesorado
<b>Categorías de estrategias (alfa de Cronbach versión alumnado; alfa de Cronbach versión profesorado)</b>	<i>Un/a compañero/a se ha dedicado a interrumpirte continuamente mientras hacías un ejercicio en clase y tú quieres terminarlo para tener la tarde libre</i>	<i>Ha observado que un/a alumno/a se ha dedicado a molestar a otro/a compañero/a mientras hacía un ejercicio durante la clase</i>
<b>Negociación:</b> Debatir para llegar a un punto intermedio entre las partes ( $\alpha = .69$ ; $\alpha = .67$ )	<i>Le digo que me deje terminar el ejercicio y que después nos echamos unas risas</i>	<i>Le pregunto si tiene alguna duda para poder ayudarle a realizar el ejercicio</i>
<b>Mediación:</b> Buscar a un tercero para resolver el conflicto ( $\alpha = .77$ ; $\alpha = .63$ )	<i>Le digo al profesor que un compañero/a me está molestando</i>	<i>Se lo comento a su tutor para que intente cambiar su actitud</i>
<b>Evasión:</b> Ignorar el conflicto, rehuirlo o restarle importancia ( $\alpha = .69$ ; $\alpha = .60$ )	<i>Me cambio a otro pupitre donde no pueda molestarme</i>	<i>Me despreocupo de él/ella y me dedico a otros alumnos/as</i>
<b>Aceptación:</b> Admitir la postura del otro sin convencimiento ( $\alpha = .63$ ; $\alpha = .79$ )	<i>Me aguanto y dejo la tarea para hacerla en casa</i>	<i>Doy por terminado el ejercicio, ya que así no se puede trabajar</i>
<b>Adaptación con comprensión:</b> Aceptar la postura del otro con convencimiento ( $\alpha = .67$ ; $\alpha = .68$ )	<i>Entiendo que esté cansado/a de la clase y yo también dejo de hacer el ejercicio</i>	<i>No le digo nada, porque entiendo que a su edad resulta difícil mantener la concentración</i>
<b>Afirmación de poder:</b> Defender la posición propia con firmeza ( $\alpha = .61$ ; $\alpha = .68$ )	<i>Me pongo serio/a y le digo que deje de molestarme</i>	<i>Le digo que cuando se hacen ejercicios en clase hay que estar callados</i>
<b>Persuasión:</b> Convencer al otro haciéndole ver la conveniencia para sí mismo ( $\alpha = .64$ ; $\alpha = .64$ )	<i>Le hago ver que si sigue hablando y no termina su ejercicio luego no tendrá la tarde libre</i>	<i>Le digo que si no termina su ejercicio, tendrá dificultades para comprender el tema</i>
<b>Violencia:</b> Someter mediante fuerza física, verbal o emocional ( $\alpha = .78$ ; $\alpha = .61$ )	<i>Le doy un empujón y le digo que me deje en paz</i>	<i>Le digo que deje de hacer el payaso y se ocupe de lo suyo</i>

Tabla 2.

*Metas de resolución de conflictos y ejemplos de enunciados para la situación: un alumno interrumpe a otro mientras hace un ejercicio en clase*

	Versión Alumnado	Versión Profesorado
<b>Categorías de metas (alfa de Cronbach versión alumnado; alfa de Cronbach versión profesorado)</b>	<i>Un/a compañero/a se ha dedicado a interrumpirte continuamente mientras hacías un ejercicio en clase y tú quieres terminarlo para tener la tarde libre</i>	<i>Ha observado que un/a alumno/a se ha dedicado a molestar a otro/a compañero/a mientras hacía un ejercicio durante la clase</i>
<b>Relacional:</b> Preservar o fortalecer una relación interpersonal ( $\alpha=.70$ ; $\alpha=.62$ )	<i>No perder su amistad</i>	<i>Que en el aula exista un buen clima</i>
<b>Cumplimiento de normas:</b> Respetar normas o un valor moral ( $\alpha=.64$ ; $\alpha=.67$ )	<i>Cumplir con mi trabajo y aprovechar el tiempo</i>	<i>Intentar que se cumplan las normas de convivencia</i>
<b>Cambio con internalización:</b> Inducir reflexión para que la otra parte se convenza ( $\alpha=.74$ ; $\alpha=.79$ )	<i>Intentar que aprenda a respetar a los demás</i>	<i>Promover el respeto entre mi alumnado</i>
<b>Evitación:</b> Dejar de sufrir el malestar asociado al conflicto ( $\alpha=.67$ ; $\alpha=.63$ )	<i>Que deje de molestarme</i>	<i>Que no interrumpa a su compañero</i>
<b>Valor académico:</b> Alcanzar logros de rendimiento y académicos ( $\alpha=.68$ ; $\alpha=.60$ )	<i>Poder concentrarme mejor y obtener más nota</i>	<i>Que pueda realizar su tarea con buenos resultados</i>
<b>Punición:</b> Castigar al percibido como responsable del conflicto ( $\alpha=.68$ ; $\alpha=.67$ )	<i>Que el/la profesor/a le llame la atención</i>	<i>Que el alumno/a que no trabaje reciba lo que se merece</i>
<b>Compensación:</b> Resarcir a la víctima o reparar el perjuicio causado ( $\alpha=.69$ ; $\alpha=.67$ )	<i>Que mañana me deje copiar su ejercicio</i>	<i>Que se disculpe y ayude a su compañero a terminar la tarea</i>

