

La voz del alumnado en el conflicto escolar¹

The Student Perspective in School Conflicts

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-107

Esperanza M.^a Ceballos Vacas

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. La Laguna, España.

Nieves T. Correa Rodríguez

Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. La Laguna, España.

Ana Delia Correa Piñero

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. La Laguna, España.

Juan A. Rodríguez Hernández

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. La Laguna, España.

Beatriz Rodríguez Ruiz

Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. La Laguna, España.

Ana Vega Navarro

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. La Laguna, España.

Resumen

Este artículo pretende enriquecer el análisis del conflicto escolar –que fundamentalmente se ha estudiado desde la perspectiva adulta de los profesores– aportando la perspectiva del alumnado. Para ello se administró un inventario de 42 conflictos (respecto al sistema escolar, entre iguales, y entre profesores y alumnos) a 452 alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para analizar su percepción sobre la frecuencia de los conflictos en su centro, así como sobre la intensidad emocional negativa generada ante su vivencia y su observación. Los estadísticos descriptivos y las pruebas de contraste efectuadas mostraron que la frecuencia general es entre baja y media. Los conflictos significativamente más frecuentes son los relativos al sistema escolar y los menos frecuentes, los producidos entre profesores y alumnos. Estos

⁽¹⁾ Este trabajo ha sido subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Proyecto: sej2007-67082/psic). Nuestro agradecimiento a los centros educativos por su valiosa colaboración.

últimos y los que se dan entre iguales son los que suscitan una reacción emocional más negativa. Se reveló una tendencia significativa a que la frecuencia de los conflictos con el sistema escolar y entre profesores y alumnos aumente en función del curso, así como a que lo haga la intensidad emocional por lo que respecta a los conflictos entre profesores y alumnos. En cambio, la tendencia es a que disminuya en los conflictos relativos al sistema escolar. Por último, se encontró similitud de género en cuanto a la frecuencia e intensidad emocional (significativamente mayor para las chicas en los conflictos vividos entre iguales) y respecto al sistema escolar para los chicos. En general, respecto a los conflictos observados, las chicas mostraron una reacción más intensa para todos los tipos. Estos resultados subrayan las discrepancias de los adolescentes respecto a su visión del profesorado y ponen de manifiesto su rechazo hacia las normas de este y su sabotaje del sistema escolar. Todo ello llama la atención sobre la necesidad de construir democráticamente normas compartidas de convivencia escolar y recordar que la adolescencia es una etapa caracterizada por la oposición a la autoridad adulta.

Palabras clave: escuela, conflicto, alumnado, Educación Secundaria, diferencias de género, convivencia escolar, democracia.

Abstract

School conflict has basically been studied from teachers' adult perspective. This article aims to focus on the student perspective for a more in-depth analysis of school conflict. A survey comprising 42 school conflict situations (conflicts related to the school system, conflicts between peers and conflicts between teachers and students) was administered to 452 students of compulsory secondary education to analyse their perception of conflict frequency at their school and their negative emotional reactions when experiencing and observing conflicts. Descriptive statistics and contrast tests were carried out. Conflict frequency was shown to be low/medium. Conflicts related to the school system were significantly the most frequent, and conflicts between students and teachers, the least. Conflicts between peers and between teachers and students evoked a significantly stronger negative reaction. The variables were also analysed by educational stage/year and gender. As the year increased, a rising pattern was shown for school system conflicts and conflicts between teachers and students. Emotional reactions also rose for conflicts between teachers and students and fell for conflicts related to the school system. Boys and girls showed a similar conflict frequency, but girls were significantly more emotional when experiencing conflicts between peers, and boys, in turn, were more emotional when involved in school system conflicts. Girls were always more emotional when observing other people's conflicts. These results highlight teenagers' discrepancies with teachers' perspectives, their rejection of teachers' rules and their sabotaging of the school system. There

is a need to build school rules shared by both teachers and students, and to remember that in adolescence opposition to adult authority is typical.

Key words: school, conflict, students, secondary education, gender differences, getting along together at school, democracy.

Introducción

La conflictividad en la escuela no es un fenómeno nuevo. Sin embargo, últimamente parece apreciarse cierta alarma social en torno a «la violencia de los estudiantes» que justifica la creciente preocupación del profesorado y las familias. Todo ello ha estimulado una gran productividad científica, así como un considerable despliegue de intervenciones dirigidas básicamente a modificar las «conductas agresivas» de los escolares y a rescatar la autoridad perdida del profesor, sea a través del currículo y de la estructura organizativa del centro (Díaz-Aguado, 2004), se mediante la adquisición de competencias por parte del alumnado (Buxarrais y Martínez, 2009) o a través de su formación como mediadores (Torrego, 2008). Sin embargo, algunos cuestionan que estos objetivos meramente disciplinarios puedan y deban preservarse en una sociedad democrática como la nuestra (Rudduck y Flutter, 2007). De hecho, Díaz-Aguado (2005) refiere que los programas que intentan adaptar la escuela a las necesidades de sus alumnos y promover habilidades en el profesorado tienen más éxito que aquellos que pretenden encajar al alumnado en el molde de la escuela (Heerboth, 2000). Esto significa que, en lugar de procurar eliminar la rebeldía estudiantil, aunque sea ‘por las buenas’, podemos hacer algo más y entender el conflicto escolar como una llamada de atención respecto a que algo no funciona y, especialmente, como una oportunidad para lograr un cambio que despierte el consenso y promueva la buena convivencia entre profesores y alumnos en el marco de una escuela más democrática (Bolívar y Guarro, 2007; Torrego, 2008). Sin embargo, para ello consideramos esencial ampliar la perspectiva adulta de los profesores ante el conflicto escolar e invitarlos a no obviar sus responsabilidades y, sobre todo, a escuchar y a valorar la percepción de la otra parte implicada en el conflicto.

Esta atribución subjetiva de responsabilidades, generalmente restringida al alumnado, aparece plasmada en el contexto científico, puesto que gran parte de la investigación sobre el conflicto escolar está dedicada a estudiar los conflictos entre el alumnado (Ortega y Del Rey, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2008, 1997) descritos en tipologías bastante coincidentes. Por ejemplo, en el informe del Defensor del Pueblo (Unicef) (2000) se incluyen los siguientes conflictos entre el alumnado: *exclusión social, agresiones verbales, agresiones físicas directas, agresiones físicas indirectas, amenazas y acoso sexual*. Estos elementos suelen englobarse en el término de 'violencia escolar' (entre iguales), cuyo uso también se extiende a problemas de disciplina en el centro, vandalismo y acciones contra el profesorado (Revilla, 2002; Serrano e Iborra, 2005). Así, Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pineda (2006) señalan entre otros conflictos: *rechazo del sistema* (por ejemplo, interrumpir en clase), *faltas de respeto* (a un profesor) y *conductas agresivas hacia objetos* (romper material del centro) y, por lo común, mantienen al profesor en el papel de 'observador impotente' o 'víctima' (Piñuel, 2006). En suma, resulta evidente que la mayor parte de estas categorías le cuelgan al alumno el cartel de 'agresor' o desencadenante del conflicto, lo que nos lleva a coincidir con Jares (2006) en que el análisis de la violencia escolar aparece casi siempre asociado a este y da a entender que es el único miembro de la comunidad educativa al que se considera violento. Al mismo tiempo, se suele sorrear cualquier imputación de conflictos a los profesores o a la escuela como sistema (Etxeberria, 2001).

