

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**SECCIÓN DEPARTAMENTAL DE PSICOLOGÍA**  
**SOCIAL**

**GRADO EN PSICOLOGÍA**  
**TRABAJO FIN DE GRADO**



**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA CON**  
**ADOLESCENTES Y PREADOLESCENTES**

**Autor: Andrés Llaveró Mariñelarena**

**Tutor: Miguel García Sáiz**

**Curso 2023/2024**

**Convocatoria: mayo 2024**

**10/05/2024**

**Nota: 9 (Sobresaliente)**

A mi padre, por su apoyo incondicional.

*"El conflicto es una parte natural y vital de la vida. Cuando se entiende el conflicto, puede convertirse en una oportunidad para aprender y crear".*

Richard Bodine, Donna Crawford y Fred Schrupf. *Creating the Peaceable School: A Comprehensive Program for Teaching Conflict Resolution.*

## Índice

1. Justificación del trabajo.....	6
2. Contextualización del Colectivo Delimitado .....	8
2.1 La Adolescencia y Sus Características. ....	8
2.2 Desarrollo Psicosocial .....	9
2.3 El Adolescente en el Contexto Educativo .....	12
3. Problemática Actual de los Menores en el Ámbito Escolar. ....	14
4. Concepto de Conflicto .....	19
4.1 Definición de Conflicto (en las aulas). Ideas Erróneas Sobre los Conflictos en las Aulas. .....	19
4.2 Factores que Contribuyen a la Aparición de Conflictos. ....	22
4.2.1 Factores Relacionados con el Apoyo y Clima Social .....	22
4.2.2 Factores Relacionados con el Profesor: .....	24
4.2.3 Factores relacionados con el alumnado: .....	26
5. Tipos de Conflicto Interpersonales Relevantes en el Contexto Escolar. ....	28
5.1. Entre Iguales: .....	28
5.1.1 Bullying .....	28
5.1.2 Cyberbullying .....	30
5.1.3 Conflicto en el aula LGTBIQ+ .....	32
5.1.4 Acoso sexual en alumnos de secundaria. ....	33
5.2 Con el profesorado.....	35
6. Programas de intervención en Conflictos Escolares.....	37
7. Valoraciones y Conclusiones. ....	48
8. Referencias Bibliográficas.....	52
9. Anexos. ....	59

## Resumen

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) "Resolución de conflictos en el aula con adolescentes y preadolescentes" aborda un tema de crucial importancia en el ámbito social y educativo, destacando la relevancia de comprender y manejar los conflictos entre jóvenes en un entorno escolar. Se inicia justificando la investigación sobre la base de la importancia de la adolescencia y preadolescencia como etapas de desarrollo marcadas por cambios significativos, la problemática del acoso escolar y la necesidad de intervenciones educativas efectivas para promover habilidades de resolución de conflictos. Se contextualiza el colectivo de estudio, profundizando en la adolescencia, sus desafíos y el papel del contexto educativo en el desarrollo psicosocial de los jóvenes. El trabajo examina la naturaleza y causas de los conflictos en las aulas, destacando tanto las tensiones entre estudiantes y profesores como los conflictos entre los propios alumnos, incluyendo fenómenos como el acoso escolar y el ciberacoso. Se destaca la importancia de los programas de intervención y se valoran sus impactos, conclusiones y limitaciones. A través del análisis de los conflictos, el TFG busca ofrecer herramientas prácticas para profesionales de la educación, con el fin de mejorar la experiencia educativa y fomentar un ambiente de aprendizaje seguro, inclusivo y respetuoso para adolescentes y preadolescentes.

## 1. Justificación del trabajo

La justificación de este trabajo titulado "Resolución de conflictos en el aula con adolescentes y preadolescentes" se sustenta en varias bases esenciales que destacan su relevancia e importancia tanto a nivel académico como práctico.

Primero, la adolescencia y preadolescencia son etapas cruciales del desarrollo humano marcadas por profundos cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Estos cambios, si bien representan oportunidades para el crecimiento, también plantean riesgos significativos, especialmente en el contexto educativo, donde los jóvenes pasan gran parte de su tiempo. La capacidad de los adolescentes para manejar simultáneamente estos cambios a menudo requiere apoyo adicional, haciendo del aula un espacio fundamental para ayudarlos a navegar y superar los riesgos hacia la madurez.

Segundo, el ambiente escolar contemporáneo enfrenta una problemática creciente relacionada con el acoso escolar y otros tipos de conflictos entre iguales, como el cyberbullying y la exclusión social, que tienen un impacto negativo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. El estudio de la Universidad Complutense de Madrid, por ejemplo, destaca la incidencia del acoso escolar en España, lo que subraya la necesidad urgente de abordar estas problemáticas de manera efectiva.

Tercero, el conflicto es una parte inherente a las interacciones humanas y, por tanto, inevitable en el contexto educativo. Sin embargo, el entendimiento y manejo adecuado de los conflictos pueden convertirlos en oportunidades para el aprendizaje y la creación, en lugar de ser vistos exclusivamente como desafíos negativos. Este enfoque transformador del conflicto requiere de intervenciones psicológicas y educativas informadas y bien fundamentadas que promuevan habilidades de resolución de conflictos entre los estudiantes.

Cuarto, la investigación sobre la resolución de conflictos en el aula con adolescentes y preadolescentes es fundamental para el desarrollo de estrategias de intervención temprana, que no solo aborden los conflictos cuando surgen, sino que también fomenten un ambiente educativo inclusivo, seguro y respetuoso. Formar a los docentes en este ámbito es crucial, ya que desempeñan un papel central en la mediación de conflictos y en la promoción de un clima escolar positivo.

En resumen, este TFG se justifica por la necesidad crítica de comprender y abordar los conflictos en el aula de manera que se promueva el bienestar y desarrollo óptimo de adolescentes y preadolescentes. A través de la exploración de las causas, manifestaciones y consecuencias de los conflictos, así como de las estrategias efectivas de intervención, este trabajo busca contribuir al conocimiento existente y ofrecer herramientas prácticas para profesionales de la educación, con el fin último de mejorar la experiencia educativa y los resultados de los jóvenes en esta etapa vital de su desarrollo.

## 2. Contextualización del Colectivo Delimitado

### 2.1 La Adolescencia y Sus Características.

En diversas culturas y creencias, la transición de la infancia a la adultez se marca con ceremonias significativas que celebran el paso de ser niño a convertirse en hombre o de niña a mujer. En la tradición judía, por ejemplo, el “bar mitzvah” simboliza este cambio para los varones a los 13 años, marcando el momento en que alcanzan la madurez personal y asumen responsabilidad por sus acciones. De manera similar, en algunas culturas de África subsahariana, la circuncisión a los 16 años representa la entrada a la masculinidad. Para las mujeres, este rito de paso a menudo está asociado con la primera menstruación, la cual varía en edad pero generalmente ocurre alrededor de los 12 años; un ejemplo es la tribu Apache, donde se celebra con un ritual de cuatro días lleno de cantos desde el amanecer hasta el anochecer.

No obstante, en muchas sociedades occidentales contemporáneas, la transición de la niñez a la adultez no se define por un evento singular y destacado, sino que se experimenta a través de un periodo extendido conocido como adolescencia: una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales, todos ellos en distintos entornos sociales, económicos y sociales (Larson y Wilson, 2004). Existen muchas opiniones sobre cuando comienza y acaba este largo periodo, pero este TFG seguirá las indicaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) encajando la adolescencia entre los 10 y 19 años.

La adolescencia es una etapa de riesgos y oportunidades. Esta fase vital es reconocida por su potencial para fomentar el desarrollo, abarcando no solo el crecimiento físico, sino también avances en competencias cognitivas y sociales, autonomía, autoestima e intimidad.

Sin embargo, es importante reconocer que este crecimiento emerge en medio de desafíos, muchos de los cuales se presentan en el entorno donde los jóvenes pasan gran parte de su tiempo: el aula. Dada la complejidad de manejar simultáneamente estos cambios, algunos adolescentes pueden necesitar apoyo adicional. En este contexto, el aula se convierte en un espacio fundamental para ayudar a los jóvenes a navegar y superar los riesgos que encuentran en su camino hacia la madurez.

Apartando la atención de los cambios físicos, que no serán el foco de esta revisión, la adolescencia como comentaba se destaca por ser un periodo de notable transformación psicológica y emocional. Desde el punto de vista cognitivo, los adolescentes avanzan hacia la etapa de las operaciones formales de Piaget, el nivel más avanzado de desarrollo cognitivo, donde desarrollan habilidades para el pensamiento abstracto, lógico y crítico. Esta nueva capacidad cognitiva les faculta para enfrentar desafíos complejos, formular hipótesis y explorar un abanico de futuros posibles, liberándose de las limitaciones del presente inmediato. No obstante, este avance también puede inducir a profundas reflexiones y cuestionamientos sobre su propia identidad y sobre el entorno que los rodea, marcando un periodo de introspección y análisis crítico sobre su lugar en el mundo.

Por otra parte, los adolescentes comienzan a formar su identidad, una tarea compleja que implica explorar diferentes roles, valores e ideas. A esto se le conoce comúnmente como desarrollo psicosocial (Papalia et al., 2009).

## 2.2 Desarrollo Psicosocial

Durante los años de la adolescencia, se lleva a cabo un proceso crucial: la formación de una identidad coherente, compuesta por metas, valores y creencias a los que el individuo se adhiere firmemente, tal como lo describió Erikson. Este autor subrayó que el esfuerzo por comprender y definir el “yo” constituye una parte esencial del desarrollo saludable, basándose en los éxitos alcanzados en fases previas de la vida y preparando el terreno para los desafíos futuros de la adultez. Erikson (1950) citado en Papalia et al. (2009) argumentó que es poco común que la crisis de identidad se solucione de manera definitiva en la adolescencia, ya que las preguntas sobre quiénes somos reaparecen a lo largo de toda la vida adulta.

Erikson (1950) citado en Papalia et al. (2009) también destacó la importancia de navegar por el proceso de identidad en contraposición a la confusión de roles durante la adolescencia (*identidad versus confusión del rol*). Según él, el desafío principal de esta etapa es superar la crisis de identidad para emerger como un adulto con un sentido del yo unificado y un rol valioso en la sociedad. Planteó que la identidad se configura a través de la resolución de tres problemas fundamentales: la elección de una ocupación, la

selección de valores para guiar la vida y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria. Cabe destacar que en la etapa de la preadolescencia, los niños desarrollan habilidades esenciales para triunfar en su cultura, y al llegar a la adolescencia, deben encontrar maneras constructivas de aplicar estas competencias. Se advirtió que, si los jóvenes encuentran dificultades para definir su identidad ocupacional, pueden recurrir a comportamientos que tienen consecuencias negativas significativas, incluyendo la participación en actividades delictivas.

Otra idea incorporada por este autor en su teoría del desarrollo psicosocial de los adolescentes es el concepto de “moratoria psicosocial”. Este término describe un período en el que los adolescentes tienen la libertad de explorar diversas identidades y compromisos. Este tiempo les permite a los jóvenes experimentar con diferentes roles sin tener que asumir responsabilidades adultas permanentemente. Sin embargo, Elkind (1998) señala que actualmente los adolescentes experimentan una "adulthood prematura", lo que significa que a menudo se ven privados de esta oportunidad y el tiempo necesarios para una moratoria psicosocial efectiva. Esto les impide desarrollar un sentido del "yo" que sea tanto estable como introspectivo.

Por último, Erikson argumentó que los adolescentes que logran superar con éxito la crisis de identidad emergen con la virtud de la fidelidad. Esta virtud se caracteriza por una lealtad duradera, esperanza o un sentido de pertenencia a un grupo. La fidelidad también puede manifestarse en la identificación con un conjunto de valores, una ideología o una religión. Este proceso de desarrollo y afirmación de la identidad es fundamental para la formación de un individuo coherente y maduro, capaz de comprometerse fielmente con sus elecciones y comunidades.

El estudio del pensamiento adolescente, según Elkind (1984) citado en Papalia et al. (2009), revela características específicas de cómo funcionan estos jóvenes y que podrían influir directamente en los conflictos dentro del entorno educativo. Estas características de las que habla son:

1. Idealismo y tendencia a la crítica: Los adolescentes, al idear un mundo perfecto, notan la gran brecha entre este ideal y la realidad, lo cual suelen atribuir a los fallos de los adultos. Esta percepción agudiza su consciencia sobre la hipocresía, disfrutando muchas veces de las críticas hacia figuras de autoridad a través de sátiras. Esto es muy fácil que lo extrapolemos a cuestionamientos y desafíos hacia

la autoridad de los docentes y las normas escolares, percibiéndolas como alejadas de sus ideales.

2. Tendencia a la discusión: Con el desarrollo de sus habilidades verbales, los adolescentes buscan constantemente poner a prueba su capacidad de razonamiento, lo que a menudo los lleva a entablar discusiones. Sin embargo, pueden tener dificultades para reconocer los límites apropiados de la discusión, diferenciando entre un debate constructivo y la confrontación, lo que puede generar a veces tensiones en el aula.

3. Indecisión: Aunque los adolescentes pueden contemplar varias opciones al mismo tiempo, a menudo carecen de estrategias efectivas para tomar decisiones a su edad, lo que puede resultar en una indecisión incluso en situaciones cotidianas y simples, reflejando a veces una falta de compromiso o dificultad para avanzar en sus tareas o proyectos.

4. Hipocresía aparente: Es común que los adolescentes expresen ideales elevados, sin comprometerse con las acciones necesarias para alcanzarlos, lo que puede ser percibido en algunas ocasiones por los docentes como falta de compromiso o inconsistencia entre sus palabras y acciones.

