

GESTIÓN DE CONFLICTOS EN ALUMNOS DEL TERCER CICLO DE PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO



Facultad de Ciencias de la Educación

Grado en Educación Primaria

Mención: Educación Física

Autor: Francisco Javier de Vicente Cotán

Tutor: Alfonso Javier García González

Curso: 2017/2018

RESUMEN

El objetivo principal es conocer el estilo predominante en habilidades de resolución de conflicto en la muestra; Se analiza el género de los participantes y el tipo de colegio al que van puede llegar a influir. Se trata de una investigación con un muestreo de 99 personas, miembros de clases de 6º de primarias de un colegio público (59 estudiantes, 33 alumnos y 26 alumnas) y un colegio concertado-privado (41 estudiantes, 21 alumnos y 20 alumnas). Los resultados muestran que el estilo predominante es el estilo cooperativo en todo caso, aunque al trabajar con las variables las medias fluctúan. El colegio público presenta unas puntuaciones ligeramente mejores que el colegio concertado-privado, así como las alumnas sobre los alumnos.

PALABRAS CLAVES: Habilidades en resolución de conflictos, colegios públicos, colegios privados, cooperativo, agresivo, evitativo.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN.....	5
MARCO TEÓRICO.....	6
1. COMPETENCIA INTRAPERSONAL E INTERPERSONAL.....	6
1.1. LAS HABILIDADES SOCIALES, COMPETENCIA SOCIAL Y COMPORTAMIENTO PROSOCIAL.....	6
1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	8
2. EL CONFLICTO.....	10
2.1. DEFINICIÓN DE CONFLICTO	10
2.2. BULLYNG, CONFLICTO EN LAS AULAS	11
2.3. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.	12
INVESTIGACIÓN	14
1. OBJETIVOS	14
1.1. OBJETIVO PRINCIPAL	14
1.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS.....	14
2. METODOLOGÍA.....	14
2.1. PARTICIPANTES	14
2.2. DISEÑO	15
2.3. INSTRUMENTO	15
2.4. PROCEDIMIENTO	16
2.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	17
2.6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	52
1. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	52
2. OBJETIVOS	53
3. COMPETENCIAS	53

4. METODOLOGÍA.....	54
5. TEMPORALIZACIÓN	54
6. DESTINATARIOS.....	55
7. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN	55
REFERENCIAS	63
ANEXOS	68
ANEXO 1: Revisión bibliográfica.....	68
ANEXO 2: Instrumento Conflictalk.....	133
ANEXO 3: Carta de autorización enviada a los padres de los encuestados.....	134

JUSTIFICACIÓN

Durante las dos experiencias de prácticas profesionales en distintos colegios donde el autor de este trabajo pudo estar en contacto con alumnos de distintas edades, tanto en aulas como durante el recreo en los patios, y he tenido experiencias de tener que mediar en conflictos que los alumnos y alumnas que se veían en ellos los resolvían a golpes o insultos.

Ello dio lugar a la reflexión acerca de la manera en la que se educaba a los estudiantes de educación primaria en nociones de habilidades sociales, y más concretamente en la manera en la que afrontan un conflicto cuando uno de sus compañeros o cualquier persona de su entorno hace que sus deseos queden confrontados a obstáculos.

Se busca con este trabajo, en primera instancia, saber cómo se afrontan los conflictos por parte de alumnos del último ciclo de educación primaria. También se van a confrontar los resultados de dos colegios de distinto corte: público y privado, por el hecho de que siempre estos dos tipos de colegios han sido objetivo de comparaciones por los distintos métodos de enseñanza que se llevan a cabo dentro de estos. Y, por último, se van a cruzar los datos según los sexos de los participantes, poniendo de manifiesto si el sexo de verdad influye en la manera en la que los chicos y chicas afrontan los conflictos.

MARCO TEÓRICO

Este marco teórico, sobre el cual se va a fundamentar este trabajo, tiene como base la revisión bibliográfica que se adjunta en el anexo I, a partir de la cual se busca el consenso entre las distintas voces de la comunidad investigadora sobre los temas a tratar.

1. COMPETENCIA INTRAPERSONAL E INTERPERSONAL

1.1. LAS HABILIDADES SOCIALES, COMPETENCIA SOCIAL Y COMPORTAMIENTO PROSOCIAL

Muchos autores han definido en distintos artículos, libros y ensayos las habilidades sociales:

En Gutiérrez & Expósito (2015) encontramos que citan a Roca (2008):

“Las habilidades sociales son un conjunto de hábitos, en nuestras conductas, pero también en nuestros pensamientos y emociones, que nos proporcionan relaciones interpersonales satisfactorias, sentimiento de bienestar en las relaciones con los demás, el logro de nuestros objetivos sin que nadie nos los impida y una comunicación eficaz con todo aquel que nos rodee.” (p. 44)

En esa línea Morales (2007), (citado en Romero (2016)) explica que “las habilidades sociales son conductas que facilitan la relación interpersonal, de forma no agresiva ni inhibida, sino asertiva” (p. 137) En el mismo artículo (Romero Torrealba, 2016) se pueden encontrar definiciones como la de Yegres (1999):

Conjunto de comportamientos interpersonales que va aprendiendo la persona y que configuran su competencia social en los diferentes ámbitos de relación. Tales comportamientos pretenden modificar el entorno social de vida de modo que se obtengan consecuencias deseadas y se eviten o supriman hechos o situaciones no deseables. (p. 137)

O la de Buxarrais (1997) “*el desarrollo de los comportamientos y las actitudes prosociales que permitan enfrentarse de forma positiva a los problemas sociales y de carácter personal, aumentando la propia autoestima y mejorando las relaciones con los demás*” (p. 137).

Para completar, se puede destacar la definición de Caballo (1997), citada por Murrieta, Ruvalcaba, Caballo, & Lorenzo (2014) que concluye que son:

Un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (p.572)

A partir de estas definiciones podemos ver dentro del estudio que se está realizando que las habilidades sociales no tienen una definición institucionalizada concreta, pero de las distintas definiciones aportadas podemos ver que todas tienen en común el concretarlas como hábitos, comportamientos o conductas que nos ayudan a tener unas relaciones interpersonales satisfactorias.

Pero no solo se debe tener en cuenta las habilidades sociales como facilitadoras dentro de la dimensión relacional. su influencia en otras áreas de la vida del adolescente. “Las habilidades sociales según la Psicología Positiva, operan como un factor protector y, constituyen un recurso salugénico en la adolescencia temprana” (Contini, 2008) citado en Gutiérrez & Expósito, (2015). p.45

Habiendo terminado de trabajar la definición de las habilidades sociales, nos encontramos una de las características que se ha podido demostrar sobre las habilidades sociales es la influencia que tienen estas con respecto a la adaptación social y la salud.

Muchos estudios realizados sobre el tema han demostrado que existe una conexión entre la competencia social y la salud físico-mental, considerando el repertorio de habilidades sociales que atesora el individuo como factor protector, indicador de desarrollo saludable y predictor de rendimiento académico. (Garaigordobil & Peña, 2014) (P.552)

Otra de las características que más interesa en este estudio, que es la naturaleza de estas habilidades, ya que no son innatas, sino que se van aprendiendo y adquiriéndose, como afirma Inglés, y otros (2009), citado por González, Ordóñez, Montoya, & Gil, (2014). De este artículo se puede leer una defensa por la implementación de sistemas de formación integral para niños y adolescentes con programas de habilidades sociales,

introduciendo estos en el currículum escolar, teniendo como uno de los pilares de estos programas la implicación de padres y docentes (Ashdown, et al.,2012).

Si se sigue investigando sobre habilidades sociales, se llega al concepto de competencia social, que es definida por Z. Del Prette y Del Prette (2005) (Citado en Braz, Cômodo, Del Prette, Del Prette, & Fontaine, 2013) como: “la capacidad de los individuos para organizar los pensamientos, sentimientos y acciones [habilidades sociales], dependiendo de sus objetivos y valores, y que exige la articulación de inmediato y mediada del medio ambiente” (p. 78)

Para ello, debemos tener desarrollada en gran medida la competencia social, de manera que podamos utilizar las habilidades para conseguir los objetivos propuesto dentro de las relaciones interpersonales que establezca el individuo. Según Betina Lacunza (2015), “una competencia social adecuada, entre otras características, supone un comportamiento asertivo, el ajuste de normas y la resolución de conflictos interpersonales” (p.4).

En la línea del trabajo de la competencia social, en el trabajo realizado por Alba Corredor, Justicia-Arráez, Pichardo Martínez y Justicia Justicia (2013) citan a Tomasello (2010) para hablar de la constatación en los estudios de este último de “la presencia de conductas con intereses más allá de los propios por parte de niños y niñas en una temprana edad” (p.887). En este mismo artículo se toma como “el mejor período para realizar intervenciones que faciliten la adquisición de la competencia sociales el de educación infantil y los primeros años de educación primaria”. (Webster-Stratton & Reid, 2004) (p.888)

1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Relacionada estrechamente con las habilidades sociales, se encuentra la inteligencia emocional (En adelante IE). Este término fue por primera vez acuñado por Peter Salovey y John Mayer en 1990. La definición dada por estos, extraída del artículo de Cejudo & López-Delgado (2017), fue:

“la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la capacidad para acceder a sentimientos (o generarlos) que faciliten el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la

capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento personal e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997).(p.30)

En este mismo artículo se propone otro planteamiento teórico, aportado por Petrides & Furnham (2003), en el cuál la IE “es un conjunto de disposiciones de comportamiento y autopercepciones relacionadas con las capacidades propias para reconocer, procesar y utilizar las informaciones con carga emocional”.(p.30)

Cierran en este artículo con una síntesis a partir de los artículos de Bisquerra, Pérez-González, & García Navarro (2015) y Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak (2013), en la cual la IE “se refiere a las diferencias individuales en la identificación, expresión, uso, comprensión y regulación de las propias emociones y las de los demás”. (p.30)

En Gutiérrez & Expósito (2015) se ahonda en el trabajo de Salovey & Mayer, donde con Caruso, siguen desarrollando el término de IE como:

Un modelo que interrelaciona la Percepción Emocional de las emociones percibidas y expresadas; la Integración emoción-cognición, como consecuencia de las señales emocionales que entran en el sistema cognitivo; la Comprensión Emocional, a través de las relaciones interpersonales en las que se consideran las implicaciones de las emociones desde el sentimiento a su significado, razonándolas y comprendiéndolas; y por último la Regulación Emocional, en la que los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal. (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000) (p.44)

Añaden también de la aportación de Goleman, donde adapta éste la teoría de Salovey y Mayer con “la inclusión de las siguientes cinco habilidades emocionales y sociales básicas: conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales”. (Goleman, 2009) (p.44)

Para seguir completando poco a poco el conocimiento sobre la IE se tiene en cuenta que “dentro de esta se ha de tener en cuenta la diferencia entre emociones y estados de ánimo, ya que puede llevar a confusión; los estados de ánimo son más duraderos, de menor intensidad, y no se asocian con un objeto específico. Las emociones, en cambio, son discretas, de mayor intensidad, de menor duración y se dirigen hacia una persona, objeto o situación específica”. (Montes, Rodríguez, & Serrano, 2014) (p.240)

Con todas estas definiciones, se puede tener a la Inteligencia Emocional como las habilidades que se aprenden para reconocer, gestionar, regular y usar las distintas emociones y estados de ánimo que se pueden producir en un individuo.

Tras concretar la definición de la Inteligencia Emocional, se trabaja sobre la idoneidad del trabajo y desarrollo de esta en alumnos de primaria.

Respecto a esto, en el ámbito español se han dado investigaciones que han constatado que existe una relación directa entre la IE y la salud mental de los estudiantes.

A nivel escolar, la educación emocional conlleva resultados como la mejora del autoconcepto y la autoestima favoreciendo las relaciones interpersonales satisfactorias, y una mejora del rendimiento académico. Además, gracias a su capacidad de reconocer y atender a sus estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poseer la capacidad de reparar los estados emocionales negativos, los alumnos también muestran una disminución de sintomatología ansiosa y depresiva, de pensamientos autodestructivos y de conductas violentas y agresivas (Extremera, et al., 2003) citado en Filella, Pérez-Escoda, & Ros-Morente (2016) p.586.

La IE parece por tanto aportar cierto grado explicativo en el ajuste socio-escolar del alumnado, especialmente en lo que se refiere a rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como respecto a otras variables como el estrés y la ansiedad de los alumnos, el consumo de tabaco y alcohol, el optimismo o la madurez vocacional (Pena & Repetto, 2008), citado en (Gutiérrez & Expósito, 2015) (p.45)

2. EL CONFLICTO

2.1. DEFINICIÓN DE CONFLICTO

“El conflicto es un proceso básico e inevitable que caracteriza la dinámica interna de las relaciones humanas. Surge cuando dos o más personas perciben una oposición de metas, objetivos y/o valores y ven a la otra parte como una interferencia para satisfacer sus deseos”. (Putnam & Poole, 1987) citado Montes, Dámaso y Serrano (2014) (p.238)

En la psicología del desarrollo, de forma general, el conflicto ha sido conceptualizado como una situación de oposición entre las partes integrantes de un sistema

interactivo. En la perspectiva tradicional del desarrollo, esa oposición ha sido clasificada en dos formas específicas en función de sus posibles consecuencias para el sistema: el conflicto positivo y el conflicto negativo. El conflicto positivo es aquel en el cual la relación de oposición entre las partes del sistema conduce a la emergencia de nuevos estados en aquel sistema. Ya el conflicto negativo implica un choque de competición excluyente, devastando una parte u otra y, de ese modo, conduciendo a la extinción del todo del cual son partes integrantes. Aunque sea importante considerar las consecuencias de la oposición para el sistema interactivo, dicha clasificación establece una dicotomía excluyente entre los dos tipos de conflictos y no resalta el importante papel que los dos pueden desempeñar en el desarrollo del individuo. (Barrios, 2016) (p.264)

2.2. BULLYNG, CONFLICTO EN LAS AULAS

2.2.1. Definición de Bullying

La violencia entre escolares, conocida internacionalmente con el término “bullying” (Olweus, 1998) consiste en una:

Forma de maltrato, que supone intencionalidad, que es perjudicial y que se produce de forma persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, que pasa a convertirse en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, es la incapacidad percibida de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento en la misma. (Cerezo, 2009) citado en Lara-Ros, Rodríguez-Jiménez, Martínez-Gonzalez, & Piqueras (2017) (p.59)

2.2.2. Conducta antisocial.

La conducta antisocial se define como “cualquier conducta que refleje una infracción a las reglas sociales y/o sea una acción contra los demás.