Desmarcándose de esta línea unidireccional, los estudios dirigidos por Jares (2004) exploran tanto formas de violencia de los profesores hacia los alumnos como en el sentido contrario (*indiferencia/pasotismo; insultos/motes; amenazas de producir daño y agresiones físicas*). En ambos casos, encuentran que la incidencia es baja. Aunque este autor también ha hallado algunas diferencias interesantes en la percepción de unos y otros, como, por ejemplo, que los alumnos aprecian más violencia por parte de los docentes de la que estos indican. En esta misma dirección apuntan Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Pineda, González-Castro y Rodríguez (2007), quienes informan de que los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato señalan como conflicto más habitual la violencia verbal entre alumnos, aunque a este lo sigue de cerca la violencia de los profesores hacia los alumnos. Ambos conflictos son más frecuentes que la violencia verbal de los alumnos hacia los profesores, lo que pone en tela de juicio el binomio alumnado-agresor y profesorado-víctima. Por último, sucesos como la violencia entre iguales, los robos o el vandalismo ocupan los

últimos puestos de la lista. Estos resultados tan discrepantes con la visión adulta alertan sobre la necesidad de una mirada más comprehensiva sobre el conflicto escolar.

A decir verdad, muchas investigaciones ya se han hecho eco parcialmente de esta demanda y le han preguntado directamente su opinión a los alumnos. Sin embargo, como explican Álvarez et ál. (2006), los instrumentos empleados se han limitado, por lo habitual, al análisis de las categorías que de entrada «marcan al alumno como 'agresor', lo que lógicamente ha determinado los resultados. Así, de acuerdo con el informe del Defensor del Pueblo sobre violencia entre iguales (2006), las más frecuentes son *las agresiones en forma de insultos y motes, la exclusión social y las agresiones a propiedades personales*. Sanabria, Villanueva y García (2007) también señalan *los insultos* como la conducta violenta más reiterada, seguidos por *las interrupciones en clase, las burlas y las peleas o las amenazas entre compañeros*. De estos hallazgos se desprende que la violencia verbal entre iguales parece ser el principal conflicto escolar.

Estos estudios, aunque hayan contribuido a darle algo de voz al alumnado, también han servido probablemente para reforzar el perfil negativo que ya se le había asignado a priori. Además, la mayoría de los conflictos examinados atribuyen al alumnado cierto grado de violencia deliberada que ayuda a configurar el estereotipo de 'alumno violento'. En este punto, como aclara Jares (1997), la asociación entre violencia y conflicto puede llevar a confundir el hecho en sí mismo (el conflicto) con una de sus posibles manifestaciones (la violencia). Por ejemplo, algunos conflictos muestran básicamente la disconformidad del alumnado con el sistema escolar, sin que ello implique necesariamente intenciones y comportamientos violentos (por ejemplo, disrupciones en el aula: *hablar en clase*; incumplimiento de normas: *fumar*; que tuvimos en cuenta en estudios anteriores –Correa, Ceballos, Vega, Gorostiza y Hernández, 2001–). Por ello, pretendemos analizar la frecuencia de los conflictos escolares, y no de la violencia escolar, desde la perspectiva de los alumnos e incluir conflictos tanto entre iguales, como entre profesores y alumnos y con el sistema escolar. Nuestra expectativa es que el alumnado discrepe de los adultos, lo cual acentuará el desacuerdo acerca de la convivencia escolar.

En este estudio entendemos los conflictos desde una perspectiva positiva, como situaciones de aprendizaje y socialización de los individuos (Martínez y Tey, 2003). Se trata de situaciones de oposición que pueden materializarse tanto en controversias manifiestas como en acciones indirectas que, de forma no tan explícita, revelen igualmente disconformidad y desafío. En palabras de Rodrigo, García, Maiquez y Triana (2005, p. 22) los conflictos son «sucesos interpersonales diádicos que implican una

oposición, más o menos abierta, plasmada en desacuerdos, discusiones o peleas sobre valores, intereses o puntos de vista sobre las cosas». Por ello, no podemos olvidar la importancia de las interpretaciones elaboradas por los distintos agentes involucrados en el conflicto, ni tampoco el impacto de las emociones generadas en este juego de percepciones mutuas (Laursen, Coy y Collins, 1998). Como oportunamente señalan Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007), es necesario diferenciar la frecuencia de los conflictos del grado de afectación personal que estos provocan. Es decir, hay conflictos frecuentes que no inquietan demasiado al alumnado, mientras que otros de menor frecuencia pueden conllevar mayor desasosiego. Precisamente, es la poca motivación y comunicación con el profesorado lo que más afecta a los alumnos, por encima de los insultos, las peleas o las malas palabras entre iguales. En la misma línea de estos autores, esperamos de nuevo que el alumnado discrepe de la visión adulta –especialmente en la adolescencia– y que viva con mayor intensidad emocional negativa la imposición de normas desde el mundo adulto.

En principio, se suele apostar por la adolescencia temprana como piedra de toque de la conflictividad escolar y se suele señalar la horquilla de 11-13 años como la edad en la que se produce el ‘pico’ de la «violencia escolar» (Díaz-Aguado, 2005). Además, se detecta un mayor riesgo específico de violencia entre iguales en la horquilla de 13 a 15 años (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004). No obstante, cuando se contemplan más tipos de conflicto escolar, Álvarez-García et ál. (2007) revelan cambios de rumbo interesantes en la adolescencia media con un aumento significativo en el segundo ciclo de la ESO en la percepción de la violencia de los profesores hacia el alumnado (insultos, manías, ridiculizaciones...), así como un incremento del vandalismo y los robos. A partir de estos datos es posible colegir que los adolescentes, atrincherados en su grupo de iguales, van cuestionando cada vez más la legitimidad de la autoridad y de las normas adultas, lo cual propicia la ruptura con las normas impuestas. Todo ello nos anima a examinar la evolución de la conflictividad escolar a lo largo de la adolescencia y a presumir que, a medida que aumenta la edad en la ESO, el destinatario de la oposición adolescente deja de ser el igual para pasar a ser el adulto. También es de suponer que estos cambios tendrán su correlato en la intensidad emocional experimentada en los conflictos con los adultos (Rodrigo et ál., 2005).

Por último, y para completar la perspectiva del alumnado acerca del conflicto escolar, abordaremos las diferencias por género. Este tema es habitual y enfatiza casi siempre la preeminencia de las conductas violentas en los chicos como parte del aprendizaje cultural de la masculinidad tradicional (Lomas, 2007). Esta tendencia masculina a la agresividad es confirmada por Peets y Kikas (2006), quienes señalan que, globalmente, los

chicos tienden a mostrar más conductas agresivas tanto directas como indirectas. En contraposición, Card, Stucky, Salawani y Little (2008) mantienen que aunque los chicos tienden a más agresiones directas, no existen diferencias de peso en las agresiones indirectas. Otros estudios, sin embargo, insisten en que entre los géneros hay más similitudes que diferencias. Por ejemplo, según Jares (2004), los profesores no ven diferencias importantes por género, de no ser por el mayor *uso de la violencia física* en los chicos y *un mayor aislamiento o boicot* en las chicas. Esta última perspectiva coincide con la teoría común de que los chicos recurren más a la agresividad directa y las chicas, a la indirecta (Österman, Björkqvist y Lagerspetz, 1998). Con todo, según Cangas et ál. (2007), a los chicos los afecta más la violencia verbal en clase, mientras que a las chicas las perturba más la violencia física entre iguales, además de la exclusión social. En suma, nos encontramos con resultados difíciles de conciliar, por lo que nuestro último objetivo es dilucidar si existen diferencias adolescentes de género en cuanto a la frecuencia e intensidad emocional de los conflictos escolares.