5. Autoconciencia y la "audiencia imaginaria": En esta etapa, los adolescentes pueden desarrollar una preocupación intensa por cómo creen que los demás los perciben, lo que Elkind denomina "audiencia imaginaria", o en otras palabras, piensan que existe uno o varios "observadores" que está tan preocupado con los pensamientos y conductas de la persona joven como ella lo está. Esta autoconciencia puede llevar a situaciones de ansiedad social, como temer ser el centro de atención por las razones equivocadas, y puede afectar su participación en el aula.

6. Singularidad e invulnerabilidad: Utilizando el término "fábula personal", Elkind explica la creencia de los adolescentes en su propia excepcionalidad y exención de las normas comunes, lo que puede conducir a comportamientos riesgosos. Sobra decir las consecuencias que pueden surgir en el contexto educativo de este tipo de pensamiento, subestiman en gran medida las consecuencias de sus acciones.

Estas características no solo son indicativas de la búsqueda de identidad y lugar en el mundo por parte de los adolescentes, sino que también pueden ser fuente de conflictos en al chocar con las estructuras, normas y expectativas del entorno. La comprensión y el manejo adecuado de estas características por parte de los docentes es esencial para fomentar un ambiente de aprendizaje productivo y comprensivo.

### **2.3 El Adolescente en el Contexto Educativo**

La institución escolar representa un pilar fundamental en el desarrollo juvenil, constituyéndose como un espacio clave para la adquisición de conocimientos, el perfeccionamiento y aprendizaje de nuevas habilidades, así como para la participación en una variedad de actividades extracurriculares. Además, el aula facilita la exploración de opciones vocacionales y provee un entorno social vital para la interacción con amigos, contribuyendo significativamente a la expansión de los horizontes intelectuales y sociales de los adolescentes. No obstante, es importante reconocer que no todos los jóvenes perciben este lugar como una oportunidad; para algunos, se convierte en un desafío más en su tránsito hacia la adultez.

En el contexto actual de España, así como en otras naciones tanto industrializadas como en desarrollo, se observa una tendencia creciente en la cantidad de estudiantes que completan sus estudios de educación secundaria y bachillerato, y posteriormente optan por continuar su formación en el nivel superior (OCDE 2023). A pesar de este incremento en la participación educativa, España enfrenta el desafío del abandono temprano de la educación y la formación, alcanzando un 13,6% en 2023, según los datos proporcionados por la Encuesta de Población Activa (EPA) realizada por el Instituto Nacional de Estadística. Este fenómeno subraya la importancia de adoptar estrategias efectivas para fomentar la retención educativa y asegurar que la experiencia escolar sea percibida como enriquecedora y accesible por todos los adolescentes, y no como un ambiente poco motivacional, o lo que es peor un lugar de conflicto sin solución.

La relación entre el disfrute de la experiencia en el aula y el rendimiento académico es notablemente significativa. Según Samdal y Dür (2000) citado en Papalia et al. (2009), los estudiantes que encuentran placer y satisfacción en su entorno escolar no solo muestran mejores resultados académicos sino que también son más propensos a

continuar sus estudios. Esta conexión resalta la importancia de crear un ambiente educativo que fomente la comodidad, el interés y la participación de los alumnos.

Al igual que en otros niveles educativos, en la educación secundaria los factores como el nivel socioeconómico y el ambiente familiar ejercen una influencia considerable en la adolescencia. Sin embargo, existen otros elementos que también juegan un papel crucial, como la etnia, la orientación sexual, las relaciones con los compañeros, la calidad de la enseñanza y, de manera destacada, la motivación del estudiante por aprender (Papalia et al., 2009)

En lo que respecta a la motivación y la autoeficacia, es ampliamente reconocido en las prácticas educativas occidentales la premisa de que los estudiantes están, o al menos pueden estar, motivados para aprender. Además esta motivación suele considerarse intrínseca, definida como el interés genuino del estudiante por aprender por el placer de hacerlo (Larson y Wilson, 2004). Sin embargo, se observa que muchos estudiantes carecen de esta automotivación, y es común que la motivación disminuya al avanzar hacia niveles educativos superiores, esta disminución de la motivación viene condicionada por los resultados y logros, la falta de expectativas de futuro así como la escasa correlación entre los estudios y las necesidades percibidas por el adolescente. Esta tendencia representa un desafío significativo en el sistema educativo español, donde la falta de motivación entre los estudiantes se ha identificado como un problema central (Arias et al., 2006).

El contexto educativo es un contexto no solo de adquisición de conocimientos sino también de formación y consolidación de las relaciones sociales, dentro de la conformación de estas últimas es normal que aparezcan conflictos entre los distintos actores intervinientes, alumnos con alumnos, alumnos con profesores, profesores con alumnos. De la resolución adecuada de estos conflictos va a depender un crecimiento y madurez sana y adecuada del adolescente.

### **3. Problemática Actual de los Menores en el Ámbito Escolar.**

Es evidente que abordar el problema de los conflictos en las aulas requiere de datos precisos que arrojen luz sobre su verdadera magnitud. Es cierto que la investigación en este campo se enfoca principalmente en el acoso escolar, por lo que la mayoría de los datos que compartiré se centrarán en esta área, aunque no todos.

Sin duda alguna, si hablamos de las problemáticas en el ámbito escolar debemos hablar del estudio realizado en 2023 por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, por impulso de la Fundación Colacao, que es la investigación más completa realizada en España hasta la fecha. El estudio, titulado “Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia”, cuenta con una participación de 20.662 estudiantes de los siete cursos comprendidos entre cuarto de Primaria y cuarto de ESO de las diecisiete comunidades autónomas.

Según este informe, la incidencia de estudiantes que experimentan algún tipo de acoso es del 6,2%, mientras que la proporción de acosadores/as es del 2,1%. Al comparar estos hallazgos con los datos del informe del Defensor del Pueblo de 2007, se observa una mayor dificultad actual para identificar a los perpetradores de acoso que a las víctimas, ya que en ese momento la cifra oscilaba entre el 25% y el 30% dependiendo del tipo de acoso. Esto podría estar relacionado con el fuerte rechazo social hacia la violencia en la actualidad, entre otras razones.

Actualmente, el 12,2% de los estudiantes informa haber experimentado situaciones conflictivas asociadas al acoso escolar una o dos veces en los últimos dos meses. Por otro lado, un 6,3% del alumnado admite haber participado en tales situaciones como perpetrador en el mismo período. Aunque estas situaciones no alcanzan el nivel de acoso (como se explicará más adelante en este trabajo), constituyen conflictos en el aula que deberían ser abordados para evitar que escalen.

Un dato relevante que resalta el estudio es el cambio de riesgo al pasar de la educación primaria a la secundaria. Es evidente que este cambio de etapa escolar conlleva importantes transformaciones, algunas de las cuales son identificadas como potencialmente riesgosas por este estudio. Por ejemplo, se observa un mayor control y disciplina, así como una reducción en las oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones sobre su propio aprendizaje, el cual pasa a estar más dirigido por el profesorado. Además, las relaciones con los docentes tienden a volverse más distantes,

con un contexto de interacción más frecuente de naturaleza coercitiva y disruptiva. La organización de las actividades en aulas con grupos más grandes, mayor competitividad y menor participación estudiantil también contribuye a esta condición de riesgo. Todas estas situaciones pueden ser objeto de intervención para mitigar este riesgo.

A partir de este estudio, podemos observar una disminución en la prevalencia de víctimas de acoso a medida que avanzan los cursos y, por ende, la edad. Por ejemplo, la cifra desciende del 9,2% en cuarto de primaria al 3,8% en cuarto de secundaria. Sin embargo, desde la perspectiva de los acosadores, no hay una diferencia significativa al pasar de la primaria a la secundaria. Estos datos nos indican en qué momento de la educación deberíamos enfocar más recursos. Además de identificar cuándo ocurren con mayor frecuencia estas situaciones, también nos interesa saber dónde suceden. Casi la mitad de los conflictos en secundaria tienen lugar en el patio, seguido de cerca por un 48% que ocurre en el aula, mientras que el resto se distribuye en otras áreas del colegio como el comedor, pasillos o vestuarios.

Este estudio también evaluó la percepción que los estudiantes tienen sobre los profesores y su respuesta ante estos casos. Resulta preocupante que el 70% de los estudiantes de secundaria sienten que no pueden confiar en sus profesores en estas circunstancias, dado que el 77% de los alumnos considera que los docentes no saben cómo evitarlas. Estos resultados reflejan que, con demasiada frecuencia, los profesores carecen de herramientas para detectar y prevenir el acoso. Respecto a la efectividad de las medidas educativas para detener los conflictos según los propios alumnos, el 61,3% opina que "es crucial que toda la clase apoye al estudiante agredido/a sin dejarlo solo/a". Además, el 45% está de acuerdo en que una solución efectiva es "establecer normas consensuadas para acabar con la violencia en el centro".

Otros datos destacables son las actitudes hacia la violencia entre los alumnos. Por ejemplo, el 20% cree que si un amigo pega a otro compañero porque este lo ha molestado, debería apoyar a su amigo. Asimismo, el 16% considera aceptable golpear para proteger a un amigo. Porcentajes más bajos también respaldan afirmaciones como "si no devuelves los golpes que recibes, parecerás un cobarde", con el 12% de los alumnos expresando acuerdo. Por último respecto a este informe, cabe destacar que el 57% de los centros tuvieron conocimiento de casos de acoso que llegaron a la dirección durante el curso anterior.

Dado el papel crucial que desempeñan los profesores en estas situaciones, considero fundamental prestar atención a su percepción sobre el tema. Para ello, nos enfocaremos en el estudio realizado por Sanz y Mora (2015) titulado "La percepción del profesorado de Educación Secundaria ante la conflictividad escolar".

Hemos discutido previamente dónde se originan los conflictos, y este estudio también indagó sobre la opinión de los profesores al respecto. El 34% de los profesores piensan que los conflictos ocurren principalmente en el aula, más que en otros lugares como el centro escolar en general o el barrio donde está ubicado. Otro aspecto que exploraremos más adelante en este trabajo es quiénes están involucrados en los conflictos dentro del aula. Para el 78% de los profesores, estos conflictos son mayoritariamente entre alumnos, en lugar de con los profesores.

En cuanto a las causas fundamentales de los conflictos en las aulas según este estudio, el 56% de los profesores considera que se deben a la crisis de valores en la sociedad actual, seguido por la situación familiar (48%) y la falta de motivación del alumnado (40%). Cuando se les pregunta cómo abordan los conflictos en el aula, el 83% afirma que simplemente abren un expediente disciplinario. Sorprendentemente, solo el 14% ha recibido formación para afrontar conflictos en el aula y aplicar estrategias adecuadas. A raíz de este último dato, el 30% de los docentes creen que necesitan recursos y estrategias didácticas adecuadas.

Existe un estudio más completo y actualizado sobre la convivencia en las escuelas españolas titulado "Estudio estatal sobre la convivencia escolar en centros de educación primaria", publicado en 2023. Aunque la mitad inferior de los cursos de esta etapa no esté dentro de nuestro grupo objetivo, la otra mitad sí resulta relevante, por lo que es importante mencionar este estudio.

Según la investigación, los conflictos más frecuentes en el aula incluyen boicots, ruido constante, interrupciones, falta de respeto hacia los profesores o compañeros, así como agresiones físicas, peleas, entre otros. Estos problemas conllevan una pérdida de tiempo en clase que afecta tanto al rendimiento individual como al grupal, contribuyendo al fracaso escolar.

Destacan dos hallazgos importantes proporcionados por este estudio. En primer lugar, un 21.3% de los estudiantes de 4º, 5º y 6º grado afirmaron haber experimentado situaciones de agresiones continuas una o más veces a la semana. En segundo lugar, el

profesorado señala como uno de los aspectos más negativos la falta de documentación institucional para mejorar la convivencia, es decir, la escasez de recursos proporcionados por las instituciones públicas para abordar estos conflictos.

Desde organismos internacionales también se han llevado a cabo investigaciones sobre las problemáticas en el entorno escolar. Entre ellas destaca el informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Cosma, 2024). Este estudio proporciona datos relevantes sobre un tipo de conflicto que trasciende el ámbito del aula pero que está estrechamente relacionado con ella: el ciberacoso.

Según los resultados de esta encuesta de la OMS, el 8% de las niñas españolas afirmaron haber experimentado ciberacoso al menos una o dos veces en los últimos meses, con cifras más altas entre las de 13 años (12%) y más bajas entre las de 15 años (7%). En el caso de los niños, el 7% de los de 11 años, el 8% de los de 13 años y el 3% de los de 15 años reportaron haber sido víctimas de ciberacoso.

A nivel global, el 16% de todos los adolescentes encuestados informaron haber sufrido ciberacoso al menos una o dos veces en los últimos meses (15% de los niños y 16% de las niñas). Los niveles más altos de ciberacoso se registraron entre los niños de Bulgaria, Lituania, Polonia y la República de Moldavia, mientras que los niveles más bajos se observaron en España. Aunque estamos en una situación relativamente favorable en comparación con el resto de Europa, todavía queda trabajo por hacer para garantizar un entorno escolar verdaderamente seguro.

Concluyendo este punto, es relevante mencionar el reciente informe de Defensor del Pueblo (2023), el cual destaca tres puntos clave sobre la problemática que enfrentan los adolescentes:

- El 38,2% de las víctimas de acoso escolar opta por no contárselo a nadie, siendo el miedo la razón principal. Sorprende que uno de cada tres afectados no busque ayuda por creer que no tendría ningún efecto, mientras que una cuarta parte decide no reportarlo por temor a ser tachado de chivato o por desconocer a quién acudir. Esto subraya la importancia de implementar programas que promuevan la autoestima y la habilidad para comunicarse de manera asertiva.

- Además, resulta impactante que más del 60% de los estudiantes que admitieron ejercer el acoso escolar afirmaron que ningún profesor se había acercado a ellos para

hablar de su comportamiento en los últimos dos meses, ni tampoco ningún adulto de su entorno familiar.