La revisión bibliográfica que se realiza sobre la relación entre la conducta antisocial y el Bullying y Cyberbullying pone de relieve que adolescentes y jóvenes implicados en situaciones de acoso presencial y tecnológico, tanto en el rol de agresor como de víctima,

tienden a tener significativamente más conductas antisociales. Sin embargo, ningún estudio ha analizado la conducta antisocial en los observadores y ciberobservadores”. (Garaigordobil M. , 2017) (p.48)

2.3. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

“Los seres humanos deben adquirir ciertas habilidades para poder iniciar y mantener relaciones con los demás miembros de la sociedad y un tipo de habilidad para mantener dichas relaciones es la habilidad de resolver conflictos interpersonales”. (Wied, Branje, & Meeus, 2007) citado en (Garaigordobil, Machimbarrena, & Maganto, 2016) (p.59)“El manejo adecuado de los conflictos no es una tarea fácil, y los niños/ adolescentes que no aprendan a resolver conflictos correctamente, tendrán este déficit en sus vidas adultas”. (Garaigordobil, Machimbarrena, & Maganto, 2016) (p.59)

Con el fin de resolver los conflictos y alcanzar algún tipo de acuerdo, las partes despliegan diferentes estrategias y tácticas. Mientras las estrategias incorporan objetivos definidos que orientan y organizan el enfoque general desde el que se trata de resolver el conflicto, las tácticas representan una implementación de las estrategias en términos de conductas específicas. (Pruitt & Carnevale, 1993) citado en Montes, Rodríguez, & Serrano (2014). (p.238)

Dentro de la resolución de conflictos el estilo de comunicación ha de ser tomado en cuenta. En general, es posible hablar de tres grandes estilos de comunicación: El estilo de comunicación pasivo, en el cual se busca satisfacer los deseos de los demás, mostrando dificultad para enfrentarse a otras personas y permitiendo que los demás hagan lo que desean, el estilo de comunicación agresivo, que se caracteriza por que los locutores buscan defender las ideas, derechos y opiniones propias sobre los de los demás, emparejándose normalmente con la falta de respeto hacia lo expresado por el interlocutor, y el estilo de comunicación asertivo, empleado por personas que son capaces de expresar mensajes respetando los derechos de los demás. (Ortega & Calero, 2015; Teruel-Díaz, 2014; Van-Der Hofstadt, 2006) citados en (Rubio, 2016).

Las estrategias de resolución de conflicto, según lo expuesto por Romero (2016), son:

- *La negociación*, proceso en el que dos o más partes tratan de resolver un conflicto de intereses entre ellas, y que basa su éxito en el debate, las concesiones mutuas

y el acercamiento gradual a las posiciones del interlocutor y descartando la violencia como método resolutorio. Siempre necesario por ambas partes la disposición a cooperar.

- *La mediación y el arbitraje*, en el cual, al no ser lo más favorable la comunicación directa entre las partes del conflicto, la mediación puede ofrecer una mejor esperanza de solución. (Duffy, et al., 1996) citados por Romero (2016) Una tercera parte neutral interviene en el conflicto buscando facilitar la solución, buscando colaborar con las partes enfrentadas para llegar al acuerdo.
- *El Contacto Intergrupala*, que sostiene la hipótesis de que este contacto mejora el conocimiento y la comprensión del exogrupo, contribuyendo presumiblemente al desarrollo de actitudes menos negativas. Esto se basa e las premisas dadas por G.W.Allport (1954) para atenuar prejuicios y hostilidades: el contacto orientado a una meta común, el contacto apoyado por las autoridades competentes y el contacto de grupos entre dos grupos de estatus y poder similares.
- *La cooperación y metas comunes*: la solución del conflicto tiende a facilitarse si se crean circunstancias favorables para que las partes cooperen en la consecución de una serie de metas compartidas, que solo podrían llegar a darse a partir de la cooperación mutua. (Sherif, 1966)
- *Las estrategias socio-cognitivas*: En base a distintos estudios donde se demuestran la importancia de los procesos cognitivos en los procesos de formación de prejuicios y estereotipos, se da pie a la actuación sobre estos para disminuir estos fenómenos (Bourhis, Ganon, & Moïse, 1996)

La propuesta de estilos de gestión de conflictos de Putnam y Wilson (1982) citado por Pol Rojas (2015) identifican:

Tres estilos de gestión de conflictos: no confrontación, orientación hacia la solución de problemas y control. La no confrontación implica la evitación del conflicto o a la cesión unilateral ante los intereses de la otra parte. La orientación hacia la solución de problemas refleja la búsqueda de un acuerdo aceptable para las partes en conflicto, o la cesión bilateral con el objetivo de lograr un acuerdo (compromiso). Finalmente, el control se refiere a la búsqueda de un acuerdo satisfactorio para los intereses propios, sin considerar los del adversario. (p.32)

INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVO PRINCIPAL:

Conocer el estilo predominante en habilidades de resolución de conflicto en un aula del tercer ciclo de primaria.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1º Observar si existe diferencia de estilos según la variable de género de los encuestados.
- 2º Analizar si existe diferencia de estilo a la hora de abordar un conflicto según el colegio al que analizamos, buscando ver si habría diferencias significativas entre colegios de carácter público o concertado-privado.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

Se ha tomado una muestra de 99 estudiantes de 6º de primaria, miembros de cinco clases pertenecientes a dos colegios distintos, tres de carácter público y dos de carácter concertado-privado. En el colegio público se dan entre las clases un total de 59 estudiantes, 33 alumnos y 26 alumnas, mientras que el privado se dan un total de 41 estudiantes, 21 alumnos y 20 alumnas. Teniendo en cuenta el género de los participantes a nivel global, nos encontramos con un número de 46 alumnos y 54 alumnas.

Respecto a la muestra trabajada, se ha de tener en cuenta las diferencias sociodemográficas que se dan entre las dos partes de la muestra:

La muestra recogida en el colegio público presenta características socioeconómicas de clase media, media-baja. El colegio se encuentra en un pueblo donde la actividad económica se centra en la agricultura y la explotación minera, aunque también hay presencia del sector servicio. Se da una mayoría de familias biparentales, con presencia de tercer familiar directos, aunque también se encuentran familias monoparentales.

La muestra recogida en el colegio privado presenta características de clase media, media-alta. El colegio se encuentra en un barrio céntrico de una ciudad, donde la actividad económica se centra sobre todo en el sector servicio, aun teniendo presencia también el sector secundario. Se da una mayoría de familias biparentales, aunque no se da tanta diferencia de incidencia en comparación con otro tipo de familias.

2.2. DISEÑO

El diseño de investigación es de carácter cuantitativo y transversal de medida en un solo momento, sobre el estilo a la hora de abordar conflictos. Las variables tenidas en cuenta dentro de la investigación el sexo de los estudiantes participantes y el carácter público o concertado-privado de los colegios a los que acuden para realizar sus estudios.

2.3. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado en esta investigación es el Conflictalk, Instrumento para medir los estilos de mensajes de resolución de conflictos en jóvenes y adolescentes (Kimsey & Fuller, 2003). (ANEXO 2)

Este autoinforme está diseñado para identificar el estilo de abordaje del conflicto en jóvenes y adolescentes. Mide 3 estilos de resolución de conflictos: enfocado en sí mismo (agresivo: implica estar centrado en sí mismo, queriendo que las cosas se hagan a la manera propia; frente al conflicto se actúa de forma agresiva y autoritaria), enfocado en el problema (cooperativo: implica mostrar interés por la causa del conflicto y por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro, el interés se centra en encontrar la mejor solución y en la actuación cooperativa), y enfocado en los otros (evitativo: implica pensar que el conflicto siempre es malo, frente al conflicto se actúa de forma pasiva). Presenta 18 frases que podrían expresarse en una situación de conflicto, y se solicita que el encuestado puntúe cada frase en una escala de 1 a 5, indicando con ello desde “nunca digo cosas como esa” (1) hasta “casi siempre digo cosas como esas” (5). Esto da lugar a que de cada estilo se pueda llegar a una puntuación mínima de 6 puntos y una máxima de 30 puntos.

Para la corrección se suman los puntos de los ítems correspondientes a la resolución cooperativa (3,5,7,11,12,17), evitativa (2,4,6,13,14,15) y agresiva (1,8,9,10,16,18), y se transforman las 3 puntuaciones directas en percentiles, lo que permite ubicar la puntuación del alumno dentro de su grupo de referencia normativo. La consistencia interna (alpha de Cronbach) de la muestra original para los 3 estilos fue adecuada (orientado al problema: .87, orientado a uno mismo = .81, y orientado hacia los otros = .63).

Esta descripción del instrumento se puede encontrar en el estudio que hizo de éste Garaigordobil para comprobar la idoneidad de este para ser aplicado en jóvenes españoles. (Garaigordobil, Machimbarrena, & Maganto, 2016)

2.4. PROCEDIMIENTO

Antes de poder administrar el instrumento a los participantes se contacta con los directores de los distintos colegios y se les plantea la investigación. Tras conseguir la aprobación de estos, algunos incluso pasando el instrumento por el equipo pedagógico del centro, se procede a la implementación.

En cada uno de los centros se le explica en que consiste el cuestionario, señalando las distintas cuestiones y las casillas de graduación que deben de marcar para ir rellenándolo.

En el primer centro en el que se realizó, el privado, se realizó en la primera hora de un viernes, en la cual los alumnos no han estado todo lo concentrado posible, ya que coincidió con el último día antes de las vacaciones de Semana Santa. Aun así, los estudiantes, que dispusieron de 45 minutos, realizaron el cuestionario de manera correcta, resolviéndolo en poco tiempo. Los tutores colaboraron animando a los estudiantes y se mantuvieron al margen de la resolución del cuestionario.

En el segundo centro en el que se realizó, el público, se realizó sobre la segunda hora lectiva un miércoles tras la Semana Santa. Los chicos han tenido una gran predisposición para realizar los cuestionarios. Realizaron varias preguntas sobre la redacción de algunas de las premisas del cuestionario. Los tutores colaboraron animando a los estudiantes y se mantuvieron al margen de la resolución del cuestionario.

2.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Tras haber recogido los datos en los cuestionarios, han sido volcados en el programa SPSS (IBM SPSS Statistics 23) para su posterior análisis, en el cual se ha buscado la predominancia general del estilo de resolución de conflictos en toda la muestra, la predominancia diferenciando entre escuela pública y privada, diferenciando por sexo, y cruzando los datos entre sexo y tipo de colegio. Todo ello se ha realizado a partir de estadísticos de frecuencia teniendo en cuenta las distintas variables antes nombradas.

2.5.1. Predominancia de los estilos de resolución de conflictos en la muestra total.

En la Tabla 1, en la cual se exponen los datos estadísticos de los estilos de resolución de conflictos por parte de la muestra total, se recogen datos significativos tales como rango general y desviación típica siendo este último el que nos informa de la dispersión existente en la muestra. Teniendo esto en cuenta y observando los datos, se nos presenta una dispersión muy alta en los tres estilos: 5,127 (estilo cooperativo) 3,571 (estilo evitativo) y 3,822 (estilo agresivo). Igualmente, en esta tabla 1 observamos el tamaño muestral de casos elevándose a 93, 94 y 95 (estilo cooperativo, evitativo y agresivo respectivamente) y baja cantidad de perdidos que se han dado a causa de falta de datos.

Tabla 1
Datos estadísticos de los estilos de resolución de conflictos en la muestra total.

		Estilo Cooperativo	Estilo Evitativo	Estilo Agresivo
N	Válido	93	95	94
	Perdidos	6	4	5
	Desviación estándar	5,127	3,571	3,822
	Varianza	26,281	12,751	14,607
	Rango	23	17	15

En cuanto al estilo cooperativo, observable en la gráfica 1, se puede entender de forma más visual los datos recogidos con anterioridad, además, teniéndose en cuenta que

la media para el estilo cooperativo es de 19,82 y que la desviación típica en este caso era muy elevada, se puede hablar de una muestra dispersa observable en la gráfica ya que se obtiene tanto la puntuación más alta como la más baja posible. Aun así, encontramos una concentración de resultados entre los valores 15 – 28, con unos picos influyentes y claros en dos extensiones de valor diferentes: entre 17 y 20 con una frecuencia de más de un 15, y entre el 25 y 28 con una frecuencia un poco menos que la anterior.

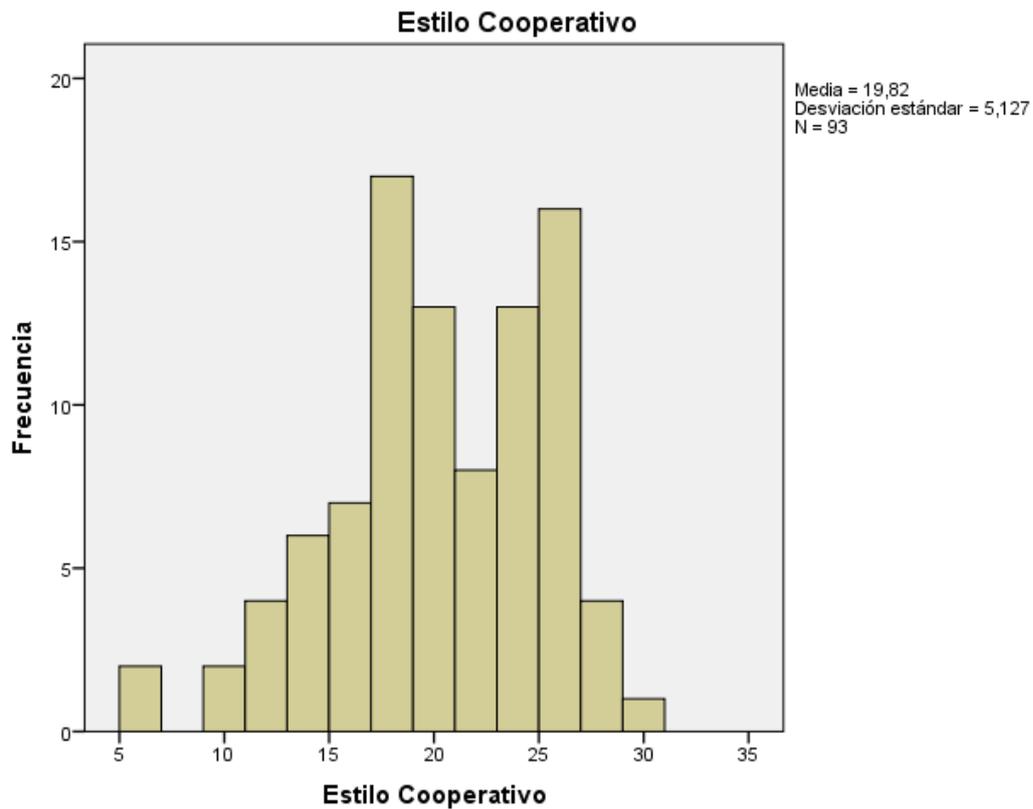
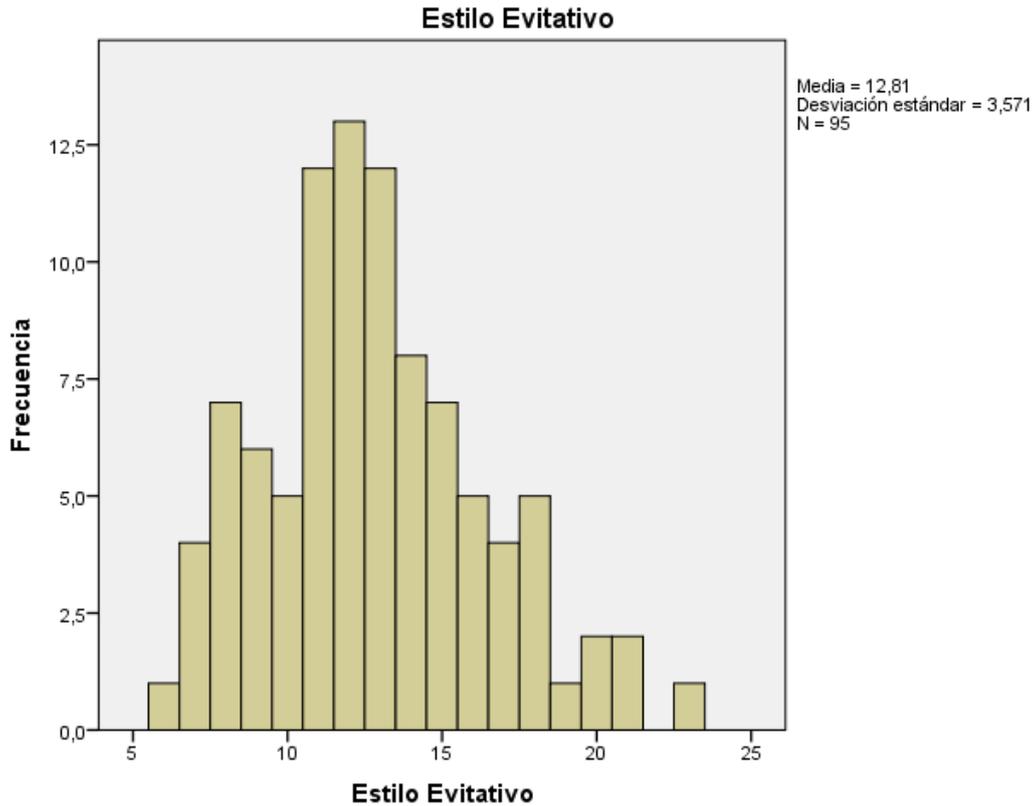