En las seis situaciones se emplearon diferentes formulaciones de estrategias y metas para cada una de las categorías anteriores, evitando la utilización de etiquetas (negociación, punición...) para controlar el efecto de la deseabilidad social (p. e. para la estrategia *negociación* en la versión alumnado: *le digo que me deje terminar el ejercicio y que después nos echamos unas risas; le propongo al profesor esforzarnos más si baja un poco el nivel; me disculpo y le explico mis motivos por haber actuado así...*).

En ambas versiones y para cada una de las situaciones seleccionadas, el cuestionario presenta los siguientes apartados y escalas de respuesta (la versión del profesorado excluye el tuteo):

1. «*¿Te has visto implicado/a en una situación similar alguna vez?*», con respuesta sí/no que permite: a) filtrar los resultados obtenidos en función de la participación real o no en las situaciones; b) obtener el nivel de participación en los conflictos acumulando las respuestas sí en las 6 situaciones.
2. «*Cuando te ves implicado/a en una situación como esta, ¿qué haces?*», medida con una escala tipo *Likert* de frecuencia (*nunca; pocas veces; algunas veces; a menudo y siempre*) de uso de 9 estrategias de resolución de conflictos correspondientes a las 8 categorías predefinidas, más una de control.
3. «*En una situación como esta ¿qué intentas conseguir con tu comportamiento?, ¿cuál es tu objetivo?*», medida con una escala tipo *Likert* de grado de acuerdo (*nada de acuerdo; poco de acuerdo; moderadamente de acuerdo; muy de acuerdo y totalmente de acuerdo*) con 8 metas en la resolución de conflictos correspondientes a las 7 categorías predefinidas, más una de control.

## Procedimiento

Se contactó telefónicamente con todos los centros escolares de la isla de Tenerife que imparten enseñanzas de la ESO para solicitar su colaboración. Dos de los investigadores se desplazaron a los 16 centros (11 de titularidad pública, 3 concertados y 2 privados) que accedieron a participar; reuniéndose con la dirección y el departamento de orientación para explicarles de modo más concreto las características de la investigación. Una vez recabada la autorización de las familias, mediante carta distribuida al alumnado, el equipo investigador se encargó de la aplicación del cuestionario a los estudiantes. Se realizó principalmente en las aulas durante las horas de tutorías, con la ayuda de los orientadores y jefes de estudio, quienes tam-

bién se encargaron de administrar el cuestionario para el profesorado a los voluntarios de cada centro. El tiempo aproximado de aplicación fue de 20 minutos.

## Resultados

### *Análisis de la consistencia interna del cuestionario situacional*

Teniendo en cuenta las peculiaridades de los cuestionarios situacionales, principalmente derivadas de la necesaria reducción en el número de ítems (Proudfoot *et al.*, 2001), procedimos en primer lugar a analizar la consistencia interna del cuestionario en sus dos versiones realizando los análisis propuestos por Johnson *et al.*, (2001): a) se midió la fiabilidad interna de las 8 categorías de estrategias y 7 de metas con el índice  $\alpha$  de Cronbach (Tablas 1 y 2), resultando todas ellas aceptables a pesar de la variabilidad en las formulaciones; b) se evaluó la correlación  $r$  de Pearson entre los ítems de control de estrategias y metas con sus respectivos homólogos categoriales, resultando todas significativas ( $p \leq .001$ ), lo que indica la fiabilidad de las respuestas. Además se realizó un Análisis de Varianza de medidas repetidas de la participación o no en cada conflicto (factor intersujeto) sobre las estrategias y metas (factor intrasujeto), sin obtenerse diferencias significativas en las respuestas se hubiera vivido o no la situación previamente, lo que va a favor de la naturalidad y representatividad de las situaciones hipotéticas seleccionadas. En suma, podemos concluir la idoneidad de la consistencia interna del instrumento en sendas versiones.