En definitiva, nuestro propósito es contribuir a complementar la visión adulta dando voz al alumnado en la confianza de que su perspectiva proporcione algunas claves para completar el intrincado puzzle del conflicto escolar; un complejo entramado de encuentros y desencuentros entre alumnado, profesorado, familias y sistema escolar.

Método

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 452 estudiantes de primer y segundo ciclo de la ESO, de centros de titularidad pública (35%) y privada o concertada (65%), seleccionados mediante un muestreo intencional entre centros rurales (31,4%), urbanos (35,4%) y suburbanos (33,2%) de Tenerife. Sus edades estaban comprendidas entre los 12 y 17 años ($M = 14,04$; $DT = 1,35$) y el género se distribuía de manera equilibrada (52% masculino y 48% femenino). En la Tabla 1 se presenta la distribución de la muestra y su media de edad por ciclos y cursos.

TABLA I. Características de la muestra: ciclo, curso y edad

CICLO Y CURSO	N.º	% _{Ciclo}	% _{Total}	M _{edad}	DT _{edad}
1.º ciclo	224	100	49,6	12,96	0,87
1.º	116	51,8	25,7	12,38	0,54
2.º	108	48,2	23,9	13,60	0,69
2.º ciclo	228	100	50,4	15,10	0,78
3.º	110	48,2	24,3	14,64	0,63
4.º	118	51,8	26,1	15,54	0,65
Total	452	---	100	14,04	1,35

Instrumento

Se aplicó el Inventario de Situaciones Conflictivas en los Centros Escolares (Ceballos, Correa, Vega, Correa, Gorostiza, Hernández et ál., 2002) que, con una consistencia interna satisfactoria (α Crombach =, 91), incluye 42 conflictos de convivencia escolar organizados en tres tipologías: A) con respecto al sistema escolar: 10 ítems referentes a imposición de normas escolares, interrupciones en el aula, vandalismo, desinterés y fraude académico; B) entre iguales: 17 ítems relativos a desacuerdos con un grupo o con la clase, violencia verbal o física, exclusión social, rivalidades personales, robos, acoso sexual y problemas en la convivencia con iguales externos al centro; C) entre profesores y alumnos: 15 ítems referentes a discriminaciones de los alumnos por parte del profesorado, violencia verbal o física de los profesores hacia los alumnos o a la inversa y exigencia académica excesiva.

Este instrumento explora algunos aspectos de cada conflicto desde la perspectiva del alumnado, a saber: a) su frecuencia en el centro (*¿Con qué frecuencia ocurre esta situación en tu colegio o instituto?: nunca, a veces, a menudo, muchas veces, siempre*); b) la intensidad emocional generada al experimentarlo personalmente, que puede ir desde la neutralidad hasta una intensidad emocional negativa máxima (*Si te ha ocurrido a ti en el último mes, ¿cómo te has sentido?: indiferente, calmado, molesto, indignado, furioso*); c) la intensidad emocional generada al observar que ese conflicto le sucede a otras personas (*Si has visto en el último mes que esta situación le ha ocurrido a otros compañeros, ¿cómo te has sentido?*), caso en el que se responde con la misma escala de adjetivos utilizada para el aspecto anterior.

Procedimiento

Una vez contactados los centros y concedido el permiso de acceso por parte de la dirección, se envió una carta informativa a las familias y se obtuvo su consentimiento para la participación del alumnado. La aplicación del instrumento fue efectuada por un miembro de forma anónima y colectiva en las aulas del equipo de investigación. Se desestimaron los cuestionarios con un excesivo número de ítems sin responder o con una tendencia sistemática de respuesta.

Resultados

Para cada participante y por cada uno de los 42 conflictos analizados se obtuvieron tres medidas: frecuencia en el centro, intensidad emocional en los conflictos vividos e intensidad emocional en los conflictos observados. En las tres escalas se asignaron valores de cero a cuatro correspondientes a las etiquetas de las escalas verbales antes descritas. Se efectuaron los análisis estadísticos con el programa SPSS para Windows, versión 15. Mediante estadísticos descriptivos, se analizó la frecuencia y la intensidad emocional ante los diversos conflictos, tanto de forma global como agrupada (conflictos con el sistema escolar, entre iguales y entre profesores y alumnos) e independiente para cada conflicto. Por otra parte, se efectuaron pruebas de contraste de las diferencias inter- e intragrupo. Un análisis previo de los ítems reveló una asimetría significativa para algunos de ellos, por lo que se emplearon pruebas no paramétricas. En los contrastes intergrupo se emplearon como variables de agrupación el curso (prueba de Kruskal-Wallis para k grupos independientes y U de Mann-Whitney para comparar pares de cursos) y el género (U de Mann-Whitney para dos grupos independientes). Para los contrastes intragrupo se utilizó la prueba de Friedman de k grupos relacionados y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos grupos relacionados.

Frecuencia de los conflictos en el centro

En términos globales, la frecuencia percibida es de baja a media ($M = 1,28$; $DT = 0,45$): es mayor en los conflictos con el sistema escolar (Grupo A: $M = 1,65$; $DT = 0,51$), seguidos por los ocurridos entre iguales (Grupo B: $M = 1,32$; $DT = ,56$), en tanto que la menor frecuencia se asigna a los conflictos entre profesores y alumnos (Grupo C: $M = 0,86$; $DT = 0,46$). Mediante la prueba de Friedman se verificó la significación de las diferencias entre los tres tipos de conflictos ($\chi^2 = 593,9$; 2 gl; $p < ,01$). Un posterior análisis con la

prueba de Wilcoxon concretó que estas diferencias significativas se dan entre todos los pares posibles: A > B ($z = -13,8$), A > C ($z = -18,12$) y B > C ($z = -16,1$), con $p < ,01$. Esto indica que los conflictos con el sistema escolar presentan una frecuencia significativamente mayor que los que se dan entre iguales y entre profesores y alumnos. También indica que los conflictos entre iguales son significativamente más frecuentes que los que se producen entre profesores y alumnos.

Como puede observarse en la Tabla II, el conflicto con el sistema escolar más habitual tiene que ver con la imposición de normas escolares (*prohibir a los alumnos salir del centro en el recreo*), lo cual ocurre *muchas veces*. A este lo siguen las conductas disruptivas en el aula (*hablar en clase mientras el profesor explica; entrar en clase tarde con frecuencia*) y con el fraude académico (*copiar en un examen o un trabajo*).