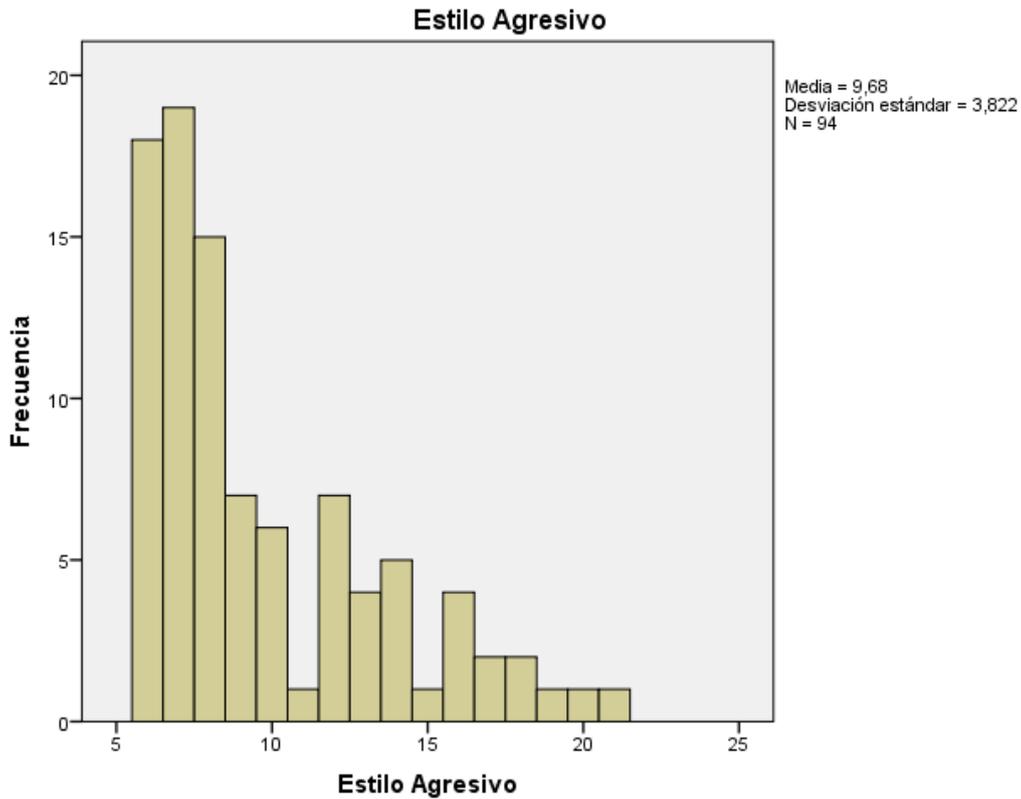
Gráfico 1 Frecuencia del estilo Cooperativo en la muestra total.

En cuanto al estilo evitativo, observable en la gráfica 2, se tiene que tener en cuenta que la media es sensiblemente menor (12,81) igualmente ocurre con la desviación típica (3,571) que, aun así, sigue siendo alta y, por ende, se puede hablar de una muestra dispersa observable en la gráfica, ya que se obtiene valores entre 6 y 26. Dichos valores se concentran entorno a en un pico relativamente alto (frecuencia de 12,5) y son cada vez más escasos en los extremos llegando a darse un solo caso en ambos.



Gráfica 2:Frecuencia del estilo evitativo en la muestra total.

En cuanto al estilo agresivo, observable en la gráfica 3, obtenemos una media baja de 9,66 siendo el menor de los valores posible 6. Aun así, teniendo en cuenta la desviación típica (3,822) se puede observar como los valores muestrales están dispersos entre los valores 6 y 22, estando más concentrados en el extremo más bajo llegándose a un pico relativamente alto (frecuencia 19) en el valor 7, extinguiéndose poco a poco la frecuencia de valores hasta obtener casos únicos entorno al 17 – 22.



Gráfica 3: Frecuencia del estilo Agresivo en la muestra total.

2.5.2. Predominancia de los estilos de resolución de conflictos según el sexo.

2.5.2.1. Alumnos

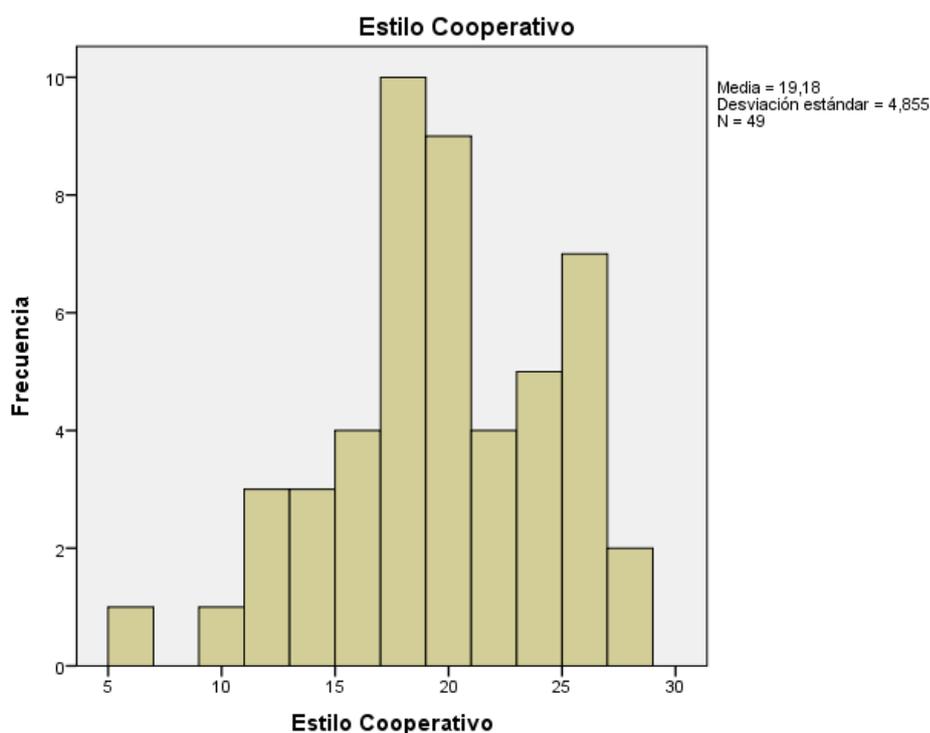
En la Tabla 2, en la cual se exponen los datos estadísticos de los estilos de resolución de conflictos por parte de los alumnos de la muestra, se recogen datos significativos tales como la desviación típica que nos informa de la dispersión existente en la muestra. Teniendo esto en cuenta y observando los datos, se nos presenta una dispersión muy alta en los tres estilos: 4,855 (estilo cooperativo) 3,516 (estilo evitativo) y 3,990 (estilo agresivo). Igualmente, en esta tabla 2 observamos el tamaño muestral de casos elevándose a 49,48 y 51 (estilo cooperativo, evitativo y agresivo respectivamente) y baja cantidad de perdidos que se han dado a causa de falta de datos.

Tabla 2

Predominancia de estilos en resolución de conflictos en alumnos

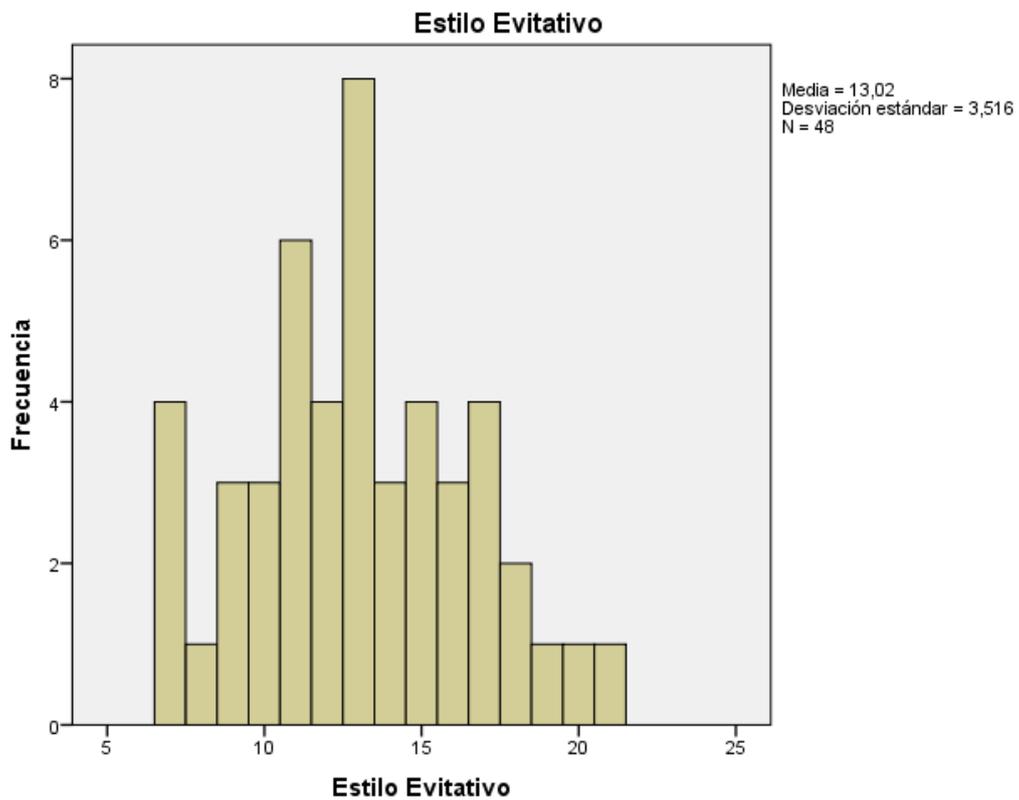
		Estilo Cooperativo	Estilo Evitativo	Estilo Agresivo
N	Válido	49	48	51
	Perdidos	3	4	1
Desviación estándar		4,855	3,516	3,990
Varianza		23,570	12,361	15,923
Rango		21	14	15

Comenzando con estilo cooperativo, observable en la gráfica 4, y teniéndose en cuenta que la media para este es de 19,18 junto a una desviación típica elevada (4,855) se puede hablar de una muestra dispersa observable ya que se obtienen puntuación entre los valores 6 (más bajo posible) y 29. Aun así, encontramos una concentración relativa de resultados entre los valores 18 y 22 apareciendo un pico de frecuencia aproximadamente 10 entorno al 19, otro menor de aproximadamente frecuencia 9 en el 20 y un último, algo más cercano a la puntuación más alta registrada, con frecuencia 7, en el valor 27.



Gráfica 4: Predominancia del estilo cooperativo en los alumnos.

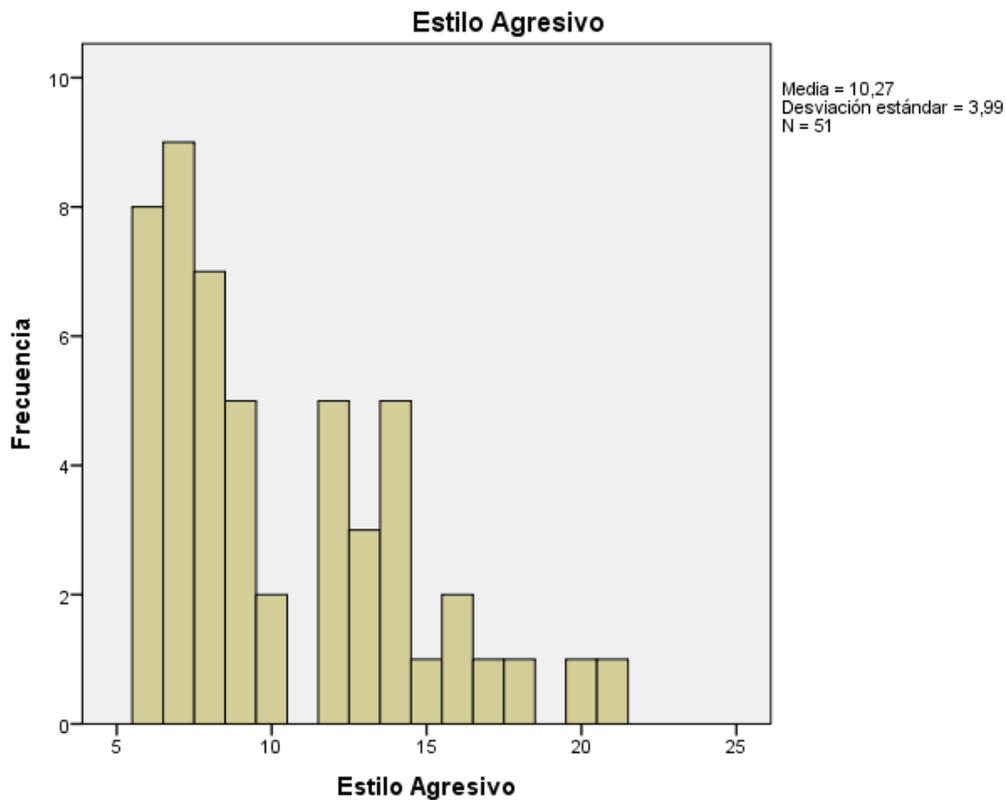
En cuanto al estilo evitativo, observable en la gráfica 5, apreciamos una media 13,02 que unida a una desviación típica alta de 3,516 se puede entender que se nos presenta una muestra dispersa se obtienen datos entre dos valores bastante alejados (7 - 22). Aun así, encontramos una concentración relativa de resultados entre los valores 10 – 14, con un pico de frecuencia 8 en el valor medio 13-14. En este caso, nos encontramos con que el extremo con valor más bajo tiene una frecuencia relativamente alta (aproximadamente 4) conforme al pico anteriormente comentado, no surgiendo mismo efecto en el extremo más alto donde la frecuencia es la más baja posible (casos únicos).