- Por último, el informe revela un aumento alarmante del 45,8% en las agresiones sexuales cometidas por menores, llegando a 974 casos en el último año. Este incremento asciende al 116% en los últimos cinco años, siendo las niñas menores de 16 años las principales víctimas. Aunque estas agresiones no necesariamente ocurren en el entorno escolar, es crucial reconocer que el aula, dadas sus características, puede ser un lugar clave para abordar temas delicados como este ante cifras tan alarmantes.

En resumen, si bien los datos no son excesivamente altos sí son relevantes y señalan la importancia de abordar estos problemas de manera integral. Es fundamental que tanto los profesionales de la psicología, la educación como las autoridades competentes trabajen en conjunto para implementar estrategias efectivas que promuevan un ambiente escolar seguro, inclusivo y libre de violencia en todas sus formas.

## 4. Concepto de Conflicto

### 4.1 Definición de Conflicto (en las aulas). Ideas Erróneas Sobre los Conflictos en las Aulas.

Para abordar adecuadamente la gestión de conflictos, es imprescindible comenzar por esclarecer lo que entendemos por conflicto. Cabe señalar que no hay unanimidad al respecto; la definición de conflicto varía significativamente entre diferentes autores, cada uno aportando perspectivas y matices únicos. No obstante, nuestro primer objetivo será intentar ofrecer una definición de conflicto. A continuación, puliremos esta definición para adaptarla específicamente al contexto educativo, basándonos en las diversas interpretaciones que varios expertos han propuesto.

Definir el conflicto de manera inequívoca es un reto considerable, debido a la influencia de factores sociales e históricos que lo rodean. Sin embargo, para los propósitos de este Trabajo de Fin de Grado, y siguiendo la línea propuesta por Torrego (2002), adoptaremos la siguiente comprensión del conflicto: *“Una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, deseos o necesidades son incompatibles, o al menos, se perciben como tales”* Además, tal como este autor enfatiza más adelante, es crucial considerar el impacto de las emociones y sentimientos experimentados por los diferentes participantes, un aspecto que cobra especial importancia durante etapas de la vida como la adolescencia.

La convivencia humana es inherentemente compleja y desafiante, lo que inevitablemente conlleva a que los conflictos sean una constante en el entorno escolar, integrándose así en el tejido de la vida cotidiana. Chaux (2012) lo expresa claramente al señalar que "en el contexto escolar se presentan conflictos interpersonales permanentemente". A menudo, estos conflictos son tratados de manera superficial, lo cual puede ocultar el riesgo de que se estén gestando dinámicas de agresión que, eventualmente, podrían desembocar en situaciones de violencia. Así, el conflicto escolar ha emergido como un tema de amplio debate, no solamente dentro del ámbito de las instituciones educativas, sino también en la esfera pública y los medios de comunicación.

Con estas premisas claras y buscando no dificultar más la discusión, concebiremos el conflicto escolar según Guzmán et al. (2011) como "el desacuerdo entre personas o grupos respecto a ideas, intereses, principios y valores dentro del contexto de la

comunidad escolar, de tal forma que las partes involucradas perciben sus intereses como incompatibles, incluso cuando no necesariamente lo sean."

Quiero enfatizar, para disipar cualquier posible confusión, que conflicto y violencia no son sinónimos. La violencia es, de hecho, una manifestación exponencial de un conflicto, implicando que, mientras la violencia se asocia inevitablemente con la generación de nuevos conflictos, no todo conflicto desemboca en violencia. Aunque esta distinción puede parecer trivial a primera vista, la revisión de la literatura especializada revela una notable falta de acuerdo, resultando en definiciones variadas y el uso de una amplia gama de términos relacionados, o al menos de características similares, a los conflictos.

Los conflictos más comunes en los entornos educativos, que exploraremos con mayor detalle en la siguiente sección, surgen principalmente en las relaciones entre estudiantes y entre estos y el profesorado. La mayoría de estos conflictos se enmarcan dentro de los objetivos educativos que fundamentan el desarrollo integral del estudiantado. La diversidad de situaciones de convivencia, incluyendo el choque de opiniones e intereses, no necesariamente debe desencadenar en actos de violencia, según Hernández Prados (2002). Si el manejo de estos conflictos se lleva a cabo de manera efectiva y en un ambiente de respeto mutuo, esto puede fomentar el crecimiento interpersonal y la consecución de un consenso ideal.

Por lo tanto, el conflicto es un elemento inherente a las dinámicas de las microsociedades presentes en nuestros centros educativos, presentando desafíos que examinan la habilidad de los docentes para manejarlos. La madurez de los grupos desempeña un papel crucial, ya que influye en los tipos y niveles de conflictos que emergen. Por ejemplo, los conflictos que se presentan en niños de 3 años difieren significativamente de aquellos que ocurren en niveles de mayor interés para nosotros, como la Educación Secundaria. La forma en que cada individuo gestiona los conflictos depende de su nivel de desarrollo y madurez personal. Sin embargo, en todos los casos, es esencial que el profesorado contribuya activamente a una gestión positiva de los conflictos.

Durante la elaboración de este trabajo, me he cuestionado en repetidas ocasiones lo siguiente: ¿es perjudicial la presencia de conflictos en el aula? Al final, tras mucho trabajo creo que la respuesta es negativa. Aunque su potencial positivo depende de

numerosas variables que comentaremos más adelante. Es crucial que el profesor, en su rol de líder del aula, sepa manejar estas situaciones adecuadamente. Sin embargo, es importante reconocer que no hay una estrategia única ni un método universal para actuar; se requiere desarrollar habilidades a través de la práctica que enriquezcan la experiencia de aprendizaje, fomenten la expresión de diferentes puntos de vista, y estimulen la resolución de problemas mediante la búsqueda de soluciones alternativas. Este tema será abordado más adelante en este trabajo, donde discutiremos estudios sobre intervenciones realizadas en este ámbito.

Es esencial recordar la naturaleza brusca e inesperada de los conflictos, lo que requiere mantenerse vigilante ante su emergencia, análisis de su contenido, gravedad y consecuencias, con el objetivo de proporcionar una respuesta oportuna como se citó por Vallejo (2005). Además, como mencionamos anteriormente, y específica Vázquez (2001) no todos los conflictos desembocan en comportamientos delictivos; en su mayoría, representan choques de ideas, creencias, valores, opiniones, estilos de vida y normas de conducta, reflejo de la sociedad democrática en la cual se desenvuelven nuestros estudiantes.

En ocasiones, tanto docentes como padres etiquetan a ciertos niños como conflictivos usando términos despectivos, sin hacer un esfuerzo por comprender las razones detrás de estos comportamientos. Esta perspectiva superficial del problema conduce a comentarios discriminatorios como: "¿Qué más se puede esperar de niños de esa zona?" o "Es lógico, dado que sus padres están separados". Estas actitudes contribuyen a la segregación y discriminación, marginando a estudiantes que, en los conflictos, buscan una forma distorsionada de autorrealización que resulta dañina para el entorno educativo y que debe ser abordada con medidas firmes. La intolerancia y la idea de que la sociedad es enteramente responsable de problemas como la violencia o la indisciplina promueven la percepción de que es imposible actuar en contra de estos desafíos.

Para finalizar este punto, deseo explorar algunas ideas preconcebidas que, ya sea influenciadas por medios de comunicación sensacionalistas que resaltan únicamente los incidentes más graves, o por experiencias personales que pueden llevar a generalizaciones o interpretaciones erróneas, se observa desde la experiencia personal como a través de la confirmación por parte de la literatura sobre este tema que estas ideas a menudo nos llevan a percibir los conflictos o la violencia en las aulas como fenómenos omnipresentes.

1. Existe la creencia de que el conflicto o violencia en los centros educativos constituye la mayor amenaza para nuestro sistema educativo, lo que exige acciones inmediatas para su control. Concretamente hablo de ciertas ideologías que sugieren la adopción de una disciplina estricta y la implementación de castigos. Sin embargo, la imposición de una disciplina sin discernimiento puede fomentar el resentimiento y exacerbar los problemas existentes. Por lo tanto, es crucial que toda la comunidad educativa, incluyendo los centros, el profesorado y los equipos directivos, adquieran una comprensión profunda del problema y se comprometan seriamente con la resolución de conflictos en el aula y no tan solo con la aplicación de correctivos.

2. Otro mito es considerar que la violencia en las instituciones educativas es un fenómeno reciente, atribuido a la naturaleza de la juventud actual, a características particulares de los centros educativos o a la negligencia de los padres. Sin embargo, como se ha discutido en la sección sobre los problemas de los menores en el ámbito escolar, este no es un problema nuevo, sino que tiene raíces previas.

## **4.2 Factores que Contribuyen a la Aparición de Conflictos.**

A través de la revisión de la literatura he podido constatar como no podía ser de otra manera que el origen de los conflictos en el aula es multicausal, puesto que estos conflictos provienen de etiologías múltiples. Sin embargo, si he podido diferenciar algunos factores con temáticas más afines. Por ello he decidido dividir estos factores en 3 grandes grupos:

### ***4.2.1 Factores Relacionados con el Apoyo y Clima Social***

Caplan (1974) subrayó que el apoyo social podría desempeñar un papel protector contra la manifestación de problemas. De este modo, aquellos que forman parte de varios grupos de apoyo en diferentes ámbitos de la comunidad pueden sentirse más inmunizados frente a un entorno estresante.

Dentro del apoyo social, ya que es un campo muy amplio podemos hablar de distintas fuentes de apoyo. Herráiz y Gutiérrez (2016) hablan en su estudio de tres fuentes

de apoyo social: grupos de pares, escuela y padres, en una muestra de 767 adolescentes de secundaria en Talavera de la Reina, España. Este hecho es especialmente importante en la población adolescente ya que las relaciones que estos mantienen con su entorno son múltiples y entre ellas pueden mencionarse las que establece con su familia, con sus compañeros/as y con los profesores. Resalta cómo la percepción de apoyo insuficiente en estas áreas se asocia con un mayor riesgo de victimización en diferentes formas de acoso: verbal, físico y relacional. Es especialmente notable el hallazgo de que el apoyo parental tiene un impacto preventivo significativo contra el acoso verbal y relacional, aunque este efecto no se extiende de manera concluyente al acoso físico. El estudio sugiere que fortalecer el apoyo social en estos ámbitos podría ser clave para reducir la prevalencia del acoso escolar, subrayando la importancia de una red de soporte sólida para el bienestar de los adolescentes. Otros estudios (Romera et al., 2022) añaden también elementos como la percepción positiva de los iguales, la ansiedad social y el ajuste social en el aula y como influyen en la victimización entre pares en adolescentes. Los resultados muestran que una percepción positiva de los iguales disminuye la victimización, es decir, que aquellos adolescentes con una percepción negativa de sus iguales pueden sentir desconfianza hacia su grupo y tener un sentido reducido de motivación para interactuar con ellos, mientras que la ansiedad social aumenta la posible victimización y conflicto en el aula. Además, en el nivel de la clase, los resultados mostraron que la asociación entre la percepción de los iguales y ser acosado era más fuerte en clases con un nivel más bajo de ajuste social.

Además, es importante considerar que, según datos del Ministerio, en España, la cifra de estudiantes extranjeros inscritos en el sistema educativo durante el año académico 2021/2022 alcanzó los 882.814, representando así el 11% del total de la población estudiantil.

En nuestra discusión, abordaremos más adelante este tipo de conflicto, pero por el momento, nos enfocaremos en el estudio realizado por Hombrados-Mendieta y Castro-Travé (2013), titulado "Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural". Este estudio se propuso explorar las dinámicas de apoyo social entre los estudiantes dentro de un contexto escolar intercultural, examinando el apoyo recibido tanto de compañeros como de profesores, y evaluando cómo este apoyo influye en el clima social de la institución educativa y en la reducción de conflictos dentro del aula.

Los hallazgos revelan que la percepción del apoyo social varía significativamente en función del grupo étnico y cultural al que pertenecen los estudiantes, así como también difiere según la fuente de dicho apoyo. En lo que respecta al profesorado, los datos muestran que los estudiantes valoran más el apoyo informativo ofrecido por los docentes, seguido del apoyo emocional y, en última instancia, del apoyo instrumental, tanto en términos de frecuencia como de satisfacción. Este resultado es particularmente interesante, ya que generalmente se tiende a valorar más el apoyo emocional.

En cuanto a las interacciones entre los estudiantes, el estudio identifica diferencias significativas en el apoyo social ofrecido, dependiendo de los grupos étnicos analizados. Los estudiantes de etnia gitana reportan recibir menos apoyo social de sus compañeros, seguidos por los estudiantes inmigrantes y, finalmente, por los estudiantes autóctonos. Además, se observa que el apoyo social varía según su origen; por ejemplo, los estudiantes de etnia gitana sienten que el apoyo proviene principalmente de sus pares gitanos, mientras que los estudiantes autóctonos perciben el apoyo mayoritariamente de otros autóctonos. No obstante, los estudiantes inmigrantes reciben apoyo tanto de compañeros autóctonos como inmigrantes.

En relación con cómo el apoyo social entre los estudiantes afecta los problemas de convivencia en el aula y los conflictos derivados de diferencias culturales (clima social), se concluye que estos problemas tienden a disminuir a medida que aumenta la percepción de apoyo social, especialmente entre los estudiantes inmigrantes y autóctonos. Por otro lado, en cuanto al apoyo por parte del profesorado, los resultados indican que aunque la percepción del apoyo social de los docentes está vinculada a una reducción de los problemas de convivencia en el aula, no sucede lo mismo con los conflictos culturales. Solo la satisfacción con el apoyo social emocional proporcionado por los profesores se relaciona con una disminución de este tipo de conflictos.

#### ***4.2.2 Factores Relacionados con el Profesor:***

Indudablemente, el papel del profesor es crucial en la gestión de conflictos dentro del aula. Tienen la capacidad de actuar como mediadores, fomentar un entorno de inclusión y respeto, así como enseñar y ejemplificar habilidades efectivas de comunicación y solución de problemas. La manera en que los docentes perciben y responden a los conflictos, así como su visión sobre los estudiantes, es posible que influya

en la dinámica del grupo, moldeando el ambiente social del aula y el bienestar de los alumnos.