### *Análisis factorial de las estrategias de resolución de conflictos escolares*

A continuación, para analizar la adecuación de la estructura estadística del cuestionario en ambas versiones a la estructura lógica de su contenido se emplearon análisis factoriales de Componentes Principales con rotación Varimax sobre las puntuaciones medias de las estrategias y metas en las seis situaciones (Proudfoot, Corr, Guest, y Gay, 2001), una vez comprobada su adecuada coherencia interna en el estudio anterior. Optamos por una rotación ortogonal, dado que no suponíamos relación interna entre factores, y además, desde un punto de vista sustantivo, nos interesaba delimitar nítidamente entre estrategias no constructivas y constructivas. La misma consideración se aplicó a los tipos de metas, seleccionadas entre metas a largo plazo *versus* metas a corto plazo. Por otra parte, nuestro propósito era minimizar el número de variables para simplificar la interpretación de los factores, lo que hace más acertada la elección de la rotación Varimax.

En la versión de alumnos se obtuvieron tres factores de estrategias ( $KMO=.697$ ;  $\chi^2_{(28)}=3406.585$ ;  $p\leq.000$ ) que explicaban el 72% de la varianza (Tabla 3). El primer factor, *Integrador*, explicó el 30.26% con las estrategias *negociación, persuasión, mediación y adaptación*. El segundo factor, *Dominador*, explicó el 23.46% con las estrategias *violencia y afirmación de poder*. Finalmente, el tercer factor, *Evitador de malestar*, explicó el 18.27% incluyendo las estrategias *aceptación y evasión*. Los índices de fiabilidad son aceptables para el factor *Dominador* ( $\alpha=.67$ ) y altos para el *Integrador* ( $\alpha=.77$ ) y *Evitador del malestar* ( $\alpha=.77$ ).

Con la versión para profesorado se obtuvieron tres factores de estrategias ( $KMO=.626$ ;  $\chi^2_{(28)}=370.846$ ;  $p\leq.000$ ) que explicaban el 74.89% de la varianza (Tabla 3). El primer factor, *Evitador del malestar*, explicó el 36.97% e incluyó las estrategias *negociación con valor negativo, evasión y aceptación*. El segundo factor, *Dominador*, explicó el 24.56% con las estrategias *afirmación de poder y violencia*. Finalmente, el tercer factor, *Integrador*, explicó el 13.39% con las estrategias *adaptación, mediación, y persuasión*. Los índices de fiabilidad son aceptables para los factores *Evitador del malestar* ( $\alpha=.68$ ) y *Dominador* ( $\alpha=.61$ ), y alto para *Integrador* ( $\alpha=.84$ ).

Tabla 3.

*Análisis Factorial de las Estrategias de Resolución de Conflictos*

	Factores Versión Alumnado			Factores Versión Profesorado		
	1	2	3	1	2	3
	Integrador	Dominador	Evitador del malestar	Evitador del malestar	Dominador	Integrador
<b>Negociación</b>	.870			-.864		
<b>Mediación</b>	.733					.611
<b>Persuasión</b>	.736					.336
<b>Adaptación</b>	.668					.831
<b>Evasión</b>			.711	.826		
<b>Aceptación</b>			.887	.811		
<b>Afirmación de poder</b>		.857			.866	
<b>Violencia</b>		.873			.791	
<b>Valor propio</b>	2.42	1.87	1.46	2.95	1.96	1.07
<b>Varianza explicada (%)</b>	30.26	23.46	18.27	36.97	24.51	13.39
<b>% acumulado</b>	30.26	53.73	72.00	36.97	61.49	74.89

En resumen, ambas versiones presentan tres factores que se corresponderían con los estilos siguientes: *Integrador*, que supone la búsqueda de una solución satisfactoria para ambas partes; *Dominador*, que implica que una de las partes usa el poder y/o la violencia para satisfacer sus necesidades; y *Evitador del Malestar*, que presume que una o ambas partes dejan a un lado sus necesidades para reducir las emociones negativas asociadas al conflicto. Los tres factores saturan con las mismas estrategias en ambas versiones, salvo con la de *negociación* que forma parte del factor *Integrador* en la versión de alumnado, y del *Evitador del malestar* en la del profesorado.