Gráfica 5: Predominancia del estilo evitativo en los alumnos

Conforme al estilo agresivo, observable en la gráfica 6, con una media relativamente baja de 10,27 y donde la desviación típica alcanza el valor 3,990, se puede hablar de una muestra dispersa observable en la gráfica ya que se obtienen puntuaciones

entre los extremos 6 y 21. Aun así, encontramos una concentración de resultados entorno a los valores más bajos observables (6 y 10) existiendo un pico entorno al valor 7 con una frecuencia de 8. Es destacable que en valores medio tales como 12 y 15 haya una frecuencia bastante considerable rozando en total entre 12 y 14 encuestados.



Gráfica 6: Predominancia del estilo Agresivo en los alumnos.

2.5.2.2. Mujeres.

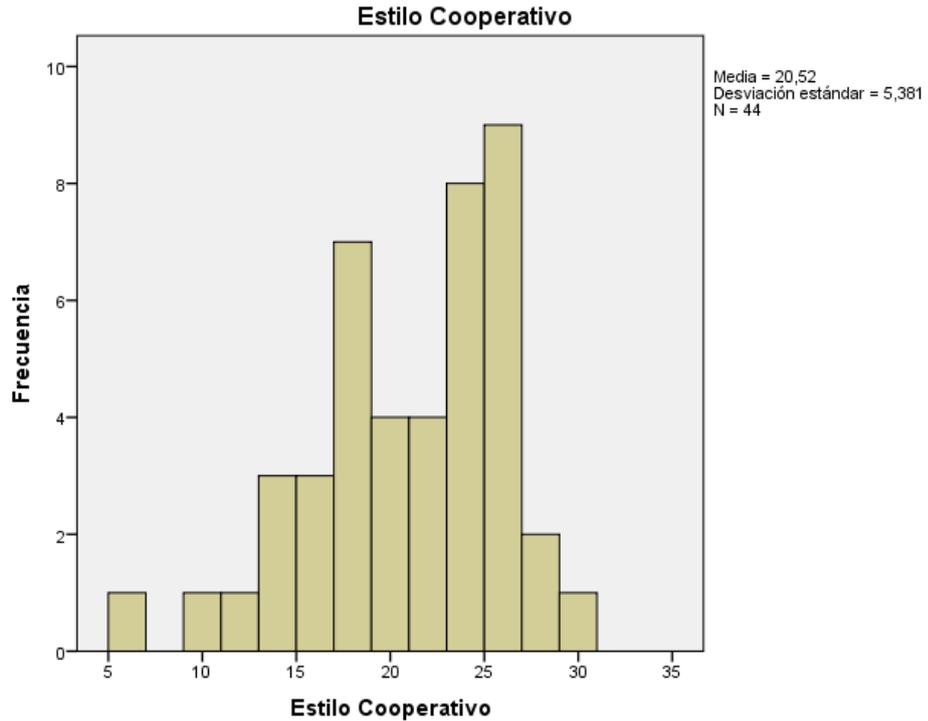
En la Tabla 3, en la cual se exponen los datos estadísticos de los estilos de resolución de conflictos por parte de las mujeres de la muestra, se recogen datos significativos tales como la desviación típica que nos informa de la dispersión existente en la muestra. Teniendo esto en cuenta y observando los datos, se nos presenta una dispersión muy alta en los tres estilos: 5,381 (estilo cooperativo) 3,651 (estilo evitativo) y 3,529 (estilo agresivo). Igualmente, en esta tabla 3 observamos el tamaño muestral de casos elevándose a 44, 47 y 43 (estilo cooperativo, evitativo y agresivo respectivamente) y baja cantidad de perdidos que se han dado a causa de falta de datos.

Tabla 3

Predominancia de los estilos de resolución de conflictos en mujeres.

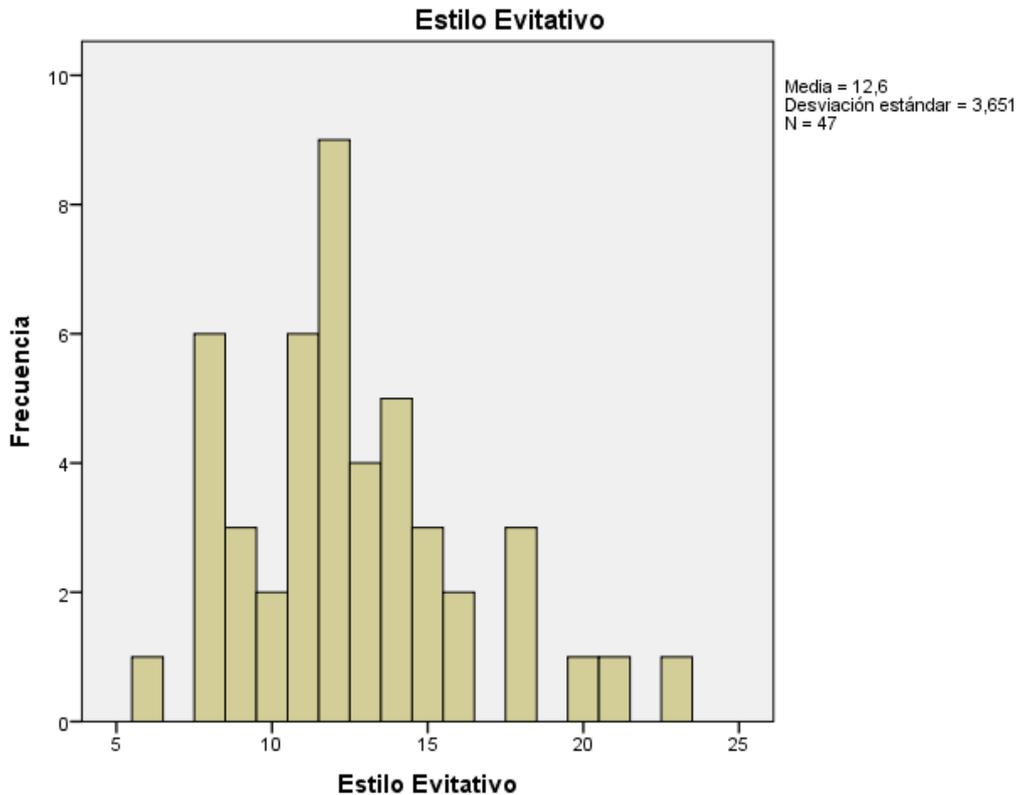
		Estilo Cooperativo	Estilo Evitativo	Estilo Agresivo
N	Válido	44	47	43
	Perdidos	3	0	4
Desviación estándar		5,381	3,651	3,529
Varianza		28,953	13,333	12,452
Rango		23	17	13

En una primera instancia se nos presenta el estilo cooperativo, observable en la gráfica 7, y teniéndose en cuenta que la media para este es de 20,52 junto a una desviación típica muy elevada (5,381) se puede hablar de una muestra dispersa ya que se obtienen puntuación entre los valores más bajos y altos posibles. Aun así, encontramos una concentración relativa de resultados entre los valores 17 y 27, apareciendo un pico de frecuencia aproximadamente 10 entorno al 27, otro menor de aproximadamente frecuencia 9 en el 24 y un último, con frecuencia 7, en el valor 18.



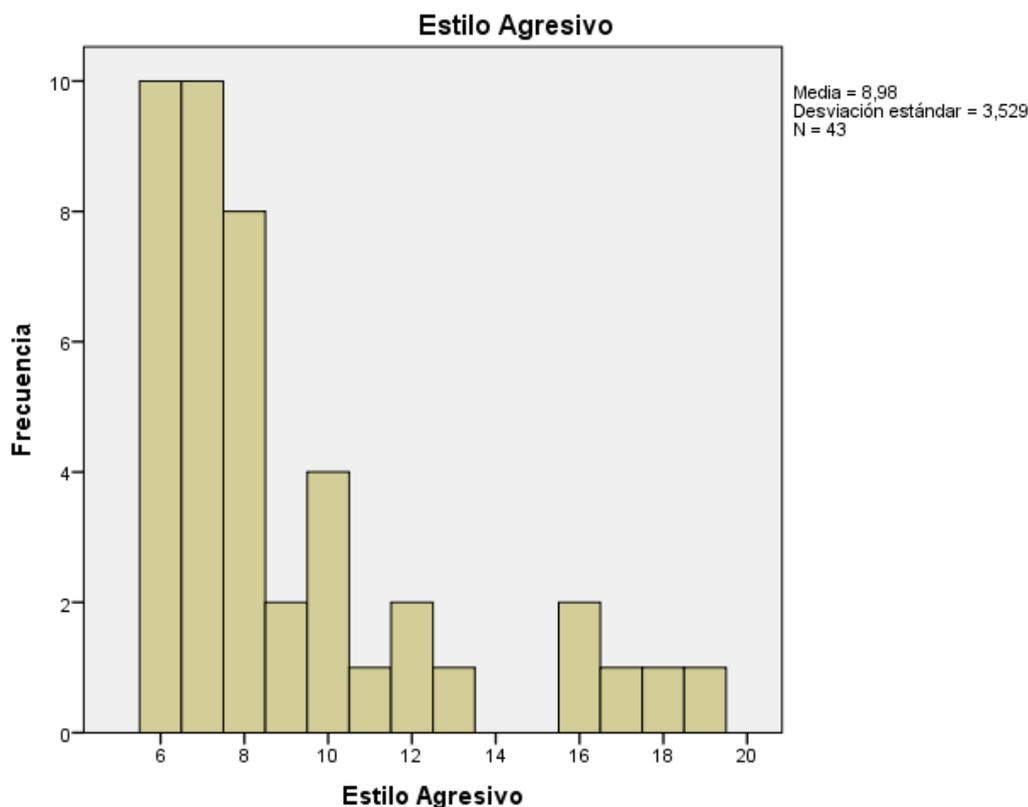
Gráfica 7: Predominancia del estilo Cooperativo en las mujeres.

Prosiguiendo con el estilo evitativo, observable en la gráfica 8, y prestando atención a la media que para este es de 12,6 junto a una desviación típica elevada (3,651) se puede hablar de una muestra dispersa observable ya que se obtienen puntuación entre los valores 6 (más bajo posible) y 23. Aun así, encontramos una concentración relativa de resultados entre los valores 8 y 25 apareciendo un pico de frecuencia considerable aproximadamente 9 entorno al 13. Igualmente, entre los valores 18 y 23 se da la existencia de pocos casos únicos y de valores con frecuencia cero.



Gráfica 8: Predominancia del estilo Evitativo en Mujeres.

Acabando con el estilo agresivo, observable en la gráfica 9, y teniéndose en cuenta que la media para este es de 8,96 junto a una desviación típica elevada (3,529) se puede hablar de una muestra dispersa observable ya que se obtienen puntuación entre los valores 6 (más bajo posible) y 19. Aun así, encontramos una concentración relativa de resultados entre los valores 6 y 8 apareciendo un pico de frecuencia aproximadamente 10 entorno en los valores más bajos posibles 6 y 7, junto a otro pico un poco menor de frecuencia (aproximadamente 8) en el valor 8; uniendo la frecuencia de estos tres suman 28 que frente a la muestra total de mujeres (43) es un numero considerablemente alto (más de la mitad) . En cuanto al resto de valores, se puede observar como la frecuencia disminuye hasta obtener pocos casos únicos pero con valores relativamente altos (entre 16 y 19).



Gráfica 9: Predominancia del estilo agresivo en las mujeres

2.5.3. Predominancia de los estilos de resolución de conflictos según la naturaleza del colegio.

2.5.3.1. Colegio Privado.

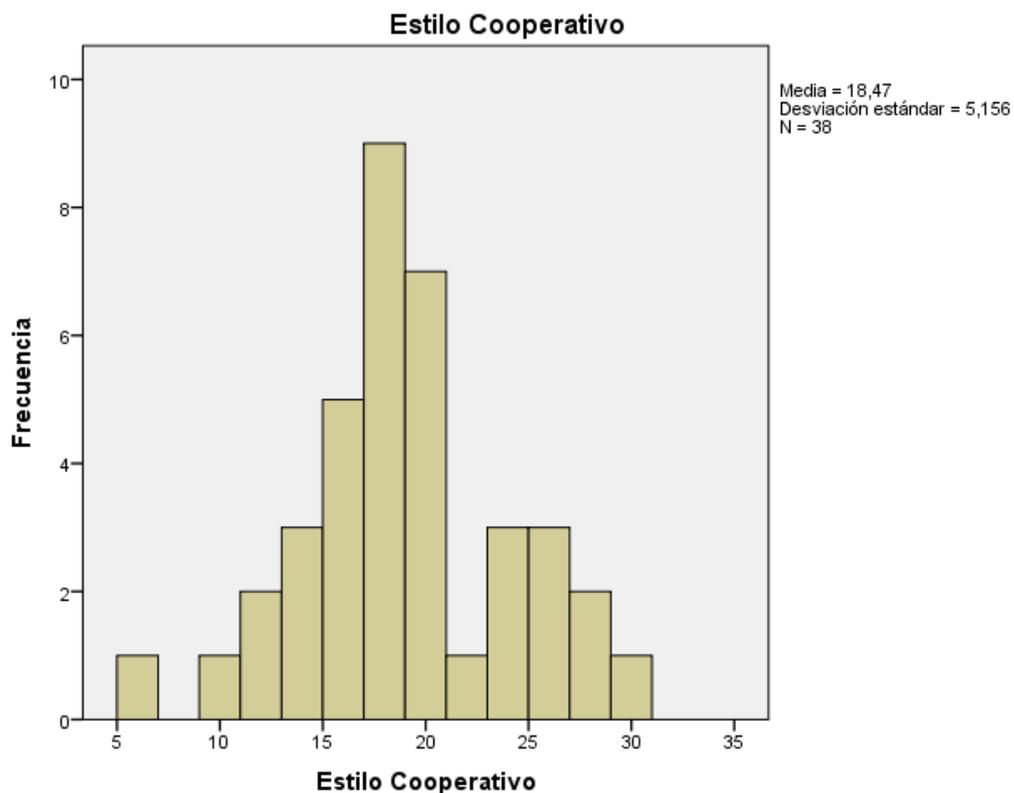
En la Tabla 4, en la cual se exponen los datos estadísticos de los estilos de resolución de conflictos por parte de los alumnos y alumnas de colegio de carácter privado de la muestra, se recogen datos significativos tales como la desviación típica que nos informa de la dispersión existente en la muestra. Teniendo esto en cuenta y observando los datos, se nos presenta una dispersión muy alta en los tres estilos: 5,156 (estilo cooperativo) 3,781 (estilo evitativo) y 4,207 (estilo agresivo). Igualmente, en esta tabla 4 observamos el tamaño muestral de casos elevándose a 38, 40 y 37 (estilo cooperativo, evitativo y agresivo respectivamente) y baja cantidad de perdidos que se han dado a causa de falta de datos.