TABLA II. Frecuencia e intensidad emocional de los conflictos con el sistema escolar

A) CONFLICTOS CON EL SISTEMA ESCOLAR	FRECUENCIA EN EL CENTRO		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS VIVIDOS		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS OBSERVADOS	
	M	DT	M	DT	M	DT
Entrar y salir interrumpiendo la clase	1,31	0,84	1,02	0,88	1,02	1,14
Llevarse un examen escondido	0,25	0,58	1,04	1,08	1,18	1,39
Fugarse de algunas clases o de todas	1,28	1,09	0,83	0,99	0,88	1,29
Prohibir salir del centro en el recreo	3,05	1,57	1,64	1,62	1,07	1,44
Fumar en la clase	0,17	0,57	1,25	1,12	1,14	1,45
Copiar en un examen o un trabajo	2,31	1,12	0,82	0,87	1,06	1,32
No participar en las tareas del centro, pasar de todo	1,91	1,05	0,96	1,10	1,36	1,42
Hablar en clase mientras el profesor explica	2,65	1,10	1,01	0,97	1,45	1,23

Romper mobiliario del colegio (ventanas, papele- ras, etc.)	1,10	0,90	0,86	1,00	1,33	1,36
Entrar tarde en clase con frecuencia	2,46	1,13	1,03	1,02	1,02	1,28
GLOBAL GRUPO A	1,65	0,51	1,11	0,77	1,18	0,90

Como se aprecia en la Tabla III, los conflictos entre iguales más frecuentes (los que suceden o *a menudo* o *muchas veces*) tienen que ver con la violencia verbal (*un alumno insulta o grita a otro; un alumno ridiculiza a otro ante los demás*) y con los desacuerdos en un grupo de iguales (*un alumno molesta a sus compañeros mientras trabajan*).

TABLA III. Frecuencia e intensidad emocional de los conflictos entre iguales

B) CONFLICTOS ENTRE IGUALES	FRECUENCIA EN EL CENTRO		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS VIVIDOS		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS OBSERVADOS	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
No respetar los acuerdos de la clase	1,52	0,90	1,24	0,95	1,68	1,12
Amenazar a un compañero	1,70	1,07	2,13	1,48	1,93	1,31
Molestar a sus compañeros mientras trabajan	2,14	1,07	2,11	1,08	1,73	1,30
Sufrir acoso sexual	0,12	0,44	1,91	1,73	2,17	1,59
Ser amenazado o agredido por gamberros al entrar o salir del colegio	1,17	1,11	2,89	1,32	2,50	1,32
Envidiar a otro por su físico, por sus notas, etc.	1,55	1,21	0,83	1,18	1,33	1,38
Ser rechazado por su raza o su religión	0,43	0,79	1,80	1,66	2,43	1,38
Robar objetos o dinero a compañeros	1,21	0,97	3,20	1,06	2,45	1,37

Sufrir discriminación por ser una chica	0,40	0,74	2,82	1,34	2,75	1,28
Enfrentarse a otro por celos o traiciones	1,16	0,86	2,36	1,44	1,56	1,32
Ofrecer drogas a los alumnos en el colegio o sus alrededores	0,67	0,99	1,35	1,62	1,68	1,59
Pegarse con otros compañeros	1,73	0,98	2,27	1,53	1,64	1,31
No cumplir con su parte de un trabajo en equipo	1,83	0,96	2,78	1,11	2,59	1,22
Ser rechazado por tener algún defecto físico o intelectual	1,21	1,16	2,22	1,53	2,58	1,26
Ser rechazado por ser homosexual	0,86	1,21	1,00	1,36	2,03	1,49
Insultar o gritar a un compañero	2,46	1,06	2,41	1,46	1,66	1,33
Ridiculizar a un compañero delante de los demás	2,24	1,12	2,77	1,34	2,17	1,28
GLOBAL GRUPO B	1,32	0,56	2,24	0,85	1,96	0,87

Por último, en la Tabla IV, relativa a los conflictos entre profesores y alumnos, vemos que el conflicto más frecuente (cercano a *a menudo*) se deriva de las exigencias académicas del profesorado (*un profesor exige mucho*); aquí son, en general, más frecuentes los conflictos protagonizados por los profesores. Es necesario subrayar que lo menos frecuente es la violencia física y las amenazas entre profesores y alumnos (*un alumno pega a un profesor; un profesor pega a un alumno; un alumno amenaza a un profesor; un profesor amenaza a un alumno*), así como otras conductas agresivas de los alumnos hacia los profesores (*un alumno rompe pertenencias de un profesor; un alumno tira a un profesor una tiza o una goma; un alumno insulta o grita a un profesor*).

TABLA IV. Frecuencia e intensidad emocional de los conflictos entre profesores y alumnos

C) CONFLICTOS ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS	FRECUENCIA OCURRENCIA CENTRO		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS VIVIDOS		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS OBSERVADOS	
	M	DT	M	DT	M	DT
Un profesor trata con favoritismo a algún alumno	1,33	1,17	2,28	1,22	2,43	1,27
Un profesor insulta o grita a un alumno	1,11	0,91	2,71	1,30	1,92	1,35
Un profesor tiene manía a un alumno	1,24	1,13	2,65	1,26	2,10	1,34
Un profesor pega a un alumno	0,24	0,58	3,22	1,34	2,67	1,33
Un profesor exige mucho	1,88	1,12	2,05	1,16	2,24	1,25
Un profesor amenaza a un alumno	0,42	0,73	2,46	1,55	2,25	1,30
Un profesor puntúa bajo en los exámenes	1,04	1,00	2,87	1,06	2,55	1,27
Un profesor ridiculiza a un alumno ante los demás	1,13	0,97	2,98	1,26	2,55	1,39
Un alumno rompe pertenencias de un profesor (coche, libros, etc.)	0,36	0,58	1,33	1,19	1,09	1,31
Un alumno pega a un profesor	0,05	0,22	1,71	1,49	1,72	1,56
Un alumno contesta de forma desafiante a un profesor	1,25	0,93	1,52	1,33	1,21	1,28
Un alumno tira a un profesor una tiza o una goma, etc.	0,45	0,70	1,16	1,42	1,17	1,28
Un alumno amenaza a un profesor	0,32	0,59	3,00	1,54	1,29	1,32
Un alumno ridiculiza a un profesor en público imitando sus gestos o su voz	1,35	1,15	0,82	1,11	1,09	1,22
Un alumno insulta o grita a un profesor	0,75	0,87	1,83	1,59	1,20	1,31
GLOBAL GRUPO C	0,86	0,46	2,21	0,93	1,93	0,85

Intensidad emocional de los conflictos vividos

La intensidad media global llega casi a *molesto* ($M = 1,87$; $DT = 0,64$). Al estudiar la Tabla II se observa una relación inversamente proporcional entre la frecuencia y la intensidad de los conflictos con el sistema escolar, los cuales, aunque constituyen el grupo de mayor frecuencia, presentan los valores más bajos en afectación emocional ($M = 111$; $DT = 0,77$). Sin embargo, los conflictos entre iguales (Tabla III) y los conflictos entre profesores y alumnos (Tabla IV) revierten en emociones más intensas (respectivamente $M = 2,24$; $DT = 0,85$; $M = 2,21$; $DT = 0,93$), cuyos valores llegan a estar entre *molesto* e *indignado*. Se constató la significación de las diferencias entre los tres grupos ($\chi^2 = 355,9$; 2 gl; $p <, 01$), concretadas con $p <, 01$ entre los pares $B > A$ ($Z = -15,87$) y $C > A$ ($Z = -14,56$). Así, los conflictos entre iguales y entre profesores y alumnos son equivalentes entre sí globalmente: ambos suscitan una reacción emocional más negativa que los relacionados con el sistema escolar.