#### *Análisis factorial de las Metas de resolución de conflictos escolares*

La versión para alumnado obtuvo dos factores (KMO = .880;  $\chi^2_{(21)} = 4875.074$ ;  $p \leq .000$ ) que explicaban el 71.83% de la varianza (Tabla 4). El primero, *Metas a largo plazo*, explicó el 51.32% e incluyó las metas: *relacional, internalización, cumplimiento de normas, valor académico y compensación*. El segundo, *Metas a corto plazo*, explicó el 20.51% con las metas *punición y evitación*. El índice de fiabilidad es alto para el factor *Metas a largo plazo* ( $\alpha = .87$ ) y aceptable para *Metas a corto plazo* ( $\alpha = .60$ ).

La versión para profesorado obtuvo dos factores (KMO = .706;  $\chi^2_{(28)} = 371.790$ ;  $p \leq .000$ ) que explicaban el 70.24% de la varianza (Tabla 4). El primero, *Metas a largo plazo*, explicó el 42.30% incluyendo las metas *cumplimiento de normas, compensación, valor académico, relacional, y cambio con internalización*. El segundo, *Metas a corto plazo*, explicó el 27.94% con las metas *evitación y punición*. El índice de fiabilidad es aceptable para el factor *Metas a largo plazo* ( $\alpha = .67$ ) y alto para *Metas a corto plazo* ( $\alpha = .82$ ).

Tabla 4.

#### *Análisis Factorial de las Metas de Resolución de Conflictos*

	Factores Versión Alumnado		Factores Versión Profesorado	
	1	2	1	2
	Metas a Largo Plazo	Metas a Corto Plazo	Metas a Largo Plazo	Metas a Corto Plazo
<b>Relacional</b>	.869		.742	
<b>Cumplimiento normas</b>	.765		.807	
<b>Internalización</b>	.852		.706	
<b>Valor académico</b>	.714		.778	
<b>Compensación</b>	.709		.792	

	Factores Versión Alumnado		Factores Versión Profesorado	
	1	2	1	2
	Metas a Largo Plazo	Metas a Corto Plazo	Metas a Largo Plazo	Metas a Corto Plazo
<b>Evitación</b>		.616		.834
<b>Punición</b>		.955		.815
<b>Valor propio</b>	3.59	1.43	2.96	1.95
<b>Varianza explicada (%)</b>	51.32	20.51	42.30	27.94
<b>% acumulado</b>	51.32	71.83	42.30	70.24

En suma, ambas versiones presentan dos factores: *Metas a largo plazo* para provocar cambios positivos académicos, sociales y de madurez personal en un espacio temporal amplio; y *Metas a corto plazo* para buscar la evitación del conflicto o su rápida finalización y prevención a través del castigo.

#### *Análisis de regresión lineal en la versión para alumnado*

Por último, para terminar de analizar la idoneidad de este cuestionario para evaluar la gestión del conflicto, quisimos verificar si se muestra sensible a la detección de predictores sociodemográficos, a los que hemos añadido *el nivel de participación* por el interés teórico descrito con anterioridad. Para ello, se efectuaron análisis de regresión lineal por pasos sucesivos en ambas versiones. En el primer paso se introdujeron las variables sociodemográficas *género*, y *curso escolar*, y en el segundo *el nivel de participación* en los conflictos escolares para comprobar su efecto una vez extraído el de las variables socio-demográficas, sobre los factores de estrategias (Tabla 5) y metas (Tabla 6). El uso de la regresión con variables nominales (como género) se justifica bajo su consideración como variables *dummy*.