Tabla 4

Predominancia de los estilos de resolución de conflictos en colegio de naturaleza privada.

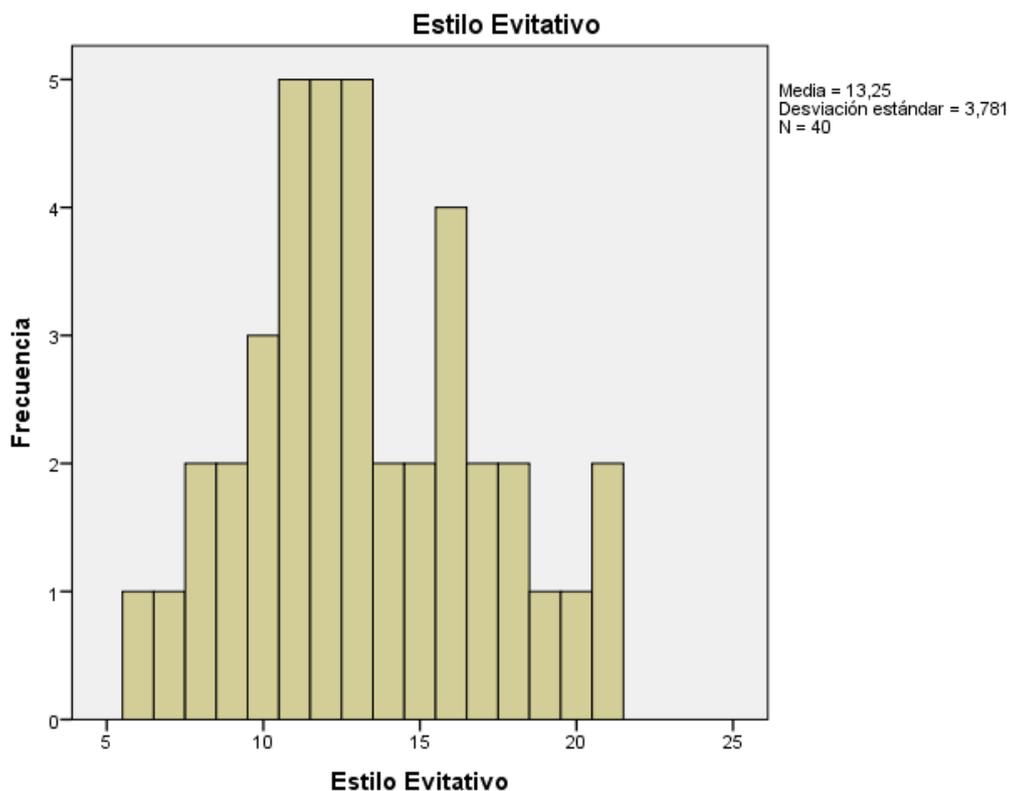
		Estilo Cooperativo	Estilo Evitativo	Estilo Agresivo
N	Válido	38	40	37
	Perdidos	3	1	4
Desviación estándar		5,156	3,781	4,207
Varianza		26,580	14,295	17,701
Rango		23	15	14

Comenzando con estilo cooperativo, observable en la gráfica 10, y teniéndose en cuenta que la media para este es de 18,47 junto a una desviación típica muy elevada (5,156) se puede hablar de una muestra dispersa observable ya que se obtienen puntuación entre los valores más bajo y más altos que se pueden registrar. Aun así, encontramos una concentración relativa de resultados entre los valores 15 y 20, valores que se encuentran en torno a la media estadística, y donde aparecen dos picos de frecuencia considerables, uno de ellos aproximadamente de frecuencia 9 entorno al 19, otro menor de aproximadamente frecuencia 8 en el 20.



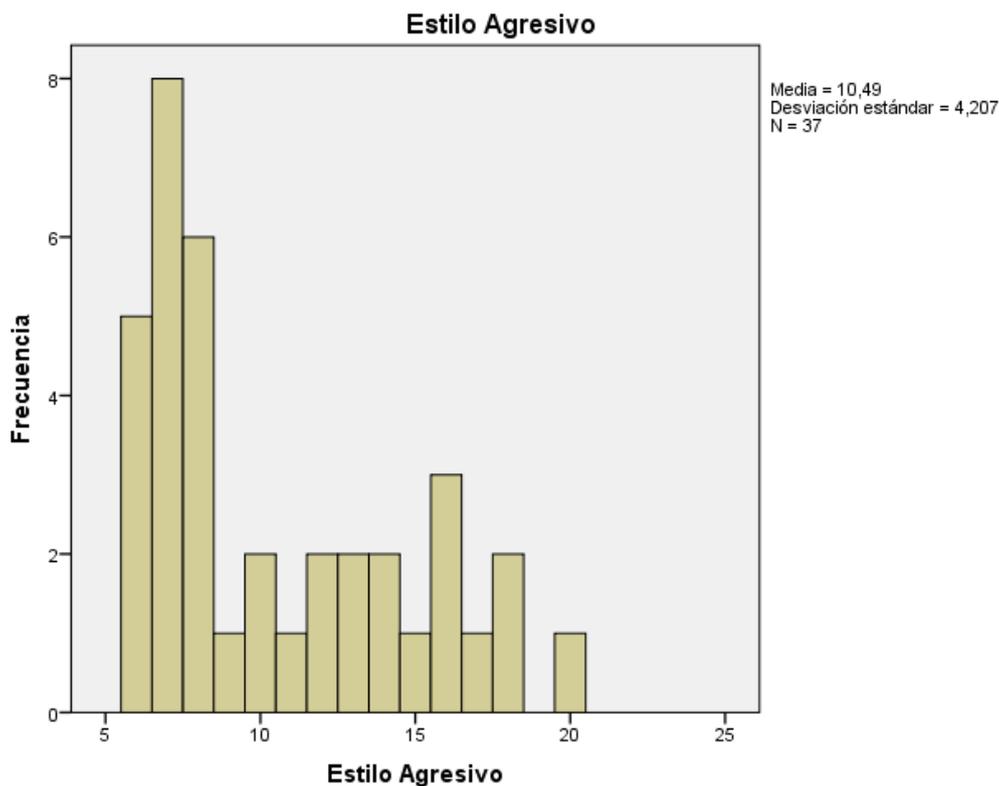
Gráfica 10: Predominancia del estilo cooperativo en colegios privados.

Si siguiendo con el estilo evitativo, observable en la gráfica 11, con una media de 13,25 y una desviación típica elevada (3,781) pudiéndose hablar de una muestra dispersa con puntuaciones obtenidas entre los valores 6 (más bajo posible) y 21. Además, no podemos concretar las muestras ya que, aunque existen cuatro valores con casos únicos (frecuencia 1) siendo dos de ellos en los valores más bajos (6 y 7) y otros dos en valores altos 19 y 20. Por otro lado, se aprecian tres puntos altos o picos de frecuencia 5 entre los valores 11 y 13, y un pico de frecuencia un punto menor en el 16. Uniendo estos datos con el hecho de que el tamaño muestral es de 40, tenemos una muestra dispersa donde los casos no se encuentran concentrados más allá de los picos ya nombrados.



Gráfica 11: Predominancia del estilo evitativo en colegio privado.

Por último, el estilo agresivo, observable en la gráfica 12, con media de 10,49 y una desviación típica elevada (4,207) por lo que la muestra está dispersa entre dos extremos de puntuaciones (6 y 20), concentradas en el extremo más bajo de estos. Así pues, se pueden observar tres picos de frecuencia diferente: uno en la puntuación 6 de frecuencia 5, otro en la puntuación 7 de frecuencia 8 y un último en la puntuación 8 de frecuencia 6. Por ende, en los valores más bajos se concentran aproximadamente 17 casos que enfrentados al tamaño muestral (37) se trata de más de la mitad de estos.



Gráfica 12: Predominancia del estilo Agresivo en el colegio Privado.

2.5.3.2. Colegio Público.

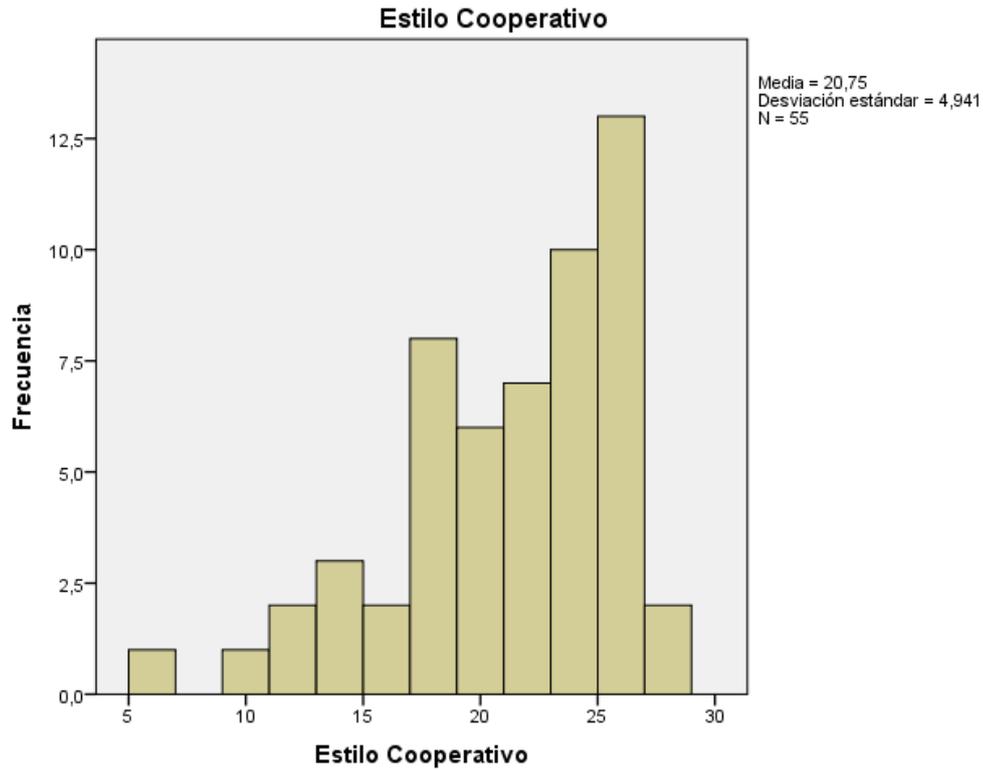
En la Tabla 5, en la cual se exponen los datos estadísticos de los estilos de resolución de conflictos por parte de los alumnos y alumnas de colegio de carácter público de la muestra, se recogen datos significativos tales como la desviación típica que nos informa de la dispersión existente en la muestra. Teniendo esto en cuenta y observando los datos, se nos presenta una dispersión muy alta en los tres estilos: 4,941 (estilo cooperativo) 3,410 (estilo evitativo) y 3,489 (estilo agresivo). Igualmente, en esta tabla 4 observamos el tamaño muestral de casos elevándose a 55,55 y 57 (estilo cooperativo, evitativo y agresivo respectivamente) y baja cantidad de perdidos que se han dado a causa de falta de datos.

Tabla 5:

Predominancia de los estilos de resolución de conflictos en colegio de naturaleza Público

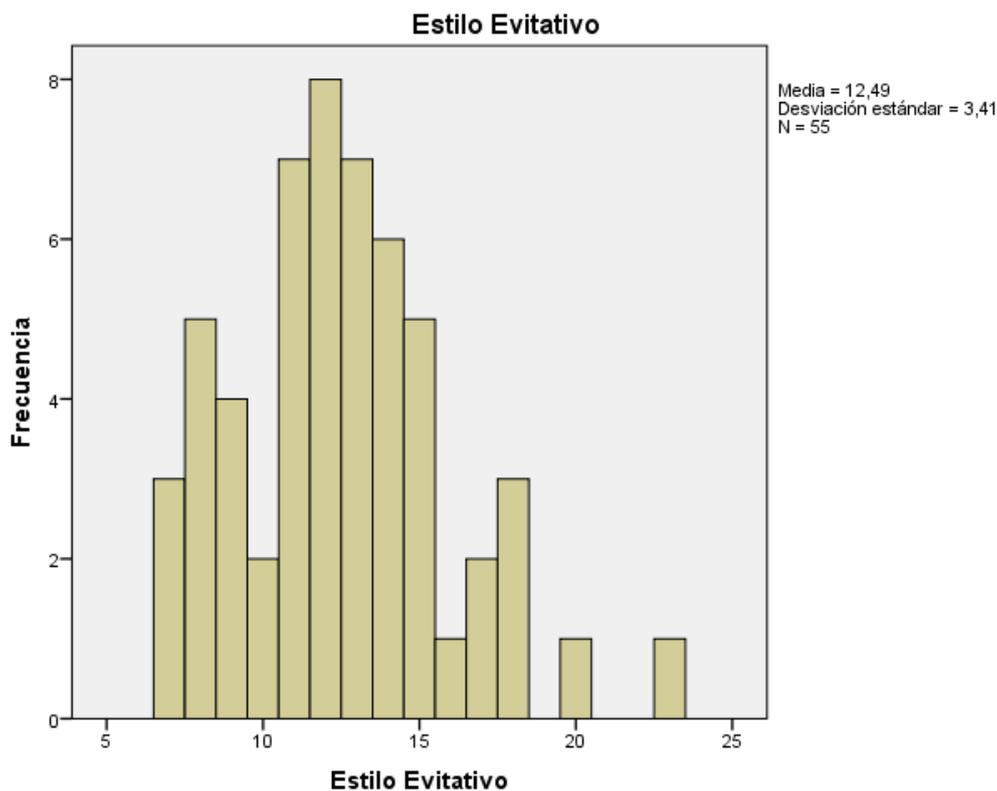
		Estilo Cooperativo	Estilo Evitativo	Estilo Agresivo
N	Válido	55	55	57
	Perdidos	3	3	1
Desviación estándar		4,941	3,410	3,489
Varianza		24,415	11,625	12,171
Rango		22	16	15

Comenzando con el estilo cooperativo, observable en la gráfica 13, con una media de 20,75 y una desviación típica elevada (4,941) puede observarse una muestra dispersa ya que se obtienen puntuación entre los valores más bajos y altos posibles. De este modo, en ambos extremos hablamos de escasos casos y, por otro lado, encontramos una concentración relativa de resultados entre los valores 17 y 27, apareciendo un pico de frecuencia aproximadamente 13 entorno al 27, otro menor de aproximadamente frecuencia 10 en el 24 y un último, con frecuencia 8, en el valor 18.