Es sobre estas percepciones que tiene el profesor sobre su aula, de lo que Jiménez et al. (2021) tratan de investigar en una muestra de estudiantes de Secundaria. El estudio investigó las relaciones entre las percepciones del profesor sobre la competencia académica de sus alumnos, la relación profesor-estudiante y la relación entre la percepción de los estudiantes sobre el clima del aula con la violencia y victimización. Además, trataron de determinar si el clima del aula media la relación entre las percepciones del profesor y la violencia y victimización escolar. Los resultados sugieren que la percepción del profesor sobre la competencia académica actúa como un factor de protección directa contra la violencia escolar y la victimización; sin embargo, la violencia relacional hacia los compañeros no parece ser una reacción a los fracasos académicos en la escuela porque está relacionada con una mejor competencia académica percibida por el profesor.

Más allá de las percepciones que tiene el profesor sobre su aula, también sería útil averiguar si las propias características de personalidad del profesor pueden llegar a influir en este ámbito.

El estudio desarrollado por Lourenço et al. (2023) analiza cómo los cinco grandes factores de personalidad de los docentes (neuroticismo, extroversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad) influyen en la gestión de conflictos en el aula. Se examina la muestra de 659 profesores de educación básica (alumnos de 10 a 12 años) en Portugal. Tienen en cuenta también otras variables como el género del profesor, los años que lleva trabajando o la formación que ha recibido. En referencia al género, las mujeres puntuaron significativamente más alto en amabilidad, conciencia y neuroticismo, seguidas de extroversión y apertura a la experiencia. Respecto a la formación académica tienden a tener puntuaciones más altas en apertura a la experiencia, reflejando la disposición de estos individuos a estimular experiencias y buscar conocimiento. La relación negativa entre la formación académica y el neuroticismo se puede explicar por el hecho de que los docentes, al tener más conocimientos académicos y mayor conciencia de la praxis reflexiva, demuestran mayor ansiedad e insatisfacción con los resultados de su trabajo y, por lo tanto, externalizan mayores niveles de vulnerabilidad, inseguridad emocional y ansiedad, características del neuroticismo que son esenciales al tomar decisiones. Respecto al neuroticismo, los resultados demuestran la existencia de una

asociación negativa y estadísticamente significativa con la gestión de conflictos en el aula, siendo el factor con mayor contribución explicativa. Los docentes con niveles más altos de neuroticismo revelan estrategias de regulación emocional menos efectivas, debido a la mayor tendencia a gestionar sus emociones de manera inapropiada y, por lo tanto, muestran menos capacidad en la gestión de situaciones de conflicto. En cuanto a la extroversión, los resultados indican que los docentes más extrovertidos tienden a gestionar mejor las situaciones de conflicto en el aula. Estos docentes están más dispuestos a aceptar las opiniones de los estudiantes, lo que facilita la gestión de conflictos en el aula. Los docentes con gran apertura a la experiencia eligen guiarse por comportamientos más colaborativos y comprometidos.

#### ***4.2.3 Factores relacionados con el alumnado:***

Desde mi perspectiva, y creo que muchos coincidirán en este punto, es fundamental que para crear intervenciones que realmente funcionen, necesitamos profundizar en nuestro entendimiento sobre las características y motivaciones de los estudiantes inclinados a generar conflictos que alteran la armonía escolar. En este contexto, la investigación dirigida por Delio del Rincón Igea y su equipo en la Universidad de León se vuelve crucial. (Del Rincón Igea, 2009).

Los hallazgos de este estudio nos ofrecen una visión con características concretas sobre el perfil de estos estudiantes. Se caracterizan por mostrar una baja tendencia a la socialización, lo que se refleja en aspectos como la empatía, el autocontrol en contextos y el aislamiento sociales, además de un autoconcepto disminuido tanto en el ámbito familiar —cómo se perciben en relación con su familia y cuán satisfechos están con esta— como en el intelectual o académico —cómo se valoran a sí mismos en términos de capacidades intelectuales—. Estos estudiantes también tienden a carecer de motivación y de estrategias efectivas, especialmente aquellas que promueven una comprensión profunda de los contenidos estudiados y el éxito académico. Sin embargo, el hecho de que estos alumnos presenten un autoconcepto social más elevado sugiere que pueden verse a sí mismos como más apreciados por sus compañeros, o incluso que sus comportamientos disruptivos puedan ser hasta cierto punto aceptados, y aclamados por sus compañeros.

No obstante, existe una notable consistencia entre la autoimagen de estos estudiantes y cómo los perciben los tutores: ambos concuerdan en que exhiben menores niveles de ansiedad y timidez, menos empatía y consideración hacia los demás, y un menor autocontrol, lo cual se traduce en una mayor tendencia a la indisciplina, la agresividad y la obstinación en comparación con otros estudiantes.

## **5. Tipos de Conflicto Interpersonales Relevantes en el Contexto Escolar.**

En la elaboración de este apartado, nuestro objetivo es profundizar en la exploración de los tipos de conflictos interpersonales que se presentan con mayor frecuencia dentro del contexto educativo, específicamente en las aulas. Para lograr una comprensión integral de esta dinámica, es imprescindible reconocer a los dos protagonistas esenciales del entorno educativo: los estudiantes y el profesor. Con estos actores principales claramente identificados, podemos deducir que los conflictos interpersonales pueden manifestarse de dos formas principales: por un lado, conflictos que emergen entre los propios estudiantes, lo que se conoce como conflictos entre iguales; y por otro lado, conflictos que surgen en la interacción entre los estudiantes y el profesor.

### **5.1. Entre Iguales:**

Durante el desarrollo de este TFG y tras una revisión bibliográfica específica de este tema, hemos podido identificar los siguientes tipos de conflictos entre iguales como los más comunes:

5.1.1) Bullying

5.1.2) Cyberbullying

5.1.3) Acoso sexual.

5.1.4) Exclusión social o rechazo social: hacer el vacío, no dejar participar en una actividad concreta.

#### **5.1.1 Bullying**

Cuando se menciona el conflicto entre estudiantes, es probable que la primera asociación que surge en la mente de muchas personas sea el "bullying". De hecho, este tema figura prominentemente en la literatura académica como uno de los aspectos más recurrentes al abordar conflictos dentro del entorno escolar. Por esta razón, en este TFG, nos proponemos dedicar al bullying el espacio que se merece.

El fenómeno bullying hace referencia a una situación de conflicto en el aula que no es nueva; se le ha considerado históricamente como una situación de niños, pasajera y

común. Por otro lado es verdad que se trata de un término de difícil traducción a nuestro idioma, y que se usa para hacer referencia al fenómeno del maltrato, intimidación o abuso entre compañeros, la traducción más específica al castellano debe ser “acoso escolar”. Tras una búsqueda de la definición de bullying más completa hemos encontrado la siguiente: “*Conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios*” (Olweus, 1995). Conviene añadir que aparte de las 2 principales características que se menciona explícitamente en la definición (violencia física o psicológica y reiteración en esta conducta) hay que mencionar el desequilibrio de fuerza o poder, es decir, la capacidad que el niño o joven tiene sobre los demás y aprovecha para intimidar y que el mantenimiento de la situación es debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a acosadores y a víctimas sin intervenir directamente. Para ilustrar de manera más clara este tipo de comportamientos, podemos mencionar acciones como la agresión física, el robo, esconder objetos (maltrato físico directo/indirecto) o la difamación, ridiculización de otros... (maltrato psicológico)

Ya hemos abordado en otro apartado de este trabajo la situación actual de España en el conflicto escolar, pero merece la pena recordar llegados a este punto un dato del “Estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia” realizado por nuestros compañeros de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid junto a la Fundación ColaCao (2023) en nuestro país casi 220.000 estudiantes víctimas de acoso escolar, y más de 74.000 acosadores. Este estudio también ha mostrado que el 19,2% del alumnado reconoce haber sufrido como víctima alguna situación de maltrato entre estudiantes que podría derivar en acoso escolar.

¿Cómo se relaciona el bullying con la resolución de conflictos en el aula? Pues bien, para responder a esta pregunta podemos dirigirnos al estudio realizado por Garaigordobil (2017) sobre la conexión de la conducta antisocial con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos, en alumnos de 12 a 18 años. Si bien es verdad que en este estudio la variable principal es la conducta antisocial, aun y todo podemos extraer información que nos vienen a nosotros al caso. Los adolescentes y jóvenes, de ambos sexos, con altas puntuaciones en conducta antisocial (y en bullying) utilizaban significativamente más estrategias agresivas para resolver situaciones sociales conflictivas. Un dato también interesante de este estudio es

que han conseguido evidenciar que no solo los agresores y víctimas de esta situación, puntúan alto en estrategias agresivas de resolución de conflictos, sino que los testigos de estas situaciones también lo hacen, grupo que al formar parte del alumnado también nos interesa tener en cuenta.

Siguiendo esta misma línea, debemos tener en cuenta que la evolución de las tecnologías digitales ha transformado el acoso escolar, extendiéndolo más allá de la violencia física directa para incluir formas de agresión mediadas por la tecnología. Esta nueva faceta del bullying se manifiesta a través del uso de dispositivos como ordenadores, teléfonos móviles, tabletas y plataformas de videojuegos. La conectividad a Internet facilita la difusión de correos electrónicos, mensajes de texto, fotografías y videos con el propósito de dañar psicológica y socialmente a las personas. Este cambio no solo amplía los métodos y el alcance del acoso, sino que también introduce complejidades adicionales en cómo se experimenta y se debe abordar el bullying en la era digital. (Ibarra Sánchez, 2014).

### **5.1.2 Ciberbullying**

Las plataformas de redes sociales virtuales se han consolidado como nuevos espacios de interacción social, lo que subraya la importancia de comprender y manejar los desafíos que se extienden más allá de los límites físicos de las aulas y que impactan profundamente a quienes forman parte de estos espacios. Entre estos desafíos se destaca el cyberbullying o ciberacoso, que ha ganado notoriedad social debido a su significativa relevancia y a las potenciales consecuencias negativas que puede acarrear para adolescentes y jóvenes. Este fenómeno demanda una atención especial dada su capacidad de afectar de manera directa el bienestar de los individuos en el ámbito escolar y más allá. Entenderemos entonces tal y como Jiménez (2019) lo hace el cyberbullying “*una forma de agresión injustificada, intencional y prolongada en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente, y ejercida por una o varias personas en el entorno digital*”. En cuanto a la prevalencia del cyberbullying y basándonos en el estudio de Sanjuán (2019) impulsado por Save the Children, podemos destacar que el acceso de los menores a internet se sitúa de media a los 11 años, y que hasta el 40% de los jóvenes encuestado admitieron haber sufrido algún tipo de ciberacoso en algún momento de su vida. Datos que parecen ir en líneas similares con otros estudios anteriores como el de Garaigordobil (2011), en el que hablan de entre un 20% y un 50% de experiencias de

victimización (dependiendo del tipo de acoso), aunque únicamente entre un 2% y un 7% han sido víctimas de forma severa.

En cuanto a estudios que se hayan realizado en relación con características específicas de los adolescentes y este tipo de conflicto podemos encontrarnos distintos datos relevantes. En primer lugar, es frecuente que las jóvenes se encuentren involucradas en estos conflictos principalmente en el papel de víctimas (Hamm et al., 2015 citado en V. S. Jiménez (2019)). En cuanto a la edad más crítica en este tipo de conflicto no parece haber un consenso unánime por parte de la literatura, pero algunos estudios como el realizado por Garmendia et al. (2016) parecen indicar que los adolescentes más jóvenes (10-12 años) son más vulnerables a las consecuencias de daño. A nivel de crecimiento social y emocional podemos destacar que los adolescentes con una mayor autoestima, inteligencia emocional y sensación de autoeficacia son menos propensos a intervenir en situaciones de cyberbullying. Por otro lado, los estudiantes que participan en este tipo de comportamientos presentan niveles más altos de ansiedad, soledad y depresión, así como niveles más bajos de autoestima y satisfacción con la vida. (Kowalski et al., 2014)

Por último, nos volvemos a hacer la misma pregunta sobre ¿cómo podemos relacionar este tipo de conflicto con la resolución de conflictos? Pues bien, aparte de lo que ya conocemos por el estudio ya mencionado de Garaigordobil (2017), podemos añadir otro que trató el uso de estrategias de afrontamiento (y las habilidades metacognitivas) ante situaciones de bullying y cyberbullying llevado a cabo por Rodríguez y Mora-Merchán (2014). En este análisis realizado con adolescentes de 12 a 18 años en centros educativos de Huelva y Sevilla, se observó que los estudiantes afectados por ciberacoso y acoso escolar recurrían a diversas tácticas de afrontamiento como “el uso de apoyo social”, “la aceptación” (de la situación) y el “afrontamiento activo” en menor medida. Estas estrategias reflejan sus esfuerzos continuos por superar las circunstancias de acoso, aunque no logran cambiar su situación adversa. Rodríguez y Mora-Merchán (2014) proponen a raíz de este estudio que el desafío no radica tanto en la falta de conocimiento o implementación de estas estrategias por las víctimas, sino en la efectividad de su aplicación. De aquí la importancia de la aplicación de programas de intervención eficaces en las aulas que comentaremos más adelante en este TFG.

### **5.1.3 Conflicto en el aula LGTBIQ+**

La realidad es que tendemos a relacionar lo “natural” con lo normativo. Así que generalmente consideramos natural tener un sexo binario, es decir, considerarse hombre o mujer (con su consecuente consistencia cromosómica, hormonal...), tener una orientación heterosexual y sus consecuentes expresiones emocionales, físicas y conductuales asociadas al hombre y la mujer.