Respecto a las primeras, el modelo resultó significativo ( $F=10.987$ ;  $p\leq.000$ ) para el factor *Integrador*, resultando predictores *el curso*, *el género*, y *el nivel de participación*. De modo que estar en los cursos más avanzados y reportar una alta participación en los conflictos predice menor uso del estilo *Integrador*, mientras que ser chica predice su mayor uso. Respecto al factor *Dominador* el modelo fue significativo ( $F=7.232$ ;  $p\leq.000$ ) para los predictores *género* y *nivel de participación en conflictos*. En concreto, ser chico predice mayor uso del estilo *dominador*; asimismo, la mayor *participación en conflictos* hace más probables las estrategias de este factor. Finalmente, el modelo del factor *Evitador del malestar* se mostró también significativo ( $F=22.057$ ;  $p\leq.000$ ), revelando que la mayor participación en los conflictos pronostica mayor uso de las estrategias contenidas en este factor.

Tabla 5.

*Análisis de Regresión Lineal de las variables socio-demográficas y el nivel de participación sobre los factores de estrategias en la versión alumnado*

Variables independientes	Factor Integrador			Factor Dominador			Factor Evitador del malestar		
	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> cambio	β	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> cambio	β	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> cambio	β
Paso 1	.01	.01		.02	.02		.00	.00	
Género			.07**			-.16***			.02
Curso			-.10***			.00			-.03
Paso 2	.01	.01		.10	.10		.02	.01	
Género			.06*			-.12***			.04
Curso			-.10**			.00			-.03
Nivel de participación			-.05**			.28***			.12***

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

Respecto a las *Metas a largo plazo* se obtuvo un modelo significativo (F=8.938; p<.000) que incluye como predictores el *género* y el *curso*, de modo que ser chica predice mayor búsqueda de metas a largo plazo, que serían menos probables en los últimos cursos de la ESO. Finalmente, en relación con las *Metas a corto plazo* se mostró significativo (F=17.849; p<.000) el modelo que incluye como predictores el *curso* y el *nivel de participación*, de forma que estar en los últimos cursos de la ESO predice menor planteamiento de metas a corto plazo, que son más probables a mayor participación en los conflictos.

Tabla 6.

*Análisis de Regresión Lineal de las variables socio-demográficas y el nivel de participación sobre los factores de metas en la versión alumnado*

Variables independientes	Metas a largo plazo			Metas a corto plazo		
	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> cambio	β	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> cambio	β
Paso 1	.02	.02		.02	.02	
Género			.11***			.00
Curso			-.09***			-.15***
Paso 2	.02	.02		.04	.04	

Variables independientes	Metas a largo plazo			Metas a corto plazo		
	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> cambio	β	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> cambio	β
Género			.12***			.02
Curso			-.09***			-.15***
Nivel de participación			.11			.14***

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

### *Análisis de regresión lineal en la versión de profesores*

Respecto a las estrategias (Tabla 7) en el factor *Dominador* se obtuvo un modelo significativo ( $F=2.662$ ;  $p\leq.047$ ) con el predictor *edad*, de modo que la mayor edad del profesorado predice mayor uso del estilo *Dominador*. Por último, respecto a las *Metas a corto plazo* (Tabla 7) se mostró significativo ( $F=3.424$ ;  $p\leq.000$ ) el modelo que incluía de nuevo la *edad* como predictor, de forma que ser profesor/a de más edad se revela como predictor de este tipo de metas.

Tabla 7.

*Análisis de Regresión Lineal de las variables socio-demográficas y el nivel de participación sobre los factores de estrategias y metas en la versión de profesorado*

Variables independientes	Metas a largo plazo			Metas a corto plazo		
	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> cambio	β	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> cambio	β
Paso 1	.08	.05		.12	.09	
Género			.13			.00
Edad			.19			.31**
Paso 2	.10	.06		.12	.09	
Género			.11			.02
Edad			.22***			.29**
Nivel de participación			.15			-.09

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

Si bien los resultados de los análisis de regresión, aunque significativos, son discretos en cuanto a la magnitud de los valores de R<sup>2</sup> y β obtenidos, encontramos interesante destacar su papel (en especial respecto a la varia-

ble nivel de participación) para explicar la forma de gestionar el conflicto tanto en el alumnado como en el profesorado.