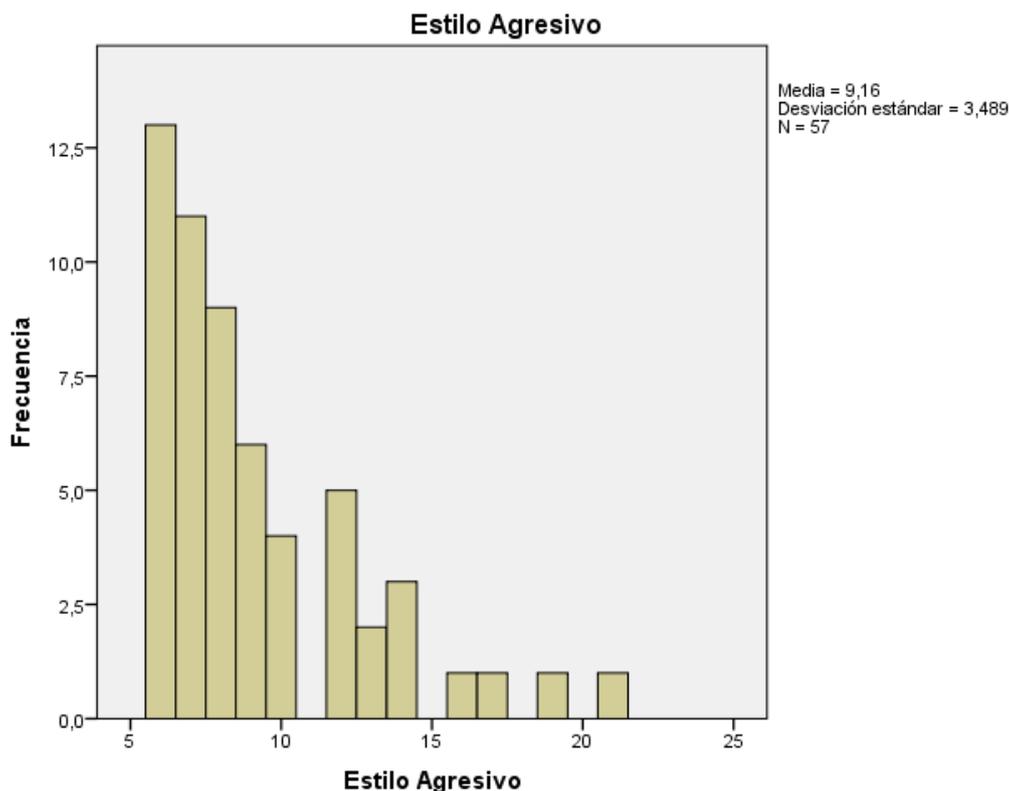
Gráfica 13: Predominancia del estilo cooperativo en colegio público.

Continuando con el estilo evitativo, observable en la gráfica 14, se puede observar una media de 12,49 y una desviación típica elevada (3,41) lo que provoca que esta muestra se disperse entre dos extremos de puntuaciones alejados (7 y 18) además de dos casos únicos en puntuaciones un poco más altas que estas (20 y 23). Dentro de esta concentración observamos tres picos de frecuencias altas (7 y 8) en las puntuaciones 11, 12 y 13.



Gráfica 14: Predominancia del estilo evitativo en colegio Público

Acabamos con el estilo agresivo, observable en la gráfica 15, donde la media se eleva a un 9,16 y donde la desviación típica (3,489) informa de que esta muestra se encuentra dispersa entre dos puntos muy alejados (6 y 21). Aun así, se puede observar en dicha gráfica como los valores donde la frecuencia es más alta se encasilla entre el valor más bajo (6 y 10) con un pico de aproximadamente 13 de frecuencia en el extremo menor; además, teniendo en cuenta el tamaño muestral (57) podemos ver cómo en estos valores se concentra aproximadamente 35 de este total. Esta frecuencia de casos va en disminución teniendo casos únicos dispersos entre las puntuaciones /15 y 21)



Gráfica 15: Predominancia del estilo agresivo en colegio público

2.5.4. Predominancia de los estilos de resolución de conflictos según sexo y naturaleza del colegio.

Tras haber analizado las predominancias según las dos variables tenidas en cuenta, en este apartado se cruzarán estas dos variables, concretando en alumnas y alumnos de colegios públicos, y alumnos y alumnas de colegio privado. Encada uno de ellos se analizan los tres estilos según los resultados.

2.5.4.1. Alumnas de colegio privado.

En la Tabla 6, en la cual se exponen los datos estadísticos de los estilos de resolución de conflictos por parte de las alumnas de colegio de carácter privado de la muestra, se recogen datos significativos tales como la desviación típica que nos informa de la dispersión existente en la muestra. Teniendo esto en cuenta y observando los datos, se nos presenta una dispersión muy alta en los tres estilos: 6,362 (estilo cooperativo) 3,855

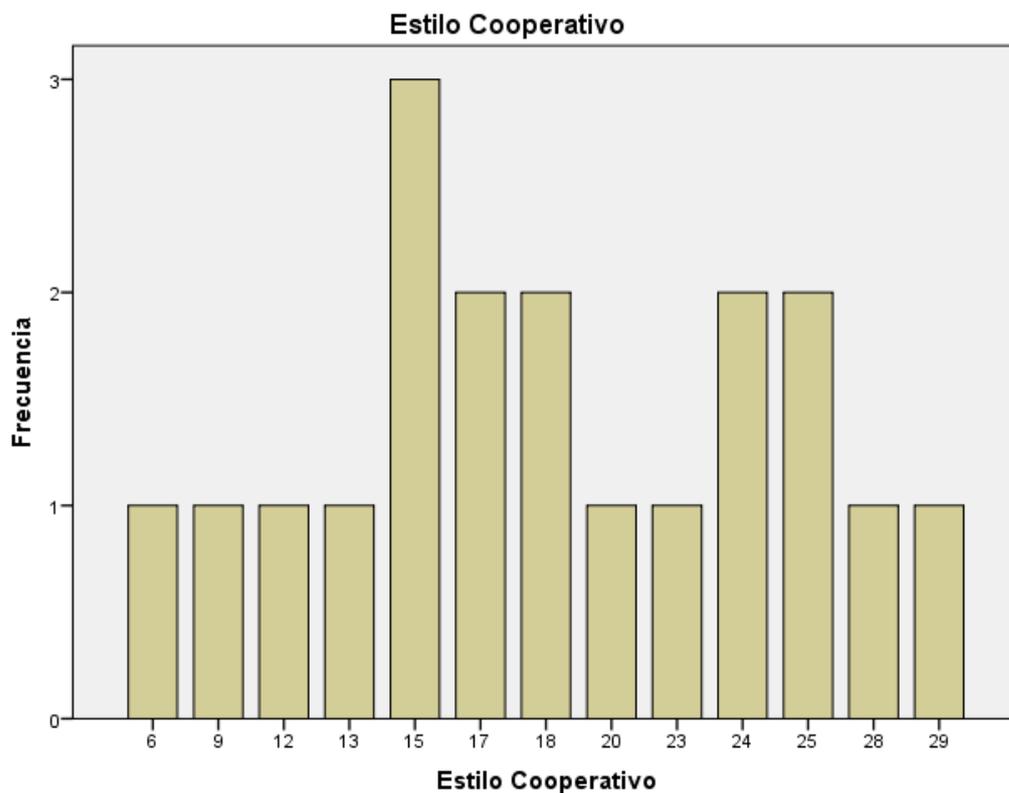
(estilo evitativo) y 4,24 (estilo agresivo). Igualmente, en esta tabla 4 observamos el tamaño muestral de casos elevándose a 19, 21 y 18 (estilo cooperativo, evitativo y agresivo respectivamente) y relativamente alta cantidad de perdidos con este tamaño muestral (6) que se han dado a causa de falta de datos.

Tabla 6:

Predominancia de los estilos de resolución de conflictos en alumnas de colegio de naturaleza privado

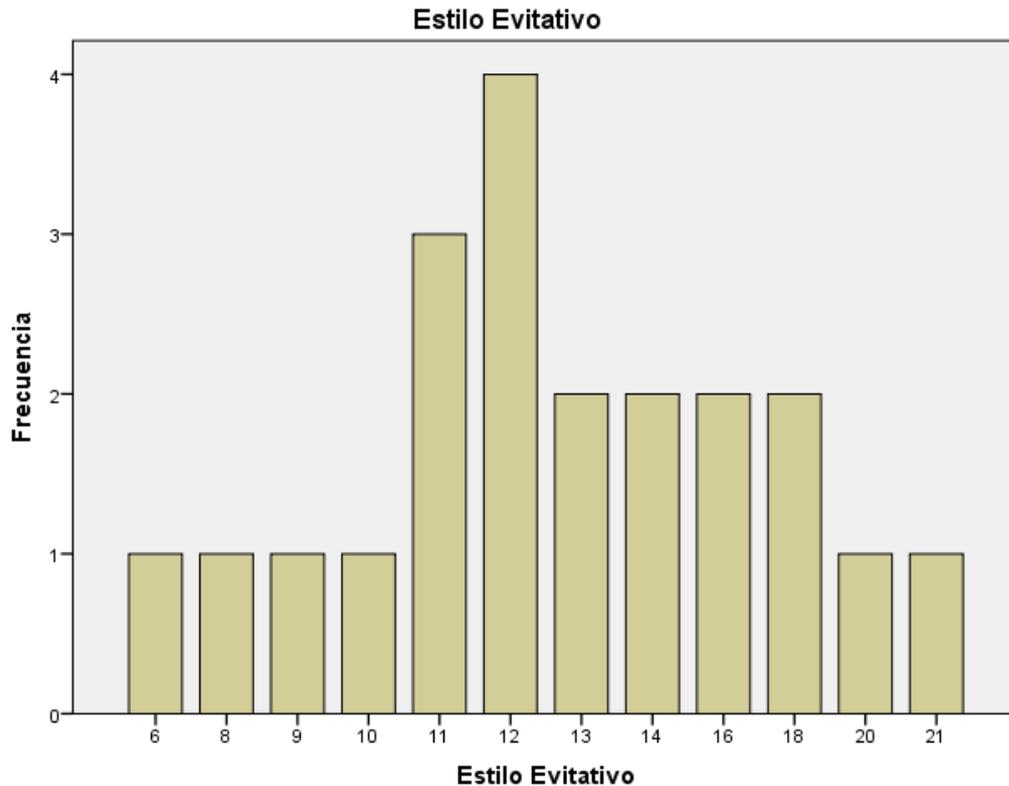
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estilo Cooperativo	19	6	29	18,58	6,362
Estilo Evitativo	21	6	21	13,19	3,855
Estilo Agresivo	18	6	18	9,72	4,240
N válido (por lista)	18				

En cuanto al estilo cooperativo, observable en la gráfica 16, donde se puede entender de forma más visual los datos recogidos con anterioridad, cuenta con una media de 18,58 y una desviación típica muy elevada (6,362), dando lugar a una muestra dispersa ya que se obtiene casi la puntuación más alta (29) como la más baja posible. Tal es así, que encontramos un pico sobresaliente de frecuencia 3 en el valor 15 y dos concentraciones de frecuencia dos en los valores 17 y 18 por un lado y los valores 24 y 25 por otro. Es de destacar que en el resto de los valores no hay inexistencia de casos obteniéndose frecuencia 1 en todos ellos. Estas cifras de frecuencia tan bajas son debidas a la muestra tan pequeña medida (19 sujetos)



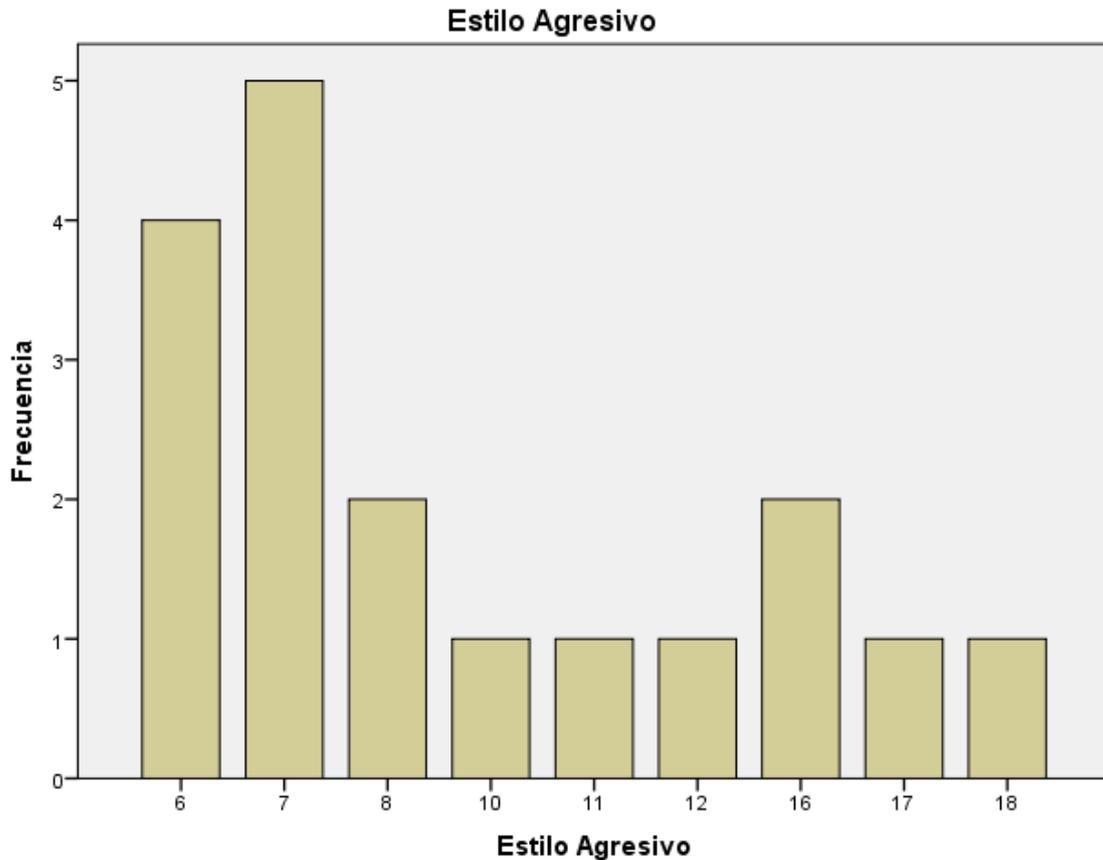
Gráfica 16: Predominancia del estilo cooperativo en alumnas de colegio privado.