Sin embargo, al ser algo normativo más que “natural” debemos también tener en cuenta que existen jóvenes que no se ajustan a esta norma y su condición biológica, orientación, identidad y/o expresión sexual y de género. A este colectivo de personas situado fuera de lo normativo que incluye a lesbianas, gays, personas trans, bisexuales, intersexuales, queer/questioning (personas que no están seguras o no se categorizan con las etiquetas tradicionales) y + (personas que no se engloban en ninguna de las definiciones anteriores) se les suele conocer como el colectivo LGTBIQ+.

Como se ha discutido previamente, la adolescencia es un período crucial para el desarrollo de la identidad individual. Durante esta etapa, enfrentarse a discriminación y rechazo, especialmente en asuntos relacionados con la sexualidad, puede provocar severas consecuencias psicosociales. Estas repercusiones psicológicas, incluyendo recuerdos traumáticos y desagradables, pueden persistir a lo largo del tiempo, afectando profundamente el bienestar emocional y social de los adolescentes.

Una vez iniciada a fondo la revisión bibliográfica sobre este tema, podemos encontrar estudios realmente alarmantes como el realizado por Gómez et al. (2019) sobre la discriminación LGTBI en el aula. Los resultados de este estudio muestran como los ítems con los que los adolescentes se sienten más de acuerdo en un cuestionario sobre LGTBI fobia son algunos como ““La mayoría de los hombres gays que son insultados lo provocan por la forma en la que hablan, actúan o se visten" o "Los travestis son hombres gays disfrazados de mujer". Además, también se encontraron diferencias en cuanto al sexo, siendo los chicos más propensos a estar implicados en situaciones LGTBI fóbicas, tanto como perpetradores como víctimas. Estos resultados van en la misma línea que otros realizados anteriormente pero con una potencia metodológica mayor (Toomey et al., 2016)

Otro estudio relevante sobre este tema es el llevado a cabo por Mariño et al. (2020), una revisión sobre los rasgos de personalidad y el “bullying LGBT-fóbico”. Las

variables de personalidad que más se estudiaron fueron la empatía, la autoestima y el bienestar psicológico. Las personas con mayores niveles de empatía muestran una menor predisposición a tomar este tipo de actitudes discriminatorias ante la diversidad sexual y ante aquellas personas que se alejan del estereotipo masculino/femenino. Respecto a las otras dos variables mencionadas, las víctimas de estas situaciones suelen tener una autoestima y bienestar psicológico menor. Como contra partida, el estudio comprueba que un mayor apoyo social afecta positivamente a estas variables en este ámbito. Todo ello evidencia la necesidad de implantación de programas en las aulas donde se fomente el desarrollo de empatía y apoyo social para mitigar este tipo de conflicto.

Finalmente, nos hacemos una pregunta similar a las anteriores. ¿Cómo relacionar este tipo de conflicto con nuestras aulas con adolescentes? Para abordar esto, nos basaremos en el estudio realizado por Toomey et al. (2012), el cual exploró la conexión entre el clima escolar percibido y las cuestiones relacionadas con la comunidad LGTBI. Los resultados revelan que más de la mitad de los estudiantes consideran que sus escuelas son seguras para sus compañeros LGTBI. Sin embargo, este sentimiento es menos común entre los propios estudiantes pertenecientes a este colectivo, lo que resalta una discrepancia entre la seguridad percibida y el acoso real reportado. Esta discrepancia podría atribuirse a una falta de conciencia sobre la victimización de los compañeros o a la normalización del acoso, lo que podría llevar a pasar por alto este problema al evaluar el ambiente escolar. Además, los estudiantes informaron sentir una mayor percepción de seguridad para los compañeros masculinos del colectivo LGTBI cuando asistían a escuelas donde el currículo formal y extracurricular desafiaba la heteronormatividad, o cuando estos desafíos eran visibles y conocidos por los estudiantes, Esto subraya la gran importancia de implementar programas para la prevención de estas situaciones.

#### ***5.1.4 Acoso sexual en alumnos de secundaria.***

Para finalizar los tipos de conflicto entre alumnos, me gustaría mencionar el acoso sexual que puede existir en el aula. La bibliografía reciente no es muy extensa en este aspecto, pero dado algunos datos de un estudio español creo relevante comentarlo.

Como hemos comentado en puntos anteriores durante la adolescencia, los chicos y chicas tienen que redefinir sus relaciones sociales, y durante esta etapa del desarrollo aumenta el contacto de los adolescentes con sus iguales de distinto sexo y con ellos las relaciones amorosas, sexuales... (Pellegrini, 2001) lo que pueden dar lugar a veces a

conflictos en este ámbito. Es fundamental destacar que los adolescentes que son víctimas de acoso sexual enfrentan un mayor riesgo de experimentar pensamientos suicidas, ideación suicida y de sentirse inseguros en el entorno escolar. Asimismo, las víctimas de género femenino están más expuestas a riesgos como autolesiones, trastornos alimenticios, baja autoestima, aumento del consumo episódico de alcohol, sintomatología depresiva y tabaquismo. Por otro lado, los adolescentes varones que sufren acoso sexual presentan un mayor riesgo de desarrollar comportamientos antisociales y de consumir marihuana. (Exner-Cortens et al., 2013).

Quizás uno de los obstáculos principales que impide contar con una literatura sólida en este ámbito sea, como señalan Molina et al. (2010), la falta de consenso en la definición del acoso. En este trabajo, adoptaremos la misma perspectiva que en su estudio: el acoso se entiende como "un tipo de conducta no deseada o inapropiada, de naturaleza sexual, llevada a cabo por algún compañero del centro y que afecta el derecho de los alumnos a estar en un entorno escolar seguro y respetuoso; incluyendo conductas verbales como insultos, nombres, rumores o comentarios sexuales, así como propuestas insistentes para conseguir citas o relaciones sexuales, entre otras." El estudio de Molina et al. (2010) contó con la participación de 283 alumnos de entre 15 y 17 años, y sus resultados fueron preocupantes. Un 83,4% de los participantes informó haber experimentado algún tipo de conducta sexual no deseada perpetrada por un compañero del centro escolar en el último año, mientras que un 74,2% admitió haber cometido alguna conducta de este tipo en el mismo período. Las conductas verbales fueron las más señaladas por los adolescentes. En cuanto al análisis de las diferencias de género, se observa que tanto chicos como chicas reportan niveles similares de victimización, pero los varones tienden a cometer más conductas que las mujeres. Estos hallazgos coinciden con investigaciones similares y más antiguas, como las de Fineran et al. (2003). En relación con la reacción emocional ante los insultos, destaca que los chicos experimentaban emociones más negativas cuando los insultos tenían connotaciones homofóbicas. Es esencial destacar, como señalan los autores de este estudio, que debido a los altos porcentajes observados, no se trata simplemente de perfiles patológicos, sino de que las conductas de acoso forman parte de la vida cotidiana en los centros educativos, lo cual es motivo de preocupación.

También es importante destacar algunas limitaciones del estudio. Por ejemplo, la muestra utilizada estaba compuesta exclusivamente por alumnos de 4º de la ESO, lo que dificulta generalizar los hallazgos a toda la población adolescente. Además, aunque el

cuestionario se administró de manera anónima, los autores no pueden asegurar la sinceridad de las respuestas. Dado que el cuestionario abordaba información sobre conductas sexuales, es posible que los adolescentes hayan intentado ajustar sus respuestas a los estereotipos sociales de género, como indican los autores, lo que podría haber sesgado los resultados hacia lo que perciben como socialmente aceptable.

Investigaciones más recientes, realizadas fuera de España y con metodologías más robustas, como el estudio llevado a cabo por Sweeting et al. (2022), muestran porcentajes inferiores. En el caso del acoso verbal, específicamente, se reporta un 64%, mientras que para el acoso físico es del 34%. A pesar de estas cifras relativamente más bajas, resultan preocupantes, lo que subraya la necesidad de implementar programas que puedan mitigar o incluso resolver estos conflictos.

## **5.2 Con el profesorado**

Como hemos comentado en ocasiones anteriores la relación entre estudiantes y profesores puede afectar significativamente la dinámica del aula y la creación de conflictos. Un vínculo positivo y constructivo puede mejorar la autoeficacia, el autoconcepto, y la orientación hacia las metas de los estudiantes y profesores, mientras que una relación negativa o conflictiva puede conducir a un ambiente de aula tenso, reduciendo el rendimiento académico y la satisfacción general con la experiencia educativa. La forma en que los docentes interactúan con los estudiantes, reconociendo sus necesidades y brindando apoyo emocional y pedagógico, es crucial para prevenir y manejar conflictos en el aula.

Primero y por última vez durante este punto, abordaremos una vez más la problemática del acoso escolar, pero esta vez desde la perspectiva de la relación entre estudiantes y profesores. Algunas investigaciones (Krause & Smith, 2022) han evidenciado firmemente que aquellos estudiantes implicados en situaciones de acoso, ya sea como agresores o víctimas, suelen establecer con los docentes relaciones marcadas por intensos conflictos, interpretando estos como interacciones llenas de hostilidad, antipatía mutua y desacuerdos. Este hallazgo subraya la importancia vital de la relación estudiante-docente en el entramado social del ambiente escolar, demostrando cómo las deficientes relaciones profesor-estudiante están vinculadas de manera perjudicial con las interacciones negativas entre compañeros. Es importante destacar que según este estudio señalan que una relación positiva entre alumno y profesor no necesariamente conlleva a

una reducción en los conflictos entre pares. Es crucial resaltar, que estas correlaciones no deben interpretarse como causales, ya que la conflictividad entre iguales abarca una gama más amplia de factores. Sin embargo, en la misma línea otros estudios sí que refieren que una buena relación de cercanía entre alumno-profesor parece mitigar los efectos problemáticos del conflicto en el aula, aunque estos no se refieren a conflictos de bullying específicamente. De todas formas, sí que coinciden en la premisa de que los alumnos implicados en conductas conflictivas tienen peor relación con sus profesores. (Evans et al., 2019).

Por último, nos centraremos un poco más en los profesores y su relación con el conflicto en el aula. Un estudio llevado a cabo por Olivier et al., 2023 que trata de examinar el papel de la autoeficacia del docente y las relaciones estudiante-docente (en la disyuntiva de cercanía y conflicto) con la predicción del agotamiento emocional del docente a lo largo de un año escolar. La investigación reveló una correlación negativa entre la autoeficacia percibida por los docentes y su agotamiento emocional, así como una correlación positiva entre los conflictos estudiante-docente y el agotamiento emocional del docente, no encontrando correlación entre la proximidad estudiante-docente y el agotamiento emocional. No obstante, la dinámica se complejiza al analizar simultáneamente la autoeficacia docente y las interacciones estudiante-docente. Para docentes con alta autoeficacia, tener tanto relaciones cercanas como conflictivas con estudiantes incrementó el riesgo de agotamiento emocional a lo largo del tiempo. Por otro lado, para aquellos con baja autoeficacia, las relaciones cercanas no influían en el agotamiento emocional, mientras que las relaciones conflictivas lo reducían. El burnout puede afectar la manera en que los docentes responden a los desafíos y gestionan las interacciones con los estudiantes, posiblemente llevando a respuestas menos empáticas y más impulsivas. Esto puede crear un ambiente de aula tenso, en el que los estudiantes pueden sentirse menos comprendidos y apoyados, aumentando así la probabilidad de conflictos. Además, el agotamiento puede disminuir la capacidad del profesorado para implementar estrategias efectivas de manejo del aula, lo que podría exacerbar situaciones conflictivas. (Otero-López et al., 2009)

## 6. Programas de intervención en Conflictos Escolares

La presencia de conflictos en los centros educativos, en mayor o menor medida, es innegable, como hemos observado a lo largo de este trabajo. La violencia que a veces surge en estos entornos suele ser un reflejo de lo que sucede fuera de ellos. En la vida cotidiana, la tensión se puede percibir en la agitación de las calles, donde la prisa y la frustración a menudo desembocan en conductas de confrontación. A nivel político, la polarización y la confrontación son características cada vez más comunes en nuestro país. Las diferencias ideológicas pueden generar un clima de hostilidad que se refleja en el discurso público que luego vemos repetido por los estudiantes en el aula. Por lo tanto, la educación para la convivencia no solo debe ser considerada como uno de los principales desafíos del sistema educativo, sino también de toda nuestra sociedad. Este es un problema complejo que requiere abordarse desde diversos contextos en los que los estudiantes interactúan, como el aula, la familia y el tiempo de ocio con amigos. Sin embargo, este trabajo se centrará en el contexto educativo.

Según Crawford y Bodine (1996), las habilidades esenciales para la resolución de conflictos son diversas:

- Habilidades de orientación que abarcan valores, creencias, actitudes y propensiones que son compatibles con una resolución efectiva de conflictos, incluyendo la no violencia, compasión, empatía y respeto.
- Habilidades de percepción que implican comprender que el conflicto no se encuentra en la realidad objetiva, sino en cómo los individuos perciben esa realidad. Destacan las habilidades de toma de perspectiva, que se refieren a la capacidad de ponerse en el lugar del otro y reconocer sus sentimientos e intereses.
- Habilidades emocionales que ayudan a comprender nuestros comportamientos para manejar la ira, la frustración, el miedo y otras emociones de manera efectiva. Esto incluye aprender vocabulario para comunicar emociones eficazmente o la expresión de emociones de manera no agresiva y no inflamatoria.
- Habilidades de comunicación que engloban comportamientos de escucha activa y expresión verbal que facilitan el intercambio eficaz de hechos y sentimientos.

- Las habilidades de pensamiento creativo que incluyen comportamientos que permiten a las personas ser innovadoras al definir problemas y tomar decisiones, contemplando el problema desde diversas perspectivas.

- Las habilidades de pensamiento crítico se refieren a la autocrítica respecto a los propios prejuicios y a la capacidad de ser crítico con fuentes no fiables de información, como los rumores.