## Discusión y conclusiones

El cuestionario pretende conectar con la cotidianeidad de la escuela en situaciones representativas para alumnado y profesorado en sendas versiones adaptadas. La idea es que tanto las situaciones como las alternativas de respuesta se redacten del modo más natural posible, permitiendo a todos «zambullirse» en escenarios contextualizados próximos a su experiencia escolar, que faciliten la valoración de la auténtica frecuencia de sus estrategias y metas de resolución de conflictos. En contraste con los promedios «mentales» de ítems genéricos, que están más afectados por la deseabilidad social (Locke, y Prinz, 2002), «inflando» las tasas de negociación, especialmente las reportadas por los adultos, presumiéndose una frecuencia real menor de esta estrategia en las relaciones asimétricas entre alumnos-profesores o hijos-padres.

Además, el aumento de reactividad emocional negativa asociado a la presentación consecutiva de las situaciones (Johnson *et al.*, 2001) en el cuestionario permite obtener puntuaciones medias más certeras sobre «qué hacen» alumnos y profesores ante los conflictos y «para qué lo hacen». La ganancia en validez ecológica queda avalada adicionalmente por la ausencia de diferencias en la elección de estrategias y metas en función de que se hayan experimentado previamente los conflictos o no, lo que apunta a favor de la representatividad y naturalidad de los contextos situacionales descritos y de sus alternativas de respuesta. Todo ello, sin entrar en colisión con la adecuación de la consistencia interna de las categorías, a pesar de la variabilidad de sus formulaciones que limitan el efecto de deseabilidad social asociado a las etiquetas verbales.

En cuanto a la estructura estadística de ambas versiones, el cuestionario se adecua a la estructura lógica de su contenido, mostrando tres factores de estrategias de resolución: *Integrador*, *Dominador* y *Evitador del malestar*, que encajan con las dimensiones afrontamiento, agresión y evitación halladas por otros autores como Malm y Löfgrem (2006). La única diferencia entre las versiones es que la negociación se agrupa con valor positivo con el factor *Integrador* en la versión del alumnado y en el *Evitador* (con valor negativo) en el de los profesores. Quizás el profesorado entiende la negociación de forma más asimétrica y unilateral, constituyendo más bien una posible alternativa a la evitación del conflicto que una solución satisfactoria para ambas partes. Por su parte, los novedosos factores *Metas a largo plazo* y *Metas a corto plazo* en la resolución de conflictos escolares son idénticos en ambas versiones, encontrando apoyo en la estructura idéntica hallada en

la gestión de conflictos familiares, que también comparte factores similares de estrategias (Rodrigo *et al.*, 2008).

La existencia de factores comunes de estrategias y metas facilita la comparación de resultados respecto a la gestión de los conflictos entre los adolescentes y sus referentes adultos. Por tanto, se subraya la importancia de que la familia y la escuela sean modelos de gestión constructiva de los conflictos en el desarrollo adolescente. Evidentemente, mientras las estrategias integradoras tienen más posibilidades de promover a largo plazo cambios positivos académicos, sociales y de madurez personal, las estrategias dominadoras y evitadoras del malestar solo suponen un cierre en falso del conflicto, eludiendo momentáneamente su afrontamiento así como su solución, y provocando su constante reaparición.

Además de poner a prueba la bondad del cuestionario situacional, hemos intentado analizar hasta qué punto la participación en los conflictos puede contribuir a explicar la variabilidad en el uso de estrategias y metas, una vez controlados los efectos más esperables de las variables sociodemográficas. Aunque la magnitud de los valores predictivos sea limitada, la significatividad de los resultados y su importancia teórica respaldan las siguientes implicaciones: en la versión del alumnado hemos hallado mayor sensibilidad al nivel de participación en los conflictos, que predice negativamente el uso de estrategias de integración, y positivamente el uso de estrategias de dominación y de evasión —por encima de los efectos de curso y género—, así como el planteamiento de metas a corto plazo que llevarían a la repetición y probable escalada del conflicto. A partir de estos datos se desprende la necesidad de atajar el círculo vicioso establecido entre el uso de estrategias no constructivas y el aumento del nivel de participación, abordando en la intervención el aprendizaje práctico de alternativas constructivas para la gestión del conflicto escolar.

En síntesis, esperamos haber aportado una herramienta útil, realista y sensible para evaluar la gestión del conflicto tanto en el alumnado como en el profesorado, si bien sería de gran interés contrastar los resultados de este cuestionario con medidas observacionales directas —siempre provechosas en el estudio de las dinámicas del conflicto— que permitieran seguir avanzando sobre este tema. Sin duda, la baza principal de este instrumento es la cuidadosa selección de situaciones hipotéticas altamente representativas que enlazan con la gestión real de los conflictos (Johnson *et al.*, 2001), proporcionando claves que perfilan nuevos caminos en el diseño de programas de intervención para la convivencia escolar.