En cuanto al estilo evitativo, observable en la gráfica 17, con una media de 13.19 y una desviación típica elevada (3,855), se obtiene una muestra dispersa donde los valores se encuentran comprendidos entre el extremo de puntuación menor alcanzable (6) y el valor 21. Además, al tratarse de un tamaño muestral bajo con tan solo 21 sujetos, nos encontramos con variedad de puntuaciones donde la frecuencia trata de casos únicos y, por otro lado, una concentración de sujetos entornos a los valores 11 y 18, entre los cuales se alza un pico de frecuencia 4 en la puntuación 12. Si se suman dichos casos nombrados con anterioridad nos encontramos con la mitad del tamaño muestral concentrado (15) y, por otro lado, la otra mitad disuelta en valores únicos.



Gráfica 17: Predominancia del estilo evitativo en alumnas de colegio privado.

Por último, el estilo agresivo, observable en la gráfica 17, con una media de 9,72 y una desviación típica elevada (4,240), teniendo en cuenta que la muestra no es muy elevada (18 sujetos) se obtiene una dispersión donde los valores se encuentran comprendidos entre el extremo de puntuación menor alcanzable (6) y el valor 18. Además, se puede observar como las puntuaciones se concentran en el extremo más bajo con dos picos de frecuencia (4 y 5) en las puntuaciones 6 y 7 respectivamente.



Gráfica 18: Predominancia del estilo agresivo en las alumnas de colegio privado.

2.5.4.2. Alumnas de colegio público.

En la Tabla 7, en la cual se exponen los datos estadísticos de los estilos de resolución de conflictos por parte de las alumnas de colegio de carácter público de la muestra, se recogen datos significativos tales como la desviación típica que nos informa de la dispersión existente en la muestra. Teniendo esto en cuenta y observando los datos, se nos presenta una dispersión muy alta en los tres estilos: 4,031 (estilo cooperativo) 3,479 (estilo evitativo) y 2,888 (estilo agresivo). Igualmente, en esta tabla 7 observamos el tamaño muestral de casos elevándose a 13, 8 y 6 (estilo cooperativo, evitativo y agresivo respectivamente) y relativamente alta cantidad de perdidos con este tamaño muestral (13,8 y 6 respectivamente) que se han dado a causa de falta de datos.

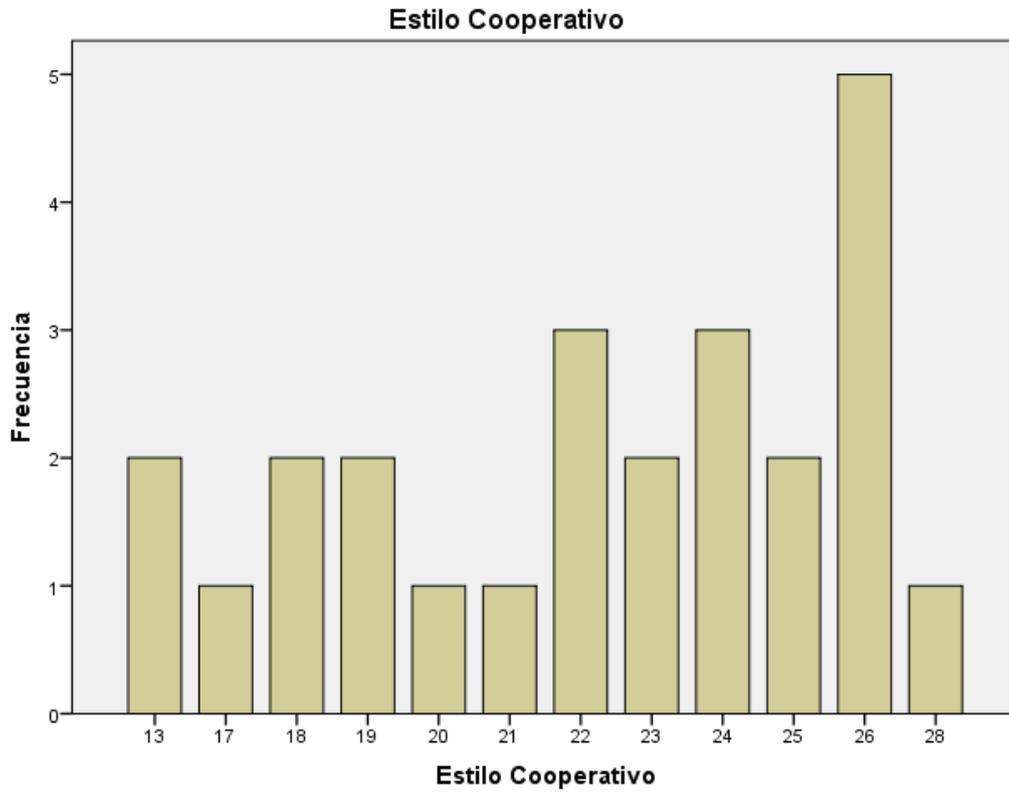
Tabla 7:

Predominancia de los estilos de resolución de conflictos en alumnas de colegio de naturaleza pública

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estilo Cooperativo	25	13	28	22,00	4,031
Estilo Evitativo	26	8	23	12,12	3,479
Estilo Agresivo	25	6	19	8,44	2,888
N válido (por lista)	24				

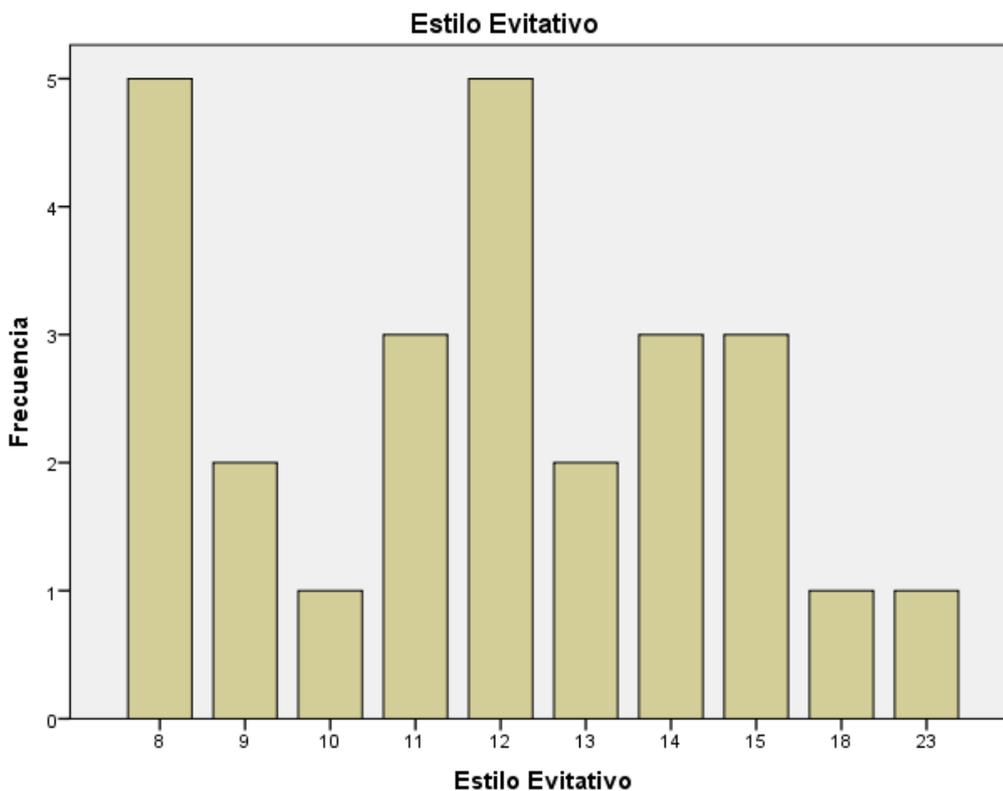
Comenzando con el estilo cooperativo, observable en la gráfica 19, con una media de 22,00 y una desviación típica elevada (4,031), se obtiene una muestra dispersa donde los valores se encuentran comprendidos entre dos extremos de puntuaciones considerablemente medios-altos (13 y 28). Además, al tratarse de un tamaño muestral bajo con tan solo 25 sujetos, nos encontramos con poca concentración de sujetos entorno a los valores 22 y 26, con un pico que presenta una incidencia de 5 en el extremo 26.

Para concluir con este análisis, se puede observar como el extremo de puntuación menor en este caso es muy alto, más del doble del mínimo posible (6) lo que informa de la no existencia de sujetos con puntuaciones baja conforme a este estilo.



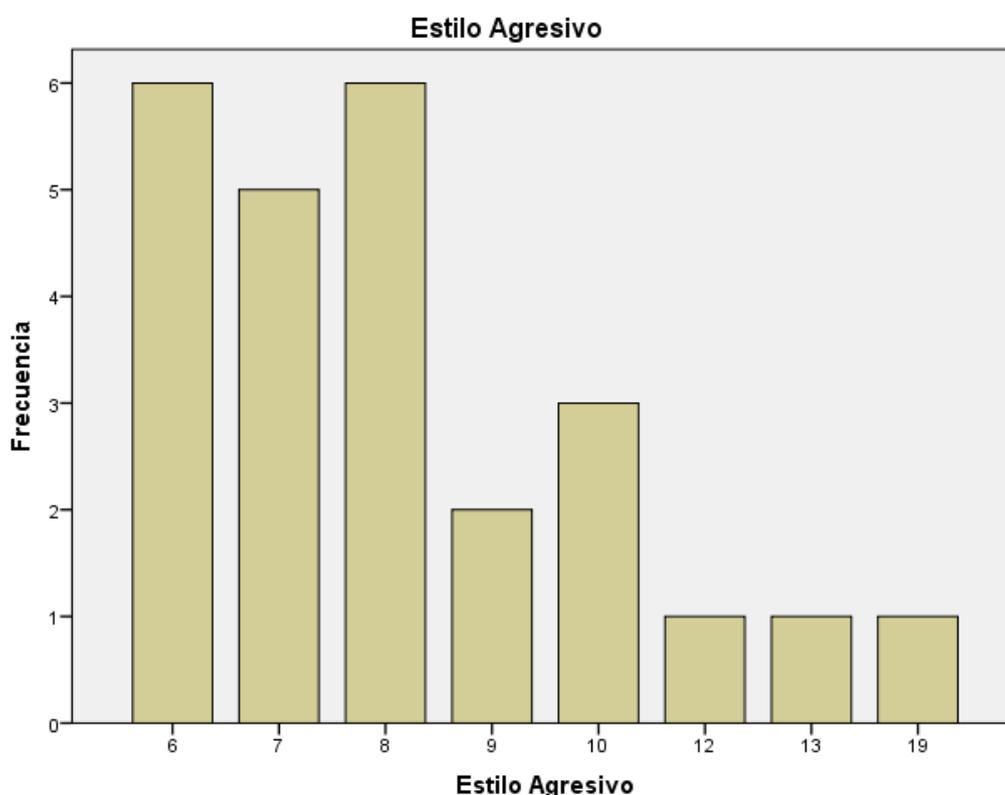
Gráfica 19 Predominancia del estilo cooperativo en alumnas de colegio público.

Continuando con el estilo evitativo, observable en la gráfica 20, con una media de 12,12 y una desviación típica elevada (3,479), se obtiene una muestra dispersa donde los valores se encuentran comprendidos entre la puntuación 8 y la puntuación 23. Además, tal como se puede observar en la gráfica, estas puntuaciones no tienen una campana o pico de concentración definido, sino que se deslizan los sujetos por el amplio abanico de puntuaciones nombrados con anterioridad, existiendo picos de considerable frecuencia (5) en el valor más bajo registrado y en un valor más medio (8 y 12 respectivamente), además, entre estos se da la existencia de un valor con caso único lo que representa una bajada muy considerable de frecuencia entre ambos picos.



Gráfica 20: Predominancia del estilo evitativo en alumnas de colegio público.

En cuanto al estilo agresivo, observable en la gráfica 21, con una media de 8,44 y una desviación típica elevada (2,888), se obtiene una muestra dispersa donde los valores se encuentran comprendidos entre el extremo de puntuación menor alcanzable (6) y el valor 19. Además, encontramos una concentración de puntuaciones entorno al extremo menor y hasta el valor 10, entre los que encontramos dos picos muy alto de frecuencia 6 en los valores 6 y 8, un pico menor de frecuencia 5 y, un último, algo alejado con frecuencia 3 en el valor 10 provocando la media mencionada con anterior. Además, es de importancia la existencia de casos únicos en una puntuación tan alta como el 19 (por encima de la media de los extremos que podrían alcanzarse 6 y 30).



Gráfica 21: Predominancia del estilo agresivo en alumnas de colegio público.

2.5.4.3. Alumnos de colegio privado.

En la Tabla 8, en la cual se exponen los datos estadísticos de los estilos de resolución de conflictos por parte de los alumnos de colegio de carácter privado de la

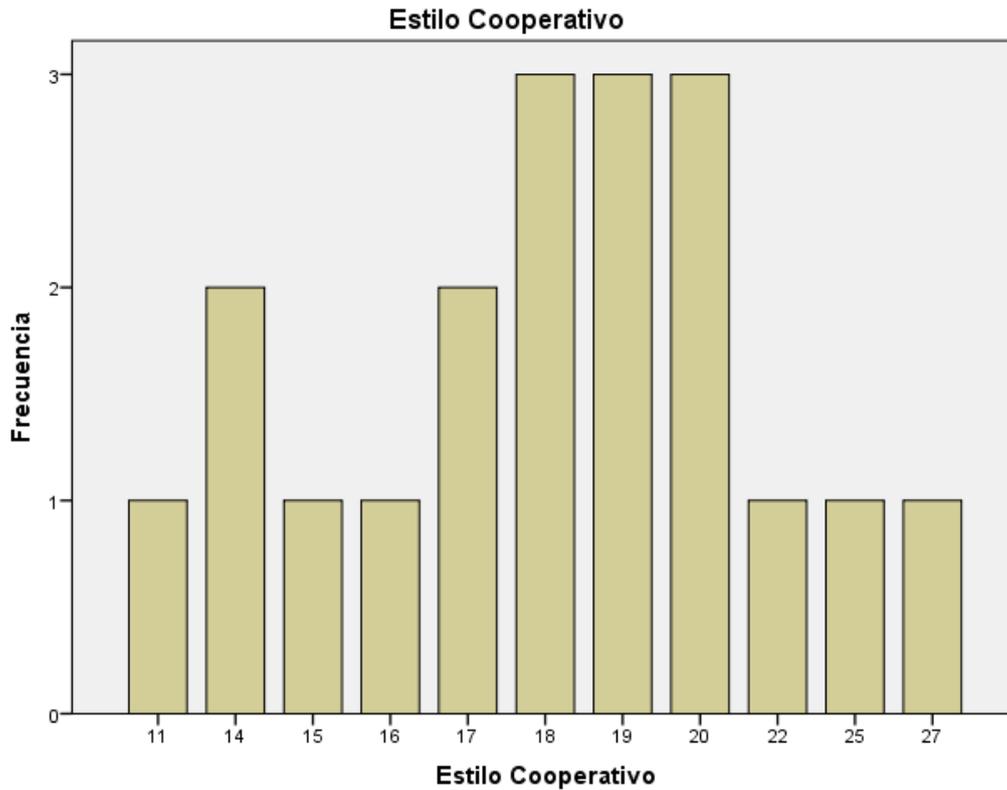
muestra, se recogen datos significativos tales como la desviación típica que nos informa de la dispersión existente en la muestra. Teniendo esto en cuenta y observando los datos, se nos presenta una dispersión muy alta en los tres estilos: 3,760 (estilo cooperativo) 3,801 (estilo evitativo) y 4,158 (estilo agresivo). Igualmente, en esta tabla 8 observamos el tamaño muestral de casos elevándose a 19 en los tres estilos y relativamente alta cantidad de perdidos con este tamaño muestral (11, 7 y 6) que se han dado a causa de falta de datos.