Solo un conflicto entre iguales provoca indignación: el robo (*robar objetos o dinero a un compañero*). Le siguen otros conflictos que despiertan emociones cercanas a la indignación como los problemas en la convivencia con iguales externos al centro (*ser amenazado o agredido por gamberros al entrar o salir del colegio*), la exclusión social (*sufrir discriminación por ser una chica*), los desacuerdos con un grupo (*no cumplir con su parte del trabajo*) y la violencia verbal (*ser ridiculizado ante los demás; insultar o gritar*), entre otros.

En los conflictos entre profesores y alumnos, la violencia física o verbal entre ambos provoca una reacción de indignación en el alumnado: *un profesor pega a un alumno y un alumno amenaza a un profesor*. A estos los siguen de cerca varios conflictos en los que el agresor es miembro del profesorado (*un profesor ridiculiza a un alumno ante los demás; un profesor insulta o grita a un alumno; un profesor amenaza a un alumno*). También generan emociones próximas a la indignación otros conflictos en los que sigue predominando el papel de víctima entre los alumnos –como cuando se los discrimina (*un profesor tiene manía a un alumno; un profesor trata con favoritismo a algún alumno*)– y aquellos que tienen que ver con la exigencia académica excesiva (*un profesor puntúa bajo en los exámenes; un profesor exige mucho*). En contraste, la reacción del alumnado para el resto de conflictos en los que el profesor es víctima oscila entre la indiferencia y la molestia.

Intensidad emocional de los conflictos observados

Generalmente, la intensidad emocional ante los conflictos observados está también cercana a la molestia ($M = 1,69$; $DT = 0,74$). Los conflictos ajenos que alcanzan emociones más negativas se dan en su mayoría entre iguales (Tabla III) y entre profesores y alumnos (Tabla IV) (respectivamente $M = 1,96$; $DT = 0,87$; $M = 1,93$; $DT = 0,85$). Ambos casos casi generan molestia. En último lugar se encuentran los conflictos con el sistema escolar (Tabla II), ante los cuales la reacción es prácticamente de calma ($M = 1,18$; $DT = 0,90$). La prueba de Friedman verificó la significación de las diferencias entre los tres tipos de conflictos ($\chi^2 = 295,6$; 2 gl; $p < ,01$), concretadas mediante la prueba de Wilcoxon con $p < ,01$ entre los pares $B > A$ ($Z = -5,95$) y $C > A$ ($Z = -13,87$). En estos casos, la pauta que resulta es igual a la de los conflictos experimentados personalmente, pues, cuando se observan conflictos ajenos, se promueve una reacción significativamente más negativa si se producen entre iguales, o entre profesores y alumnos.

Los conflictos entre iguales que afectan más negativamente (entre la molestia y la indignación) presentan una pauta similar a la de los conflictos vividos y aquí, de nuevo, destaca la exclusión social (*sufrir discriminación por ser chica; rechazar a un compañero por tener algún defecto físico o intelectual; ser rechazado por su raza o religión*), los desacuerdos con un grupo (*no cumplir con parte de su trabajo en el equipo*), los problemas de convivencia con iguales externos al centro (*ser amenazado o agredido por gamberros del barrio al entrar o salir del colegio*) y los robos (*robar objetos o dinero a compañeros*), entre otros.

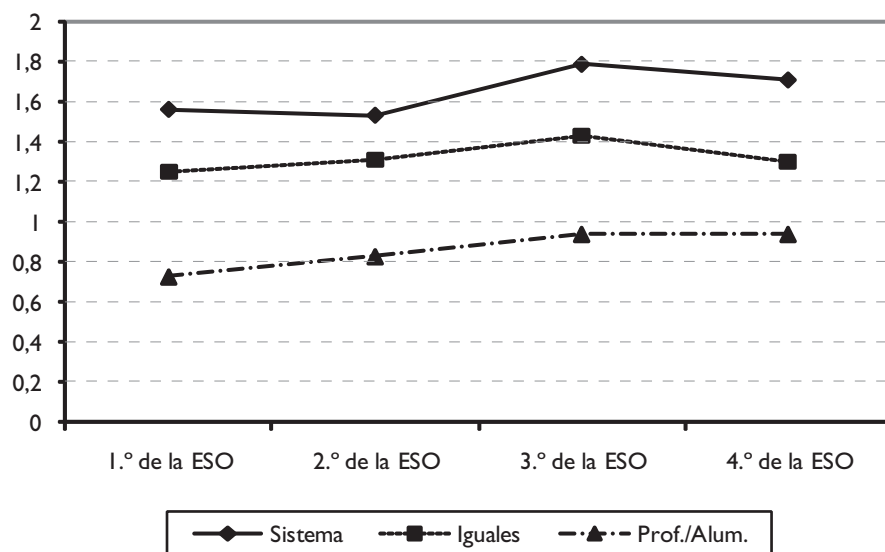
Respecto a los conflictos observados entre profesores y alumnos, predominan, al igual que en el caso de los conflictos vividos, aquellos en los que los alumnos son víctimas del profesorado y destacan por su intensidad emocional negativa (entre molesto e indignado) la violencia física o verbal de los profesores (*un profesor pega a algún alumno; un profesor ridiculiza a un alumno ante los demás; un profesor amenaza a algún alumno*), la exigencia académica excesiva (*un profesor puntúa bajo en un examen; un profesor exige mucho*) y las discriminaciones por parte del profesor (*un profesor trata con favoritismo a algún alumno; un profesor tiene manía a algún alumno*).

Los conflictos según el curso escolar

Por lo que se refiere a la frecuencia de los conflictos, en el Gráfico 1 se observa una tendencia al alza, que en la prueba de Kruskal-Wallis resulta significativa ($\chi^2 = 11,74$; 3 gl; $p < ,01$), especialmente en 3.º de ESO, cuya frecuencia global se revela significativamente superior en la prueba de Mann-Whitney respecto a 1.º ($Z = -3,11$; $p < ,01$) y

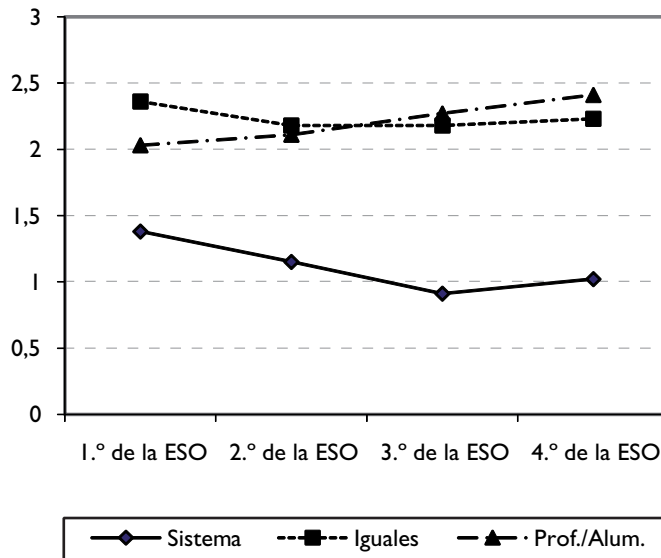
2.º ($z = -2,32; p <, 05$); aunque también se muestra esta misma tendencia significativa en 4.º respecto a 1.º ($z = -2,21; p <, 05$). Estas diferencias por cursos son significativas en general para los conflictos con el sistema escolar ($\chi^2 = 17,4; 3 \text{ gl}; p <, 01$) y para los conflictos entre profesores y alumnos ($\chi^2 = 20,1; 3 \text{ gl}; p <, 01$). Sin embargo, la frecuencia de los conflictos entre iguales se mantiene estable en la ESO.