## NOTAS

1. Financiación del Proyecto EDU2012-38588 del Ministerio de Economía y competitividad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Ceballos, E., Correa, N., Correa, A. D., Rodríguez, J., Rodríguez, B., y Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579.
- Ceballos, E., Correa, A. D., Vega, A., Correa, N., Gorostiza, A., Hernández, H., & Batista, L. (2002). An Inventory of conflictive situations in Secondary School: devising an instrument to assess the conflict in school. *European Conference on Educational Research*, Lisboa.
- Colsman, M., & Wulfert, E. (2002). Conflict resolution style as an indicator of adolescents' substance use and other problem behaviors. *Addictive Behaviors*, 27(4), 633-648.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2004). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Santa Cruz de Tenerife: ICEC.
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Johnson, H. D., LaVoie, J. C., Eggenburg, E., Mahoney, M. A., & Pounds, L. (2001). Changes in adolescents' conflicts responses associated with consecutive presentation of hypothetical conflict situations. *Journal of Adolescence* 24, 647-655.
- Laursen, B. Finkelstein, B. D., & Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review* 21, 423-449.
- Locke, L. M., & Prinz, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review*, 22, 895-930.
- Malm, B., & Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76, 62-73.
- Murillo, P., y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Parra, J., Ceballos, E., Fontana, M., y Bartau, I. (2012). Familia y Educación en una sociedad en red. En C. Jiménez y García-Llamas, J. L. *Investigación y educación en un mundo en red* (pp. 95-120). Madrid: Mc Graw Hill.
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Fernández-Baena, R. J., y Molero, M. M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta* 39(2), 81-90.
- Proudfoot, J. G., Corr, P. J., Guest, D. E., & Gray, J. A. (2001). The development and evaluation of a scale to measure occupational attributional

- style in the financial services sector. *Personality and individual differences* 30, 259-270.
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B., y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 347-362.
- Rodríguez, B., y Rodrigo, M. J. (2011). El «nido repleto»: la resolución de conflictos familiares cuando los hijos mayores se quedan en el hogar. *Cultura y Educación*, 23(1), 89-104.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Esperanza Ceballos. Profesora Titular de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de La Laguna. Autora de publicaciones nacionales e internacionales, sus líneas de investigación principales son el diagnóstico educativo, la convivencia familiar y escolar, y el riesgo social. Actúa en calidad de revisora experta en varias revistas nacionales.

Beatriz Rodríguez. Profesora Asociada de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Oviedo. Pertenece al Grupo de Investigación FADE de la Universidad de La Laguna y del Grupo de Investigación Evaluación e Intervención Socio-Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Comunitario de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación son: programas de formación para padres, educación parental y parentalidad positiva, resolución de conflictos familiares y escolares y relación familia-centro escolar.

Ana-Delia Correa. Profesora Titular de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de La Laguna. Autora de publicaciones nacionales e internacionales, sus líneas de investigación principales inciden sobre la metodología de investigación y la evaluación. Participa en el Comité de Redacción y como revisora en varias revistas nacionales.

Juan Rodríguez. Profesor Contratado Doctor del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna. Autor de publicaciones nacionales e internacionales, sus líneas de investigación principales son el conflicto, la argumentación y la negociación, y la convivencia escolar y familiar. Ha sido vicedecano de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

Dirección de los autores: Esperanza Ceballos  
Ana-Delia Correa  
Juan Rodríguez  
Universidad de La Laguna  
Facultad de Educación  
Campus Central. Módulo B de la Facultad  
de Educación  
C/. Delgado Barreto, s/n  
38204 La Laguna (Tenerife)  
E-mail: eceballo@ull.edu.es  
acorrea@ull.edu.es  
jrodruz@ull.edu.es

Beatriz Rodríguez  
Profesora del Centro Asociado de  
La Laguna-UNED.  
Toleo, 10-B  
33194 Oviedo  
E-mail: bearodriguezruiz@gmail.com

Fecha Recepción del Artículo: 30. Noviembre. 2012  
Fecha Modificación Artículo: 5. Junio. 2013  
Fecha Aceptación del Artículo: 15. Octubre. 2013  
Fecha Revisión para publicación: 11. Febrero. 2016