En España, existen numerosos programas que abordan estas habilidades para la resolución de conflictos, pero solo unos pocos han sido validados empíricamente. Entre los estudios que hemos analizado para la elaboración de este TFG y que han sido validados empíricamente, consideramos que podemos destacar los siguientes:

**1. “Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales”. (Garaigordobil, 2001)**

En primer lugar, el estudio más antiguo que hemos decidido incluir en esta revisión es el de Garaigordobil (2001). Este estudio nos permite observar la preocupación que ya existía en ese momento sobre las relaciones sociales y la conflictividad en las aulas, así como su continuo desarrollo en estudios posteriores realizados por la misma autora.

La investigación tuvo como objetivo diseñar un programa de intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas relacionadas con la interacción social.

Se utilizó un diseño pretest-intervención-posttest con grupos de control. La muestra consistió en 174 adolescentes de entre 12 y 14 años, procedentes de dos centros escolares en Gipuzkoa. De estos, 125 fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental y 49 fueron asignados al grupo de control. Se administraron cinco instrumentos de evaluación antes y después de la implementación del programa para medir las variables dependientes, como la asertividad, las estrategias cognitivas de interacción social y varias conductas sociales, como conductas prosociales, de liderazgo, de autocontrol y de ansiedad-timidez.

El tratamiento consistió en sesiones de intervención semanales, cada una con una duración de dos horas, durante las cuales se llevaron a cabo dos actividades y sus

correspondientes debates. Las 60 actividades del programa de intervención tenían como objetivos: promover la comunicación y las interacciones amistosas dentro del grupo, estimular la capacidad de cooperación, facilitar la identificación, comprensión y expresión de emociones, identificar percepciones y prejuicios, y aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos. El programa se compone de siete módulos o ejes de intervención, cada uno con entre 8 y 10 actividades, que abordan temas como el autoconocimiento, la comunicación dentro del grupo, la expresión y comprensión de sentimientos, las relaciones de ayuda y cooperación, las percepciones y estereotipos, la discriminación y etnocentrismo, y la resolución de conflictos. Se emplearon diversas técnicas de dinámica de grupos, como juegos de comunicación y cooperación, dramatización, dibujo, grupos de discusión, tormenta de ideas, frases incompletas, estudio de casos y juego de roles, así como otras técnicas para estimular y regular la discusión o debate, como la discusión guiada. El programa se llevaba a cabo siempre en el mismo lugar, en el mismo horario y con el mismo profesor o tutor que impartía el taller.

Los hallazgos del estudio indican que el programa generó mejoras significativas en varios aspectos:

1. Se observó un aumento notable en la autoasertividad, lo que se manifestó en una mayor disposición para expresar opiniones, recibir y dar elogios, entre otros.
2. Se registró un incremento en la adopción de conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con pares, como el elogio, la solicitud de favores, el inicio y mantenimiento de conversaciones, así como la negativa a peticiones o la expresión de sentimientos positivos y negativos.
3. Hubo un aumento en el empleo de estrategias cognitivas asertivas para afrontar situaciones sociales complejas, como participar en actividades grupales, expresar negativas, enfrentar el rechazo o responder a la agresión.
4. Se notó un incremento en las conductas de liderazgo, asociadas con la influencia positiva, la popularidad, la iniciativa, la confianza en sí mismo y la disposición al servicio. Además, se observó una reducción en las conductas de ansiedad y timidez durante las interacciones sociales.

Por otro lado, se destacó que el impacto del programa fue especialmente positivo para los adolescentes que inicialmente enfrentaban dificultades en su socialización, como

baja autoasertividad o escasa adopción de conductas asertivas en su interacción con otros. Además, se observó que las mujeres mostraron un mayor beneficio de la intervención en comparación con los hombres.

## **2. Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. (García et al., 2009)**

El segundo estudio que mencionaremos será el llevado a cabo por García et al. (2009). Este estudio involucró a un total de 146 estudiantes de primer y segundo ciclo de secundaria y bachillerato, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Aunque la muestra inicialmente se planeó que fuera más extensa, se vio limitada debido a una significativa mortalidad experimental. El programa de intervención fue implementado por los tutores de cada clase durante las sesiones de tutoría, abordando un temario centrado en la Educación en Resolución de Conflictos y especialmente enfocado en la mediación, dirigido a la totalidad de la clase. Este temario consta de diez unidades.

- a) La Unidad 1, titulada "El conflicto", se desarrolla a través de la actividad "La flor del conflicto", diseñada para aclarar el concepto de conflicto y fomentar actitudes positivas hacia su abordaje. Se trata de una actividad participativa basada en el aprendizaje cooperativo, con el objetivo de estimular la reflexión, el debate y el cambio de actitudes.

- b) Las unidades 2 y 3, "Afrontamiento del conflicto sin ayuda de terceros" y "Gestión de conflictos con ayuda de terceros. La mediación", respectivamente, buscan que los estudiantes conozcan y experimenten las principales formas de enfrentar el conflicto, valorando las virtudes de la negociación, la cooperación y la mediación. Para lograrlo, se emplean role-playings, juegos cooperativos y análisis de noticias de prensa.

- c) Las unidades 4, 5, 6, 7 y 8 abordan "Habilidades de toma de perspectiva", "Habilidades de pensamiento creativo", "Habilidades comunicativas. La escucha activa", "Habilidades emocionales" y "Habilidades de pensamiento crítico", respectivamente. El objetivo es entrenar a los estudiantes en las principales habilidades para enfrentar conflictos, utilizando role-playings y actividades de grupo que les permitan experimentarlas y comprender sus beneficios.

- d) La Unidad 9, "El proceso de mediación", consiste en el análisis de un video que muestra el proceso de mediación, estableciendo conexiones con lo aprendido en sesiones anteriores.

- e) La décima y última unidad, "Práctica del proceso de mediación", implica la presentación de casos hipotéticos para que los estudiantes practiquen el proceso y las habilidades adquiridas, con el objetivo de perfeccionarlas y aclarar dudas.

En relación con los resultados, el programa de intervención ha demostrado tener un impacto más significativo en los estudiantes del primer ciclo de ESO y de Bachillerato que en los del segundo ciclo de ESO. En este último grupo, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y de control después de la intervención, tanto en el pretest como en el postest.

En cambio, en el primer ciclo y en Bachillerato, sí se evidencian diferencias. Los estudiantes de primer ciclo que participaron en el programa de intervención y fueron evaluados en el postest perciben, después de la intervención, un nivel estadísticamente significativo más bajo de "Violencia física indirecta por parte de alumnado", "Violencia física directa entre alumnado", "Violencia verbal de alumnado hacia profesorado" y "Violencia escolar" en comparación con los evaluados en el postest a los que no se les aplicó el programa, cuando en el pretest no existían estas diferencias.

Los estudiantes de Bachillerato evaluados en postest que participaron en el programa de intervención también perciben, después de este, un nivel significativamente inferior de "Violencia verbal de alumnado hacia alumnado", "Violencia física directa entre alumnado", "Violencia verbal de alumnado hacia profesorado" y "Violencia escolar" en comparación con los evaluados en postest a los que no se les aplicó el programa, sin diferencias estadísticamente significativas en el pretest.

En el caso del segundo ciclo, la evolución de los grupos experimental y de control es paralela en todos los factores, sin diferencias estadísticamente significativas en ningún caso. ¿Por qué podría haber ocurrido esto? En primer lugar, debemos considerar la alta mortalidad experimental en este estudio y la necesidad de interpretar los resultados con precaución. En segundo lugar, aunque los autores no tienen una explicación definitiva, sugieren que el hecho de que los estudiantes del segundo ciclo informaran sobre un mayor nivel de conflictividad durante la evaluación pretest podría ser una razón para la dificultad adicional en la implementación de la intervención y su éxito posterior.

Otro dato que ofrece el estudio es que la intervención ha mostrado un mayor impacto en relación con la violencia protagonizada por el alumnado que con la

protagonizada por el profesorado. A pesar de que pueda parecer un dato positivo, esto sugiere la necesidad de complementar el programa con otras acciones no incluidas en él, como el consenso de normas o la asamblea de clase. Estas medidas podrían tener un mayor impacto en la percepción de los estudiantes sobre si el profesorado aplica castigos justos, escucha a sus alumnos o trata a todos por igual. Por último, la implicación del profesorado parece haber tenido una influencia significativa en los resultados obtenidos con la intervención, destacando su papel fundamental para mejorar la convivencia en los centros educativos.

Los 2 siguientes estudios que vamos a comentar parten de un mismo plan de intervención: denominado “*Cyberprogram 2.0*” desarrollado por Valderrey y Landazabal (2014). Esta intervención se enfoca en la ejecución de actividades diseñadas para prevenir y/o intervenir en situaciones de acoso escolar. En total, se llevan a cabo 19 sesiones de una hora durante el curso escolar. El programa se propone alcanzar cuatro objetivos fundamentales:

- 1) identificar y conceptualizar el acoso/ciberacoso, así como comprender los tres roles involucrados en este fenómeno;
- 2) analizar las repercusiones del acoso/ciberacoso en víctimas, agresores y observadores, fomentando el pensamiento crítico y la habilidad de informar tales acciones cuando se detectan;
- 3) desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y reducir conductas de acoso/ciberacoso;
- 4) alcanzar metas transversales, como cultivar variables positivas (empatía, escucha activa, habilidades sociales, estrategias para controlar la ira-impulsividad, resolución constructiva de conflictos, tolerancia para aceptar una diversidad de opiniones, etc.).

Cada sesión se inicia con los miembros del grupo sentados en círculo en el suelo. El profesor expone la actividad, sus objetivos, etc., y los participantes desarrollan la acción correspondiente. Posteriormente, el profesor guía una discusión y reflexión dirigida, fomentando la reflexión crítica a través de preguntas no juzgadas. El programa emplea diversas técnicas de dinámica grupal para estimular la ejecución de la actividad y la participación en el debate, como role-playing, brainstorming, estudio de casos y

discusión guiada mediante preguntas, entre otras. El manual del programa, publicado por Valderrey y Landazabal en 2014, detalla las actividades y la metodología para la implementación con un grupo, facilitando así la replicación del estudio.

Una vez que la intervención ha sido brevemente comentada, discutiremos sus resultados basándonos en 2 estudios.

### **3. The Effectiveness of Cyberprogram 2.0 on Conflict Resolution Strategies and Self-Esteem. (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015)**

El estudio realizado por Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2015) tuvo como objetivo examinar experimentalmente los efectos del programa Cyberprogram 2.0 en estrategias de resolución de conflictos y autoestima. El estudio contó con una muestra de 176 adolescentes, con edades entre 13 y 15 años, que cursaban la educación secundaria obligatoria en tres institutos del País Vasco con niveles socioeconómicos alto, medio y bajo. Los resultados del estudio fueron bastante positivos.

En primer lugar, el programa generó un efecto positivo al promover un aumento en las estrategias positivas de resolución de conflictos basadas en el diálogo y la cooperación, y una disminución de las estrategias negativas (agresivas y evitativas). En segundo lugar, los resultados indicaron que el programa estimuló un aumento en la autoestima, según los autores, debido a mejoras en el comportamiento causadas por la intervención. Por último, los resultados mostraron que la intervención afectó de manera similar a los adolescentes tanto masculinos como femeninos. Esto contrasta con los hallazgos de otros programas que informaron un aumento en los comportamientos de ayuda más significativo entre las mujeres que entre los hombres. (Andreou et al., 2007).

### **4. Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional (Garaigordobil et al., 2015b)**

Este segundo estudio llevado a cabo por Garaigordobil et al. (2015) tuvo como propósito evaluar los efectos del programa Cyberprogram2.0 en los aspectos del desarrollo socioemocional y la violencia en una muestra de 176 adolescentes españoles, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, pertenecientes a los cursos 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el País Vasco. En cuanto a los resultados, en primer lugar, se confirmó que la intervención estimuló una mejora significativa en relación con

la violencia y el acoso escolar, así como en diversos factores del desarrollo socioemocional.

Se observó un significativo aumento en la capacidad para identificar situaciones de violencia, analizar las consecuencias negativas de la violencia, empatizar con la víctima y afrontar constructivamente situaciones de violencia en comparación con los participantes del grupo de control. Además, los participantes del grupo experimental redujeron de manera significativa sus conductas agresivas, incrementaron las conductas prosociales, como ayudar y cooperar, así como demostraron un aumento en comportamientos socialmente positivos relacionados con la conformidad social, la ayuda-colaboración, la seguridad-firmeza y el liderazgo prosocial, todos ellos factores socioemocionales realmente importante. En segundo lugar, al igual que en el anterior estudio los resultados indicaron que el cambio experimentado por los adolescentes fue similar en ambos sexos.

### **5. Effects of an Interactive School-Based Program for Preventing Adolescent Sexual Harassment: A Cluster-Randomized Controlled Evaluation Study. (De Lijster et al., 2016b)**

En relación con la intervención ante situaciones de acoso sexual podemos mencionar el llevado a cabo por De Lijster et al. (2016). Este estudio se centra en un programa conocido como "Benzies & Batchies", el cual consta de cuatro partes:

1. Una lección introductoria.
2. Una representación teatral educativa realizada por compañeros, seguida de una discusión grupal dirigida por los propios alumnos.
3. Tres lecciones en el aula, cada una con una duración de 100-150 minutos, diseñadas para enseñar habilidades y fomentar la resiliencia en relación con el comportamiento social y sexual.
4. Una lección de cierre.

El objetivo principal de esta intervención es reducir el riesgo de comportamiento de acoso sexual entre adolescentes, tanto como víctimas como perpetradores. Aunque la discusión se desarrolla principalmente en un contexto heteronormativo, se abordan temas relacionados con la homosexualidad y la homofobia si surgen durante las lecciones.