GRÁFICO I. Frecuencia en el centro según el curso



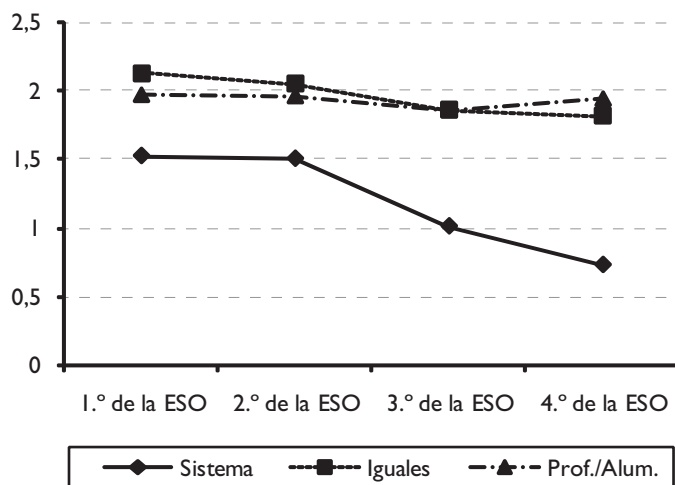
En el Gráfico II podemos apreciar que la intensidad emocional ante los conflictos vividos entre iguales se mantiene también estable a lo largo de la ESO. Sin embargo, los cambios en la reacción emocional resultan significativos ante los conflictos entre profesores y alumnos ($\chi^2 = 11,28; 3 \text{ gl}; p <, 01$), de modo que esta se va tornando en general más negativa con el paso de los cursos; se hallan diferencias de peso entre 1.º y 3.º ($z = -2,14; p <, 05$), 1.º y 4.º ($z = -3,26; p <, 01$) y 2.º y 4.º ($z = -1,99; p <, 05$). Por último, respecto a los conflictos con el sistema escolar, la intensidad emocional disminuye significativamente ($\chi^2 = 19,9; 3 \text{ gl}; p <, 01$) a lo largo de los cursos, con diferencias entre 1.º y 2.º ($z = -2,03; p <, 05$), 1.º y 3.º ($z = -4,22; p <, 01$) y 1.º y 4.º ($z = -3,25; p <, 01$) y entre 2.º y 3.º ($z = -2,18; p <, 05$).

GRÁFICO II. Intensidad emocional de los conflictos vividos según el curso



En el Gráfico III se observa una tendencia a la baja según avanza la escolaridad respecto a la intensidad emocional global generada al presenciar conflictos, que resulta significativa ($\chi^2 = 22,4; 3 \text{ gl}; p <, 01$). Así, esta disminuye de 1.º a 3.º ($z = -2,72; p <, 01$) y de 1º a 4º ($z = -4,01; p <, 01$), así como de 2.º a 3.º ($z = -2,53; p <, 05$) y de 3.º a 4.º ($z = -3,66; p <, 01$). Estas diferencias por cursos son significativas en general para los conflictos con el sistema escolar ($\chi^2 = 65,6; 3 \text{ gl}; p <, 01$) y los conflictos entre iguales ($\chi^2 = 11,1; 3 \text{ gl}; p <, 05$). Así pues, los conflictos ajenos suscitan cada vez emociones menos negativas, excepto en el caso de los conflictos entre profesores y alumnos, cuya intensidad emocional se conserva a lo largo de la ESO.

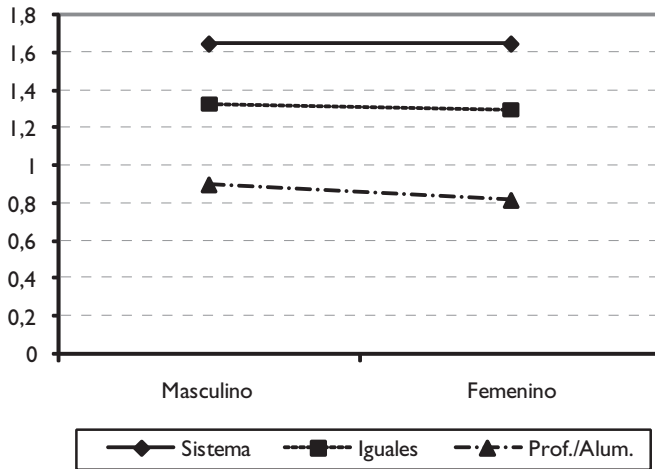
GRÁFICO III. Intensidad emocional de los conflictos observados según el curso



Los conflictos según el género

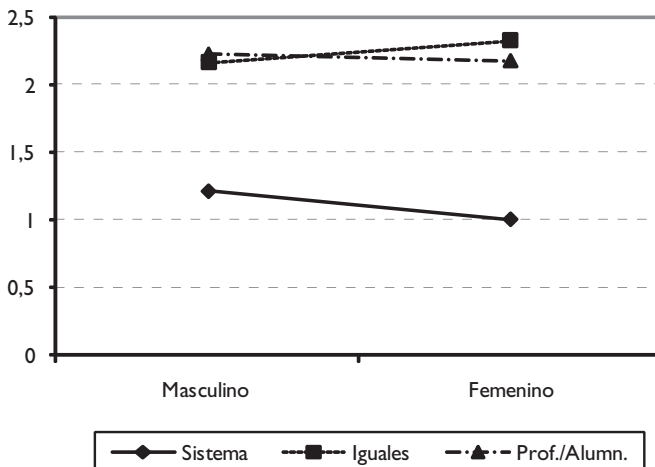
En principio, tenemos que apuntar a que hay una igualdad entre géneros en cuanto a la frecuencia con la que se perciben los conflictos de modo global. En el Gráfico iv se muestra la similitud de frecuencia para las tres tipologías de conflictos. No obstante, la prueba de Mann-Whitney reveló diferencias significativas para un conflicto específico con el sistema escolar: *un alumno entra y sale interrumpiendo la clase* ($z = -2,9$; $p <, 01$). Para algunos conflictos particulares entre iguales, se percibe más violencia verbal entre los chicos: *un alumno amenaza a otro compañero* ($z = -2,7$; $p <, 01$) o *un alumno insulta o grita a otro compañero* ($z = -2,2$; $p <, 05$). Lo mismo sucede en algunos conflictos entre profesores y alumnos como *un profesor tiene manía a un alumno* ($z = -3,1$; $p <, 01$), *un profesor le pega a un alumno* ($z = -1,98$; $p <, 05$) y *un profesor exige mucho* ($z = -2,4$; $p <, 05$). El conflicto *ser discriminado por ser una chica* es el único que ellas perciben con más frecuencia que ellos ($z = -3,9$; $p <, 01$).