Las representaciones teatrales incluyen escenas cortas en las que educadores, tanto hombres como mujeres, interpretan ejemplos de acoso sexual (tanto victimización como perpetración), así como las posibles reacciones ante ellos. La duración de la obra es de 30 minutos, seguida de una discusión de 60 minutos. Las lecciones introductorias y de cierre son impartidas en el aula por el propio profesor/tutor de los estudiantes, mientras que las tres lecciones centradas en habilidades y resiliencia son presentadas por instructores expertos y capacitados en habilidades sociales externos a la escuela.

El programa se fundamenta en la idea de que para influir en los determinantes del comportamiento de acoso sexual, es necesario utilizar el modelado, la planificación de respuestas de afrontamiento, la resistencia a la presión social y la práctica guiada durante las lecciones de habilidades. Además, se complementa con hojas de trabajo, discusiones, películas y juegos de rol.

El grupo objetivo consistió en adolescentes residentes en Holanda, de ambos sexos y provenientes de entornos urbanos, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años y diversos orígenes étnicos (48% eran extranjeros). En total, participaron 25 escuelas: 14 en el grupo experimental (431 estudiantes) y 11 en el grupo de control (384 estudiantes).

Los estudiantes del grupo experimental completaron cuestionarios en el aula en tres momentos distintos: antes de la presentación de la obra, justo después del final del programa y 6 meses después del mismo. Mientras tanto, en el grupo de control, los estudiantes siguieron su currículo escolar habitual.

En cuanto a los resultados, en el seguimiento de 6 meses, no se observaron efectos significativos en el comportamiento de acoso sexual (tanto en victimización como en perpetración). La ausencia de estos efectos en el comportamiento puede atribuirse al intervalo relativamente corto entre las mediciones, así como la falta de conciencia por parte de los estudiantes sobre la ocurrencia de dicho comportamiento y la baja frecuencia de autoinformes de comportamiento de acoso sexual. Sin embargo, es importante destacar que en comparación con los estudiantes del grupo de control, aquellos en el grupo experimental mostraron una menor intención de cometer acoso sexual en la primera posprueba, además de reportar una mayor confianza en su capacidad para rechazar el acoso sexual de manera efectiva al decir "no".

Respecto al seguimiento inicial, los estudiantes en el grupo experimental manifestaron una norma social más positiva en relación con el rechazo del acoso sexual

que los estudiantes en el grupo de control. Sin embargo, a largo plazo, estos efectos en los otros determinantes no se mantuvieron. Además, en el seguimiento de 6 meses, se encontró un efecto significativo en la autoestima sexual, es decir, los estudiantes informaron de una autoestima sexual más elevada que los estudiantes en el grupo de control. Cabe destacar que todos los efectos significativos observados tuvieron tamaños de efecto no muy grandes.

## **6. Prevención indicada de los problemas de conducta: entrenamiento de habilidades socioemocionales en el contexto escolar. (Romero et al., 2019)**

Finalmente, queremos hacer referencia al estudio llevado a cabo por Romero et al. (2019) que examinó la viabilidad y efectividad de un programa de prevención indicada centrado en el entrenamiento de habilidades socioemocionales y sociocognitivas en preadolescentes con problemas de conducta. Aunque pueda parecer que este grupo de participantes tiene características muy específicas y se aleja de nuestro grupo objetivo, considero importante incluir este estudio en este TFG debido a que estos jóvenes suelen generar diversos conflictos en el entorno escolar, tales como desafiar al profesor, acosar a sus compañeros, o interrumpir la clase.

La muestra estuvo compuesta por 126 niños de entre 8 y 10 años procedentes de áreas urbanas y semiurbanas en las provincias de A Coruña y Pontevedra. El programa consistió en 19 sesiones de una hora y cuarto de duración, aplicadas semanalmente en grupos de 4 a 8 niños, con la participación de dos monitores: uno encargado de llevar a cabo las actividades del programa y otro encargado de supervisar el comportamiento, administrar refuerzos, brindar apoyo a los niños con mayores dificultades y colaborar en las actividades de ensayo conductual.

Los contenidos de las sesiones del programa de entrenamiento en habilidades socioemocionales se dividieron en cinco secciones:

- a) Presentación e introducción de las dinámicas,
- b) Reconocimiento y afrontamiento de estados emocionales negativos,
- c) Habilidades cognitivas en el mundo social,
- d) Habilidades sociales,

-e) Fin del programa.

Las dinámicas de estas secciones se fundamentaron en los principios del aprendizaje social y la teoría cognitivo-conductual. Se podrán ver en el anexo las actividades llevadas a cabo de forma más detallada

En relación con los resultados, el estudio revela que el programa tiene efectos significativos sobre las habilidades de los participantes, en 3 dominios distintos. En primer lugar, en términos de habilidades emocionales, se observaron efectos en la capacidad de reconocer (nombrar, describir) emociones en situaciones sociales. En segundo lugar, en el ámbito más cognitivo, se evidenciaron efectos en diversas habilidades relacionadas con la resolución de problemas sociales; estos efectos son especialmente marcados en las dimensiones más "productivas" y cuantitativas, que implican la capacidad para generar múltiples posibilidades ante una misma situación (como la generación de alternativas y la anticipación de consecuencias). Y en tercer lugar, en lo que respecta al ámbito conductual, se encontraron efectos en las habilidades para llevar a cabo respuestas socialmente competentes (habilidades sociales). Además, al comparar la evolución del grupo de intervención con el grupo de control mediante el examen pre-postest de medidas de problemas de conducta (inatención, hiperactividad-impulsividad, conductas negativistas-desafiantes), también se observaron efectos significativos.

Sin embargo, no todos los resultados fueron igualmente positivos para todas las dimensiones que el programa esperaba impactar. Por ejemplo, aspectos más cualitativos del procesamiento de información social, como la calidad de las soluciones generadas ante un problema y las atribuciones realizadas en situaciones conflictivas (atribución hostil), no parecen haber sido afectados por la intervención del programa.

## 7. Valoraciones y Conclusiones.

### Valoraciones

La revisión de este TFG "Resolución de conflictos en el aula con adolescentes y preadolescentes" ofrece una valoración profunda y multifacética de los conflictos escolares, resaltando varios aspectos críticos que contribuyen a su riqueza y relevancia en el campo psicosocial y educativo. Algunos aspectos que me gustaría valorar son:

-Enfoque Integral y Multidimensional: El trabajo destaca por su enfoque integral y multidimensional al abordar los conflictos escolares, examinando no solo las manifestaciones y tipos de conflictos (como el bullying y ciberbullying), sino también sus raíces psicosociales, el impacto en el desarrollo de los adolescentes, y las dinámicas relacionales entre estudiantes y profesores. Esta aproximación holística es esencial para comprender la complejidad de los conflictos en el aula y para diseñar intervenciones efectivas.

-Fundamentación Teórica: Partimos de una base teórica sobre la que se asienta el análisis del texto, que nos proporciona una comprensión robusta de los procesos de desarrollo adolescente y las teorías de conflicto. La referencia a teorías de desarrollo psicosocial y modelos de resolución de conflictos añade profundidad al análisis, permitiendo una comprensión más matizada de las interacciones en el aula y los factores que contribuyen a los conflictos.

-Relevancia Práctica y Aplicabilidad: La discusión sobre estrategias de intervención y el papel de los docentes en la prevención y manejo de conflictos resalta la relevancia práctica del trabajo. La inclusión de recomendaciones para la implementación de programas de resolución de conflictos y gestión emocional sugiere aplicaciones directas que pueden ser adoptadas por instituciones educativas para mejorar la convivencia escolar. Si es verdad que como fuerte limitación que he encontrado es el impacto a largo plazo de las intervenciones. En mi opinión, una de las limitaciones más significativas que nos hemos podido llegar a encontrar es la falta de exploración detallada sobre los efectos a largo plazo de las intervenciones mencionadas para resolver o mitigar los conflictos escolares. Aunque se discute la importancia de implementar programas de intervención y se sugiere una gama de estrategias potenciales, hay una escasez de evidencia empírica o seguimiento que muestre cómo estas intervenciones impactan a los estudiantes, profesores, y la dinámica escolar en el largo plazo. Aunque sí es cierta la existencia de

algún estudio encontrado que valora este aspecto, y precisamente no fueron datos muy esperanzadores. Se echa en falta una mayor investigación sobre los efectos a largo plazo y como tratar de potenciarlos.

-Sensibilidad a la Diversidad y la Inclusión: Desde el primer momento quise que el TFG tuviese cierta sensibilidad hacia ciertos temas. Especial reconocimiento hacia la discusión sobre el colectivo LGTBIQ+ y los desafíos específicos que enfrentan en el entorno escolar. Esta consideración de la diversidad subraya la importancia de abordar los conflictos escolares con un enfoque que respete y valore las diferencias individuales y promueva una cultura de inclusión.

-Implicaciones Sociales y Educativas: Finalmente, la valoración debe extenderse a las implicaciones sociales y educativas que el texto sugiere. Al vincular los conflictos escolares con desafíos sociales más amplios y destacar la importancia de la educación en la resolución de conflictos como una competencia clave para la vida en sociedad, el análisis subraya el rol esencial de la educación en la promoción de la convivencia pacífica y el respeto mutuo, tanto dentro como fuera del aula.

En conjunto, estas valoraciones resaltan la contribución significativa del texto al campo de la psicología y educación, ofreciendo insights valiosos para educadores, investigadores, y responsables de políticas educativas interesados en mejorar la gestión de conflictos y fomentar entornos escolares más armónicos y productivos.

### Conclusiones:

El TFG "Resolución de conflictos en el aula con adolescentes y preadolescentes" culmina en conclusiones que encapsulan tanto las complejidades inherentes a los conflictos escolares con adolescentes como las estrategias para su gestión y resolución. Estas conclusiones destacan no solo la urgencia y relevancia de abordar los conflictos dentro del marco educativo, sino también el papel transformador que puede desempeñar la educación en la promoción de una convivencia armónica. A continuación, se expanden las conclusiones del trabajo, destacando sus implicaciones más profundas:

-La Universalidad del Conflicto y su Potencial Educativo: Creo que durante la lectura de este trabajo se puede concluir que el conflicto, lejos de ser un mero obstáculo, constituye una oportunidad educativa vital. Esta percepción invita a un cambio paradigmático en cómo la comunidad educativa aborda los conflictos, sugiriendo que, cuando se entienden

y gestionan adecuadamente, los conflictos pueden convertirse en catalizadores para el aprendizaje social y emocional, la empatía, y el desarrollo de habilidades de comunicación y negociación.

-La prevención y la intervención temprana son fundamentales para una gestión efectiva de los conflictos escolares. Es esencial reconocer y abordar estos conflictos desde sus inicios, evitando así su escalada y las potenciales consecuencias adversas. Este enfoque subraya la urgencia de adoptar programas proactivos orientados a cultivar un clima escolar positivo y resiliente. Dicho ambiente debería ser capaz no solo de prevenir la aparición de conflictos, sino también de resolverlos de manera eficaz cuando estos se presenten. Además, es crucial enfatizar que, más allá de las situaciones de acoso, que requieren de requisitos muy específicos para que se tomen como tal, es en los conflictos cotidianos donde debemos concentrar nuestros esfuerzos preventivos. Estos conflictos, a menudo vistos como menores, constituyen el terreno fértil sobre el que pueden germinar dinámicas más problemáticas. Por tanto, su pronta identificación y manejo no solo es una cuestión de mejora del ambiente educativo, sino también una estrategia clave para prevenir problemas más graves.

-El Rol Central de los docentes: Por su puesto la capacitación y el empoderamiento de los educadores emergen como componentes cruciales para la resolución efectiva de conflictos en el aula, y nosotros desde la psicología somos quienes debemos proporcionarles las herramientas desde el más absoluto empirismo. También a nivel de crítica, debemos añadir que los educadores no solo necesitan herramientas y estrategias para manejar los conflictos, sino también una comprensión profunda de las dinámicas psicosociales que los subyacen, tema que desde este TFG apenas se ha tratado. Esto implica un enfoque en la formación docente que abarque habilidades de comunicación efectiva, empatía y liderazgo emocional.

Fomentar la Participación de los Estudiantes: Creo que podemos concluir que involucrar a los estudiantes en el proceso de resolución de conflictos no solo empodera a los jóvenes para que tomen un papel activo en la gestión de sus interacciones, sino que también promueve un sentido de responsabilidad y comunidad dentro del aula, y no limitarse a que todas las decisiones en la resolución de un conflicto las tome el docente. La educación en resolución de conflictos debe, por lo tanto, integrarse en el currículo escolar, proporcionando a los estudiantes las competencias necesarias para abordar desacuerdos de manera constructiva.

-Adaptabilidad y Sensibilidad Cultural: Las conclusiones también señalan la importancia de adaptar las estrategias de resolución de conflictos a las necesidades específicas y al contexto cultural de cada comunidad educativa. Reconociendo la diversidad de experiencias y perspectivas, las intervenciones deben ser lo suficientemente flexibles para ser culturalmente relevantes y efectivas.

-Compromiso a Largo Plazo con el Cambio Cultural: Finalmente, se concluye que la transformación de los entornos escolares en espacios seguros y acogedores requiere un compromiso sostenido con el cambio cultural. Esto implica no solo intervenciones puntuales sino una reevaluación continua de las prácticas, políticas y actitudes escolares hacia los conflictos y la convivencia.

-El Papel de los Psicólogos Sociales: Es fundamental destacar el papel crucial de los psicólogos sociales en el desarrollo e implementación de estas estrategias de intervención. Su experiencia en comprender las dinámicas de grupo, las actitudes y los comportamientos puede aportar perspectivas valiosas en la creación de programas que aborden efectivamente las raíces psicosociales de los conflictos. La colaboración entre educadores y psicólogos sociales puede facilitar la creación de intervenciones más efectivas que promuevan un cambio positivo duradero en la cultura escolar.