GRÁFICO IV. Frecuencia en el centro según el género



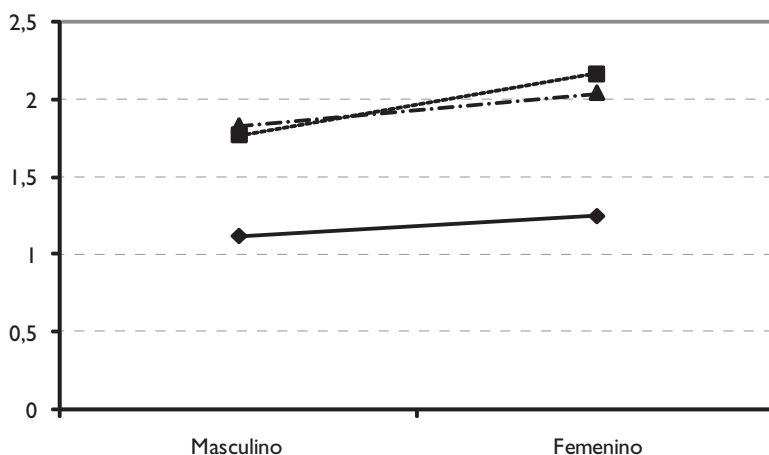
Respecto a la intensidad emocional de los conflictos vividos, no se hallaron diferencias significativas globales en cuanto al género. No obstante, se confirma la tendencia apreciada en el Gráfico v que indica que las chicas sienten emociones más negativas ante los conflictos entre iguales ($z = -2,1; p <,05$), mientras que a los chicos esto les sucede ante los conflictos con el sistema escolar ($z = -2,8; p <,01$).

GRÁFICO V. Intensidad emocional de los conflictos vividos según el género



Respecto a la intensidad emocional experimentada al presenciar un conflicto como espectador se encuentran diferencias significativas de género globales a favor de las chicas ($z = -3,8; p <, 01$): las alumnas se muestran más implicadas emocionalmente ante los conflictos ajenos. En el Gráfico VI, se sugiere esta misma tendencia para los conflictos con el sistema escolar ($z = -2,3; p <, 05$), entre iguales ($z = -4,6; p <, 01$) y entre profesores y alumnos ($z = -2,8; p <, 01$).

GRÁFICO VI. Intensidad emocional de los conflictos observados según el género



Discusión y conclusiones

En el conflicto escolar, la voz del alumnado ha sido menos oída que la de los adultos y, cuando se ha escuchado, ha sido constreñida básicamente al análisis de los conflictos entre los propios alumnos. Todo ello nos devolvía una imagen negativa y violenta de los adolescentes de Secundaria. Nuestros resultados ilustran la importancia de examinar las distintas perspectivas de los implicados en cualquier conflicto y de ofrecer una interpretación alternativa y complementaria desde el punto de vista de los jóvenes.

Para empezar, encontramos una percepción sobre la frecuencia de los conflictos que es entre baja y media, así como una escasa incidencia de fenómenos muy graves

(vandalismo, agresiones físicas entre profesores y alumnos...), lo que nos lleva a cuestionar las teorías más catastrofistas sobre la escuela actual. Sin embargo, se constata la cotidianidad de los desacuerdos en la convivencia escolar, especialmente reflejados en los conflictos con el sistema escolar (imposición de normas, interrupciones en el aula, fraude académico...), que son los más frecuentes. Esto pone de manifiesto el rechazo hacia el sistema, lo que no es de extrañar en un contexto institucional que normalmente no hace partícipe al alumnado de las normas que rigen el aula y el centro. Es más, los datos obtenidos nos llevan a deducir que existe descontento en la vida escolar y que no solo son los profesores y los padres quienes están insatisfechos ante los conflictos, sino también los alumnos.

A pesar de este clima de insatisfacción, los estudiantes opinan que la conflictividad entre profesores y alumnos es baja, puesto que este es el grupo de conflictos menos frecuente. Todo ello está en sintonía con lo ya hallado por Jares (2004) y muestra que las relaciones entre profesores y alumnos no son tan tensas como parece indicar el consenso adulto. Esto ha de servir para recordarnos la importancia de las distintas percepciones en un conflicto, pues –como apuntan Álvarez-García et ál. (2007)– los alumnos perciben más violencia entre los profesores de la que los docentes indican. Así pues, en general, nuestros resultados muestran que son más frecuentes los conflictos en los que el alumnado es ‘víctima’ del profesorado que los de sentido contrario. Todo ello nos lleva a revisar la asignación automática de los papeles de ‘agresor’ para el alumno y de ‘víctima’ para el profesor.

En paralelo, es importante reseñar que a pesar de su baja incidencia, y de acuerdo con Cangas et ál. (2007), nuestra previsión inicial coincide en que son precisamente algunos conflictos específicos desencadenados por los profesores los que producen una reacción más negativa entre los alumnos, incluso por encima de muchos de los conflictos entre iguales que tanto preocupan. En este sentido, conductas que pueden pasar desapercibidas para los profesores como ridiculizar, gritar o insultar a los alumnos, tenerles manía o puntuar bajo indignan a los adolescentes. Esta reacción es común en esta etapa de la vida, caracterizada por la revisión crítica de las normas y valores adultos y por una mayor sensibilidad hacia lo que se puede percibir como un ataque a la identidad personal en proceso de construcción.

No obstante, de modo global, encontramos reacciones emocionales equivalentes en los conflictos entre profesores y alumnos y aquellos que se producen entre iguales. Estos últimos alcanzan una incidencia media-baja (aunque significativamente inferior a la de los conflictos con el sistema escolar). En coincidencia con lo ya destacado en otros estudios (Defensor del Pueblo, 2006; Sanabria et ál., 2007), la violencia verbal

entre iguales es el conflicto más frecuente dentro de esta tipología, seguida por las ridiculizaciones y por molestar a otros compañeros mientras trabajan. Otras acciones, violentas como las agresiones físicas y las amenazas entre compañeros, o las agresiones de gamberros de fuera del colegio, presentan menor incidencia, aunque su frecuencia no es desdeñable y deben ser abordadas por su gravedad. Sin embargo, resulta llamativo que las emociones (entre la molestia y la indignación) suscitadas sean equivalentes a las generadas por la violencia verbal y las ridiculizaciones entre iguales y que solo se vean superadas por las que provocan los robos entre compañeros (que suscitan entre indignación y furia). Aunque estos resultados pueden resultar sorprendentes –ya que, de acuerdo con ellos, por ejemplo, parece que una agresión física entre iguales puede inquietar menos que una agresión verbal por parte de un profesor–, también nos hacen reflexionar sobre los códigos adolescentes y sobre su especial sensibilidad ante la autoridad adulta, lo que nos puede proporcionar claves para encauzar los problemas relacionados con la convivencia escolar.

Siguiendo esta lógica de valores, las acciones en contra del sistema escolar parecen contar con una óptima aceptación entre el alumnado, puesto que ocupan el primer puesto en el ranquin de frecuencia y el último en el de intensidad emocional. Esto indica el rechazo constante que los adolescentes manifiestan hacia las normas escolares y la tranquilidad con la que encaran sus «sabotajes académicos». Por ejemplo, los adolescentes parecen convenir en que las interrupciones en el aula o copiar en un examen (conflictos bastante molestos para los profesores) son frecuentes. Sin embargo, la despreocupación que manifiestan al respecto hace pensar que la intención de estas conductas no es necesariamente atacar al profesorado, sino más bien ‘saltarse las normas que no comparten’. En contraste con esta indiferencia, sus emociones son más negativas dentro de esta tipología por lo que respecta a la prohibición de salir del centro en el recreo, una norma adulta infranqueable que constituye el conflicto más frecuente de todos.