Estas conclusiones resaltan el camino hacia la creación de entornos educativos donde los conflictos se ven como oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Al adoptar un enfoque proactivo, integral y empático hacia la resolución de conflictos, las instituciones educativas pueden fomentar una generación de individuos equipados para navegar y enriquecer el tejido social con entendimiento y cooperación y nosotros desde la psicología social impulsaremos este desarrollo.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Arias, A. V., Cabanach, R. G., & Martínez, S. R. (2006). Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.): «del dicho al hecho». *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 135-138. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827302.pdf>
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Behavioral Publications.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. En *Universidad de los Andes eBooks*. <https://doi.org/10.7440/2012.62>
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. Volume 2. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/376323>.
- Crawford, D., & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education. A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Program Report*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404426.pdf>
- De Lijster, G. P. A., Felten, H., Kok, G., & Kocken, P. (2016). Effects of an Interactive School-Based Program for Preventing Adolescent Sexual Harassment: A Cluster-Randomized Controlled Evaluation Study. *Journal Of Youth And Adolescence*, 45(5), 874-886. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0471-9>
- Defensor del Pueblo. (2007). *Informe sobre Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- Díaz-Aguado, MJ., Martínez-Arias, R., Falcón, L., & Alvariño, M., (2023). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Fundación Colacao., Universidad Complutense de Madrid.

- Dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: Students' disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99–111. <https://doi.org/bucm.idm.oclc.org/10.30552/ejep.v2i2.25>
- Mariño, E. L., Mollo-Torrico, J. P., & Garaigordobil, M. (2020b). Rasgos de personalidad y bullying LGTB-fóbico. *Interdisciplinaria*, 37(2), 7-22. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (2023). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en centros de educación primaria. Desde las perspectivas de alumnado, profesorado, estructuras de orientación, equipos directivos y familias. <https://www.educacionyfp.gob.es/va/dam/jcr:f3070940-540d-4ea9-b85a-8f9fcc301c1b/estudio-estatal-sobre-la-convivencia-escolar-en-centros-de-educacion-primaria-vf.pdf>
- Morales, O., Castellanos, F., Paz, C. y Rodríguez, X. (2012). La mediación en la resolución de conflictos: Su interpretación desde la comunidad educativa. *Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social*, 3 (1), 70-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5154936#?>
- Sánchez Jiménez, V. (2019). Prevención de la violencia interpersonal en la infancia y la adolescencia. Pirámide.
- Defensor del pueblo. (2023). Informe anual 2023. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2024/03/Defensor-del-Pueblo-Informe-anual-2023.pdf>
- Del Rincón Igea, D. (2009). *Características diferenciadoras del alumnado que reincide en comportamientos perturbadores de la convivencia escolar en el aula*. Observatorio para la convivencia escolar de Castilla y León.
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>

- Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., & Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics*, *131*(1), 71–78. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-1029>
- Fineran, S., Bennett, L., & Sacco, T. (2003). Peer sexual harassment and peer violence among adolescents in Johannesburg and Chicago. *International Social Work*, *46*(3), 387–401. <https://doi.org/10.1177/00208728030463009>
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual = Behavioral Psychology: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, *9*(2), 221-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2826475>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, *26*(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M. (2011b). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal Of Psychology And Psychological Therapy*, *11*(2), 233-254. <http://online.ucv.es/obvio/files/2015/02/Gairagordobil-2011.-Prevalencia-y-consecuencias-del-cyberbullying.pdf>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). The effectiveness of Cyberprogram 2.0 on conflict resolution strategies and self-esteem. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, *57*(2), 229–234. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.007>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Iturrioz, E. B., & Jaureguizar, J. (2015). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicologico*, *14*(1). <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi14-1.ecfd>
- García, D. Á., Pérez, L. Á., Pérez, J. C. N., Pérez, C. R., Pienda, J. A. G., & Castro, P. G. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal Of Psychology And Psychological Therapy*, *9*(2), 189-204. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2992447.pdf>

- Garmendia, M. Jiménez, E., Casado, M.A. y Mascheroni, G. (2016). Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
- Guzmán, M. V., Muñoz, L. V. A., & Vergara, M. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social*, 18, 99. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2011.18.08](https://doi.org/10.7179/psri_2011.18.08)
- Herráiz, E. D., & Gutiérrez, R. B. (2016). Social Support as a School Victimization Risk Factor. *Journal Of Child And Family Studies*, 25(12), 3473-3480. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0503-9>
- Herrán, E. V., & Seijo, J. C. T. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 18, 31-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138351>
- Hombrados-Mendieta, I., & Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1). <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>
- Jiménez, T., Ruiz, D. F., López, E. E., Callejas-Jerónimo, J. E., López-Crespo, G., & Jiménez, T. (2021). Academic Competence, Teacher–Student Relationship, and Violence and Victimization in Adolescents: The Classroom Climate as a Mediator. *International Journal Of Environmental Research And Public Health (Online)*, 18(3), 1163. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Krause, A., & Smith, J. D. (2022). Peer aggression and conflictual teacher-student relationships: A meta-analysis. *School Mental Health*, 14(2), 306–327. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>
- Larson, R., & Wilson, S. (2004). Adolescents across place and time: Globalization and the changing pathways to adulthood. R.M, Lerner & L. Steinberg (Eds), *Handbook of Adolescent Psychology* (2ª Edición) Hoboken, NJ:Wiley.

- Lourenço, A. A., Valente, S., Domínguez-Lara, S., & Fulano, C. (2023). The teachers' personality factors on classroom conflict management. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 161-177. <https://doi.org/10.6018/reifop.552051>
- Martínez Gómez, N., Giménez García, C., Enrique Nebot, J., Elipe Miravet, M., & Ballester Arnal, R. (2019). Discriminación LGTBI en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología*, 4(1), 367. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1578>
- Molina, I. V., Martín, A. F., & Baz, B. O. (2010). Acoso sexual entre iguales: incidencia y reacción emocional en una muestra de estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. *Psicología Conductual = Behavioral Psychology: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 18(3), 629-650. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3341565>
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Olivier, É., Lazariuk, L., Archambault, I., & Morin, A. J. S. (2023). Teacher emotional exhaustion: The synergistic roles of self-efficacy and student–teacher relationships. *Social Psychology Of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09826-7>
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school : what we know and what we can do* ([1st ed., repr.]). Blackwell.
- Otero-López, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E., & Santiago, M. J. (2009). Job
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*.
- Pellegrini, A. D. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(2), 119–133. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(01\)00072-7](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(01)00072-7)
- Propuesta para la elaboración de un manual para la gestión de los conflictos estudiantiles. Chacón, A, (2012). Propuesta para la elaboración de un manual para la gestión de los conflictos estudiantiles. *Revista Gestión de la Educación*, 4 (1). 1-35. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/12918>

- Rodríguez, L. N., & Mora-Merchán, J. A. (2014b). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *DOAJ (DOAJ: Directory Of Open Access Journals)*. <https://doi.org/10.1989/ejep.v7i2.184>
- Romera, E. M., Luque, R., Ortega-Ruiz, R., Gómez-Ortiz, O., & Laguna-Camacho, A. (2022). Positive Peer Perception, Social Anxiety and Classroom Social Adjustment as Risk Factors in Peer Victimization: A Multilevel Study. *PubMed*, 34(1), 110-116. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.37>
- Romero, E., Fraguera, J. A. G., Torres, P. V., & Rodríguez, C. (2019c). Prevención indicada de los problemas de conducta: entrenamiento de habilidades socioemocionales en el contexto escolar. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(3), 39-47. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>
- Sanz, R., & Mora, I. H. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria ante la conflictividad escolar. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 48, 41-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5349084.pdf>
- Sweeting, H., Blake, C., Riddell, J., Barrett, S., & Mitchell, K. R. (2022). Sexual harassment in secondary school: Prevalence and ambiguities. A mixed methods study in Scottish schools. *PloS One*, 17(2), e0262248. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262248>
- Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization: A meta-analysis. *Youth & Society*, 48(2), 176–201. <https://doi.org/10.1177/0044118X13483778>
- Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russell, S. T. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence*, 35(1), 187–196. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.001>
- Torrego, J. (2000). Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea Ediciones.
- Vallejo, A. P. (2005). *La gestión de conflictos en el aula: factores determinantes y propuestas de intervención* (pp. 319-357). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría general de educación. Instituto superior de formación del profesorado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420400>

-Vázquez, G. El conflicto y la escuela en un mundo globalizado. Addenda presentada al XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (<http://www.ucm.es/info/site/>), 2001.

-Sanjuán, C. (2019). *Violencia Viral: Análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Save The Children España. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe\\_violencia\\_viral.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe_violencia_viral.pdf)

## 9. Anexos.

-Búsquedas bibliográficas realizadas:

Perfil de búsqueda avanzada	Base de datos utilizada	Fecha de búsqueda y número de referencias	Artículos encontrados
Garaigordobil (Autor) and KW: Conflict, Cyberbullying	Psycinfo	26/02/2024 2 resultados	(Garaigordobil, 2017) (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015)
Garaigordobil (Autor) and Intervención (sin especificar ubicación)	Psycinfo	24/03/2024 7 resultados. El resto de artículos no encajaban con la temática del TFG o ya se habían escogido	(Garaigordobil, 2001)
Autor: Garaigordobil And revision (sin especificar ubicación)	Psycinfo	26/02/2024 3 resultados. El otro artículo obtenido se descarta por no encajar en la temática del TFG	(Mariño et al., 2020) (Garaigordobil, 2011)
Garaigordobil (Autor) AND cyberprogram (sin especificar ubicación)	Psychinfo	07/03/2024 4 resultados El resto de artículos ya estaban seleccionados o	(Garaigordobil et al., 2015)
En el título: “sexual harassment” and “school”l. *A partir de 2022 (debido a la alta cantidad de artículos)	Web of Science	01/03/2024 25 resultados. El resto de artículos no se adaptan al tema del TFG, la muestra no es adecuada (demasiado específica o la edad no encaja)	(Sweeting et al., 2022)
En el título “sexual harassment”, “longitudinal” and school	Web of science	01/03/2024 3 resultados. Los otros 2 se descartan por alejarse al tema o no poder acceder al artículo	(Pellegrini, 2001)

Título: “Acoso sexual y “educación secundaria”	Psychinfo	01/03/2024 Resultados 1	(Molina et al., 2010)
En el título “sexual harassment” and “School-based” *Publicaciones académicas	Psychinfo	24/04/2024 6 resultados. Los otros 5 son descartados por no tratarse de un programa específico.	(De Lijster et al., 2016)
En el título “teacher-student relationship”; Fecha de publicación: 2021-01-01/2024-01-01; En el resumen: Victimization or Victimisation	Web of science	20/02/2024 11 resultados. Se escogen 2. El resto no se escogen por no encajar con la muestra requerida o no se adaptan adecuadamente a la temática de mi punto en este TFG	(Jiménez et al., 2021); (Krause et al., 2022)
En el título “teacher-student relationship” y “conflict; Fecha de publicación: 2019-2023	Web of science	28/02/2024 3 resultados. Se escoge uno ya que los otros 2 no encajan con la temática del TFG	(Evans et al., 2019)
En el título: “student teacher relationships”; en el resumen “conflict” y “emotional exhaustion”	Psychinfo	28/02/2024 4 resultados. Se escoge solo uno ya que el resto no pude acceder al texto completo.	(Olivier et al., 2022)
En el título: “conflict” y “secondary school teachers” Fecha de publicación: 2008-2024 *Artículos	Web of science	23/03/2024 13 resultados. Se escoge solo uno ya que el resto no encajan con la temática adecuada de este TFG	(Otero-López et al., 2009)
En el título: “Teachers personality y “conflicto” Fecha publicación: 2021-2024	Psychinfo	20/02/2024. 2 resultados. Se escoge solo uno ya que el restante no resulta adecuado para el TFG	(Lourenço et al., 2023)
En el título: “victimization”	Web of science	28/02/2024	(Toomey et al., 2016)

“sexual orientation” “school Fecha de publicación: 2015- 2024		5 resultados. Se escoge uno porque el resto de muestras resultan muy diferentes a lo buscado para este TFG	
En el título: “heteronormativity” en el resumen “school violence” *Artículos Autor: Toomey	Web of science	28/02/2024 1 resultado	(Toomey et al., 2011)
En el título: “social support” y “school victimization”. En el resumen “bullying” y “adolescents”	Psychinfo	20/02/2024 4 resultados. Se escoge tan solo uno por ser la muestra del resto muy específica o no poder acceder al texto completo.	(Herráiz & Gutiérrez, 2016)
En el título: “apoyo social”; “intercultural” y “conflicto”	Psychinfo	20/02/2024 1 resultado	(Hombrados- Mendieta & Castro-Travé, 2013)
En el título: “programa”, “resolución de conflictos”, y en el resumen “aula”	Psychinfo	07/03/2024 3 resultados. Se escoge uno y se descartan los otros dos por no encajar la edad de la muestra o no poder acceder al texto completo.	(García et al., 2009)
En el título: “meta- analysis” y “cyberbullying” En el resumen youth	Psychinfo	23/03/2024 6 resultados. Se escoge uno. El resto no encaja la edad de la muestra o no se consideraban pertinentes en ese momento para incluirlos en el punto.	(Kowalski et al., 2014)
En el título: “estrategias de afrontamiento” y “bullying”	Psychinfo	26/02/2024 5 resultados. Se escoge uno. En el resto la muestra	(Rodríguez & Mora-Merchán, 2014)

		no encaja con lo buscado para este TFG	
En el resumen: “programa” y “resolución de conflictos” Fecha publicación: 2018-2024	Psychinfo	07/03/2024 25 resultados. Tan solo se escoge uno ya que algunos estaban en idiomas que no conocía, no encajaba la muestra o trataban temas no pertinentes con este TFG	(Romero et al., 2019)
	Google Scholar	25/02/2024	(Del Rincón Igea, 2009)
Discriminación LGTBI en las aulas	Google Scholar	28/02/2024	(Martínez et al., 2019)