Por otro lado, parece que, efectivamente, la oposición se va redirigiendo en la adolescencia media hacia el adulto como objetivo de confrontación. En la adolescencia temprana, los sujetos parecen más centrados en reajustar sus patrones de relación en el nuevo contexto académico de la Secundaria y se enfrentan a numerosos conflictos entre iguales (Díaz-Aguado et ál., 2004). De esta forma, en los primeros cursos de la ESO sobresalen los conflictos entre iguales. En cambio, al avanzar la adolescencia media, aun cuando se mantienen los conflictos con los compañeros, van aumentando peligrosamente los conflictos con los patrones de autoridad adulta y se aprecia un incremento de los conflictos con el sistema escolar y entre los profesores y los alumnos,

lo cual contribuye al aumento abrupto de la conflictividad general alrededor de los 14-15 años. Si ese nivel de conflictividad lo combinamos con la creciente oposición hacia el mundo adulto (Rodrigo et ál., 2005) –constatada en el aumento de la intensidad emocional con que se viven los conflictos entre profesores y alumnos en el segundo ciclo de la ESO–, reunimos todos los ingredientes para entender la virulencia general de la adolescencia media y su progresiva concentración en contra de los adultos.

Por último, nos alineamos con Jares (2004) cuando afirmamos que los chicos y las chicas presentan más similitudes que diferencias en cuanto a la frecuencia con que perciben los tres tipos de conflictos. Descartamos, pues, que los chicos tengan mayor tendencia general al conflicto, aunque en su caso sí se aprecia más violencia verbal entre iguales en algunos conflictos específicos (amenazar, gritar o insultar) que en las chicas: Esto está en desacuerdo con la asociación tradicional de la violencia directa con los chicos y de la indirecta con las chicas (Österman et ál., 1997). Sin embargo, las diferencias de género más relevantes las encontramos en las reacciones ante los conflictos escolares vividos, de forma que a los chicos los perturba más el mundo normativo del sistema escolar y a las chicas, el mundo interpersonal de los conflictos entre iguales. Una tendencia que alcanza su máximo exponente cuando se trata de simpatizar con los conflictos ajenos de todo tipo, situación en la que las chicas demuestran siempre más reacción emocional y conectan más que los chicos con las emociones de los demás. Por lo tanto, a pesar de la 'igualdad de conflictividad', el efecto social del género sigue marcando (a pesar de los objetivos educativos explicitados) la forma en que las alumnas y los alumnos viven los conflictos propios y ajenos y acerca a los varones al modelo de hombre emocionalmente 'duro'.

En resumen, hemos visto como los alumnos tienen una perspectiva que no siempre coincide con la del adulto, tanto acerca de cuáles son los conflictos más frecuentes como sobre cuáles pueden suscitar mayor indignación. Además, dichos conflictos afectan de modo distinto según la edad y el género. En este punto nos llama poderosamente la atención el progresivo aumento del encontronazo que se produce en la ESO con la autoridad institucional adulta encarnada en el profesorado y en el sistema escolar establecido. Aparece un profundo desencuentro entre la institución escolar y el alumnado. Cuando los alumnos muestran tan poca preocupación ante el cumplimiento de las normas escolares, cabe preguntarse si los reglamentos internos (cuando no son compartidos y creados con y para el alumnado) cumplen una función educativa o simplemente sancionadora. No olvidemos que en nuestra sociedad, generar y compartir las normas de convivencia escolar constituye un aprendizaje esencial que ayudará en la consolidación de la democracia más allá de las garantías institucionales.

Sin embargo, no estamos interesados en identificar a agresores y a víctimas, sino en buscar soluciones más comprensivas que entiendan la perspectiva de todos los implicados en el conflicto escolar. Esto nos lleva a retomar la oportunidad de los programas de convivencia que buscan cambios más globales en la escuela, partiendo de las necesidades del profesorado y del alumnado (Heerboth, 2000). De hecho, hubiera sido enormemente interesante haber tenido en cuenta qué tipo de intervención se llevaba a cabo en los centros que participaron en nuestro estudio; con ello, habríamos podido comprobar los posibles cambios en la percepción adolescente del conflicto. Resultaría interesante aclarar si el rechazo de los estudiantes adolescentes hacia la autoridad adulta podría disminuir si cambiase la organización escolar, la formación inicial de los docentes (por ejemplo en valores, ciudadanía...) y la cultura escolar. Para que la convivencia mejore, la escuela debe cambiar hacia la construcción de un ámbito más democrático e igualitario para hombres y mujeres (Rudduck y Flutter, 2007; Bolívar y Guarro, 2007), pero en el que no se olvide que la escuela es un todo conformado por los profesores, los alumnos, las familias, la comunidad y la organización escolar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18, 4, 686-695.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 1-2, 89-96.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción educativa. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 2, 263-275.
- Cangas, J., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 1, 114-119.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Salawani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression during Childhood and Adolescence: a Meta-Analytic Review of Gender

- Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79, 5, 1185-1229.
- Ceballos, E., Correa, A. D., Vega, A., Correa, N., Gorostiza, A., Hernández, H. et ál. (2002). *An Inventory of Conflictive Situations in Secondary School: Devising an Instrument to Assess the Conflict in School*. European Conference on Educational Research. Lisboa, 11-14 septiembre, 2002.
- Correa, A. D., Ceballos, E., Vega, A., Gorostiza, A. y Hernández, H. (2001). Análisis del conflicto escolar en adolescentes y preadolescentes. En AIDIPE (Ed.), *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento. x Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (120-127). La Coruña: AIDIPE.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- (2006). *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.
- Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen 1. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Etxeberría, F. (2001). Violencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 119-144.
- Heerboth, J. (2000). School Violence Prevention Programs in Southern Illinois High Schools: Factors' related to Principal's and Counsellors' Perception of Success. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60, 8-A, 2752.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- (2004). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Santa Cruz de Tenerife: ICEC; Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Laursen, B., Coy, K. C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*, 69, 817-832.

- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 86-101.
- Martínez Martín, M. y Tey Teijón, A. (Coords.) (2003). *La convivencia en los centros de Secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2000). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar SAVE. *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 4, 515-528.
- Österman, D., Björkvist, D. y Lagerspetz, K. (1998). Cross-Cultural Evidence of Female Indirect Aggression. *Aggressive Behaviour*, 24, 1-8.
- Peets, K. y Kikas, E. (2006). Aggressive Strategies and Victimization during Adolescence: Grade and Gender Differences, and Cross-Informant Agreement. *Aggressive Behaviour*, 32, 1, 68-79.
- Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros VIII. Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Defensor del Profesor; Sindicato ANPE.
- Revilla, J. C. (2002). La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*, 329, 513-532.
- Rodrigo, M. J., García, M., Maiquez, M. L. y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26, 1, 21-34.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sanabria, M. A., Villanueva, C. y García-Álvarez, M. P. (2007). Conductas de indisciplina, acoso y violencia en 1.º y 2.º de ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18, 2, 189-200.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Torrego, J. C. (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.

Dirección de contacto: Esperanza M.^a Ceballos Vacas. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Campus Central. Módulo B. C/ Delgado Barreto, s/n; 38204, La Laguna, España. E-mail: eceballo@ull.es