Tabla 8:

Predominancia de los estilos de resolución de conflictos en alumnos de colegio de naturaleza privado

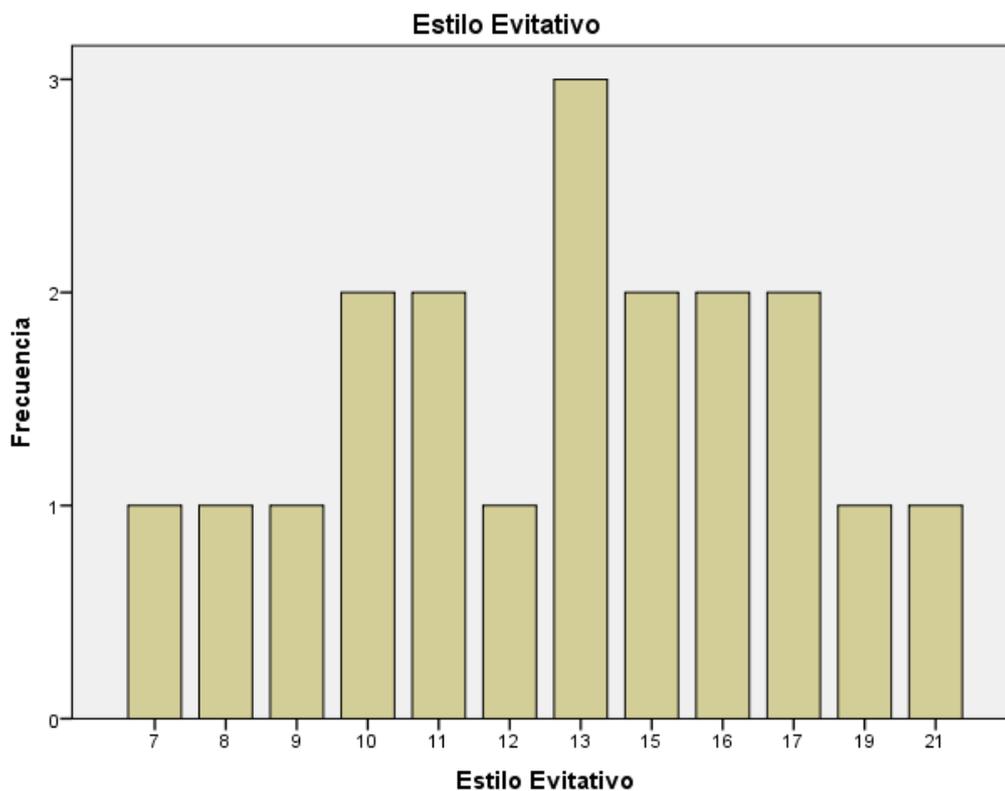
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estilo Cooperativo	19	11	27	18,37	3,760
Estilo Evitativo	19	7	21	13,32	3,801
Estilo Agresivo	19	6	20	11,21	4,158
N válido (por lista)	18				

Con respecto al estilo cooperativo, observable en la gráfica 22, con una media de 18.17 y una desviación típica elevada (3,760), lo que corresponde a una muestra dispersa palpable en los extremos de valores que se observan en la gráfica ya mencionada, siendo el valor más bajo el 11 y el más alto el 27. Aun así, los sujetos se concentran entorno a la media de estos valores (17 y 20) con frecuencia 2 y 3, presentándose en el resto de puntuaciones casos únicos o inexistencia de estos.



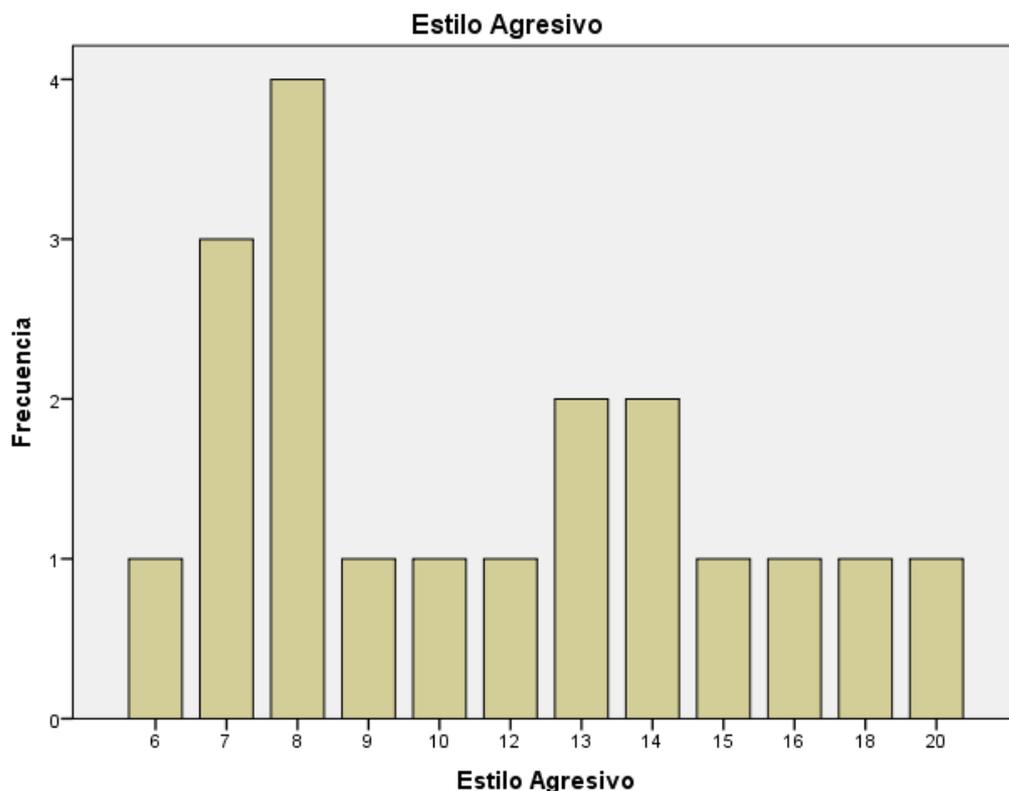
Gráfica 22: Predominancia del estilo cooperativo en alumnos de colegio privado

En cuanto al estilo evitativo, observable en la gráfica 23, con una media de 13.32 y una desviación típica elevada (3,801) se presentan unas puntuaciones dispersas entre los valores 7 y 21 estando en mayor concentración entre los valores 10 y 17 donde a excepción de dos picos se cubren con una frecuencia de 2 sujetos por valor; dichos picos, uno de ellos alto y otro bajo, se presentan en los valores 12 y 13, siendo el primero de estos una frecuencia de 1 y el segundo la frecuencia más alta existente de 3.



Gráfica 23: Predominancia del estilo evitativo en alumnos de colegio privado.

Refiriéndose al estilo agresivo, observable en la gráfica 24, se presentan los datos de una media de 11,21 y una desviación típica muy levada (4,158), obteniéndose un amplio abanico de puntuaciones sobre las que se dispersan los sujetos muestrales, estos valores son, por un lado, el extremo menor 6 y, por otro lado, 20. La grafica de este estilo presenta dos puntos altos de frecuencia, por un lado los valores 6 y 7 con una frecuencia total de 7 sujetos y, por otro lado, los valores 13 y 14 con frecuencia 4. Estas frecuencias son tan bajas debido a que el tamaño muestral también es bajo (19) lo que provoca que en el resto de las puntuaciones la frecuencia sea nula o de uno.



Gráfica 24: Predominancia del estilo agresivo en alumnos de colegio privado.

2.5.4.4. Alumnos de colegio público.

En la Tabla 8, en la cual se exponen los datos estadísticos de los estilos de resolución de conflictos por parte de los alumnos de colegio de carácter público de la muestra, se recogen datos significativos tales como la desviación típica que nos informa de la dispersión existente en la muestra. Teniendo esto en cuenta y observando los datos, se nos presenta una dispersión muy alta en los tres estilos: 5,434 (estilo cooperativo) 3,371 (estilo evitativo) y 3,846 (estilo agresivo). Igualmente, en esta tabla 8 observamos el tamaño muestral de casos elevándose a 30,29 y 32 (estilo cooperativo, evitativo y agresivo respectivamente) y baja cantidad de perdidos que se han dado a causa de falta de datos.

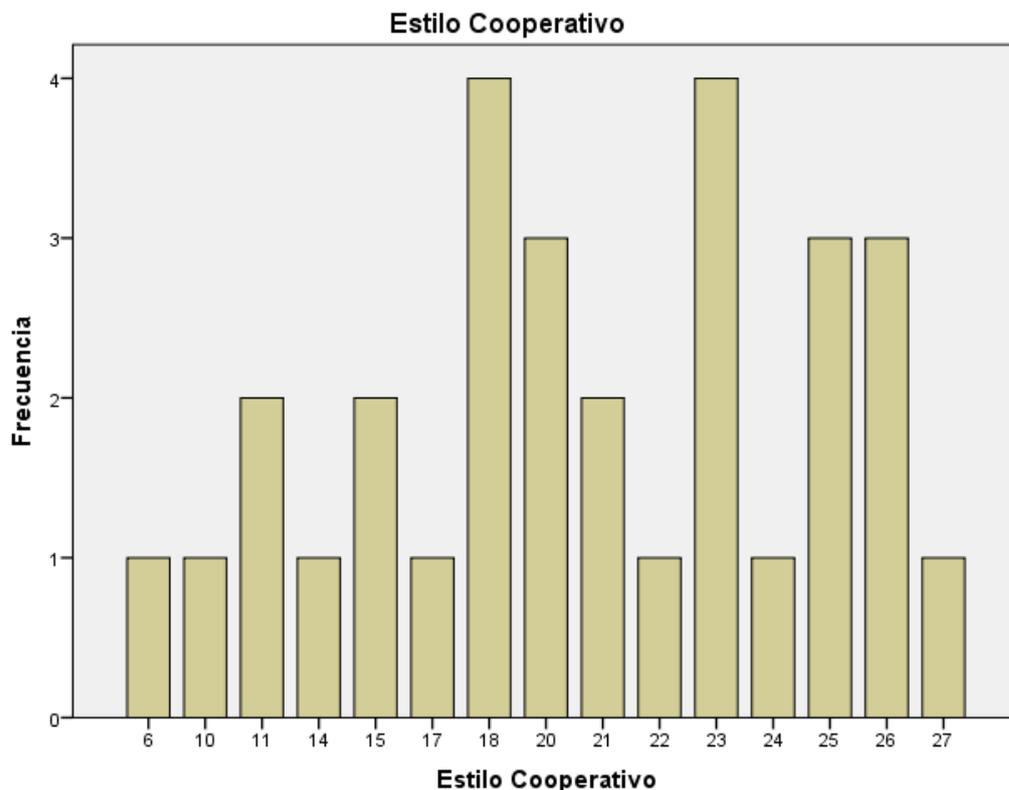
Tabla 8:

Predominancia de los estilos de resolución de conflictos en alumnos de colegio de naturaleza público

				Desviación	
	N	Mínimo	Máximo	Media	estándar

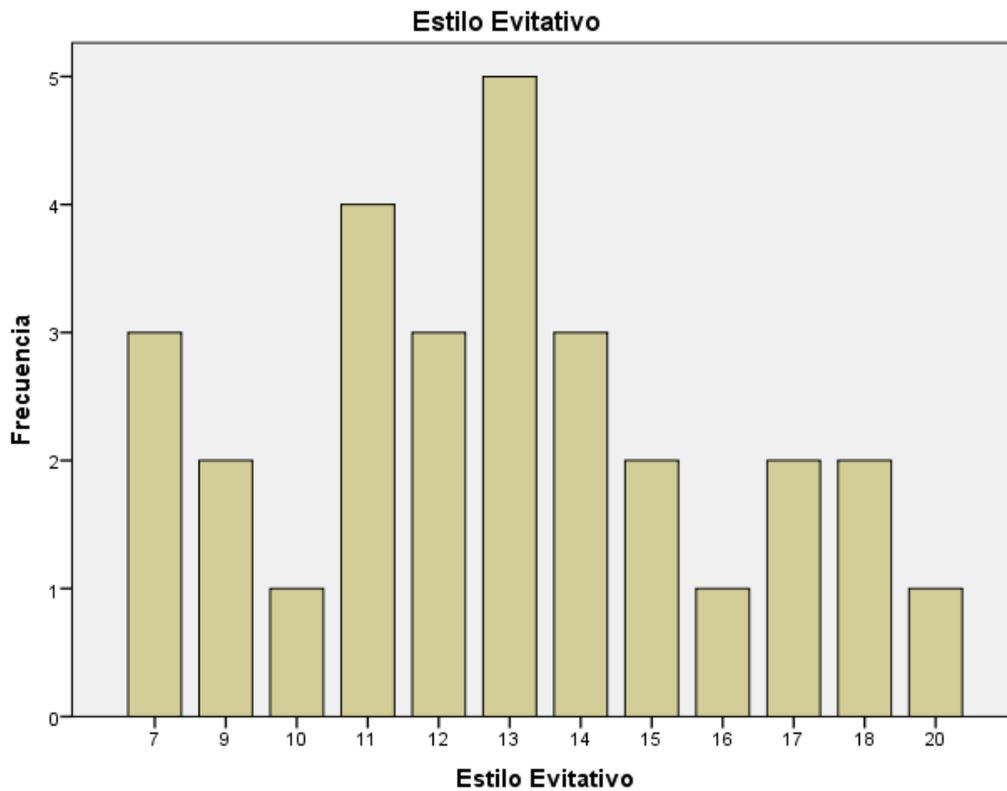
Estilo Cooperativo	30	6	27	19,70	5,434
Estilo Evitativo	29	7	20	12,83	3,371
Estilo Agresivo	32	6	21	9,72	3,846
N válido (por lista)	29				

Comenzando con el estilo cooperativo, observable en la gráfica 25, con una media de 13.19 y una desviación típica elevada (3,855), se obtiene una muestra dispersa donde los valores se encuentran comprendidos entre el extremo de puntuación menor alcanzable (6) y el valor 27. En esta dispersión se aprecian puntos de alta frecuencia (4) separados (valores 18 y 23) por puntos de casos únicos o de ninguno, por ello, las puntuaciones no tienen un pico o punto de concentración.



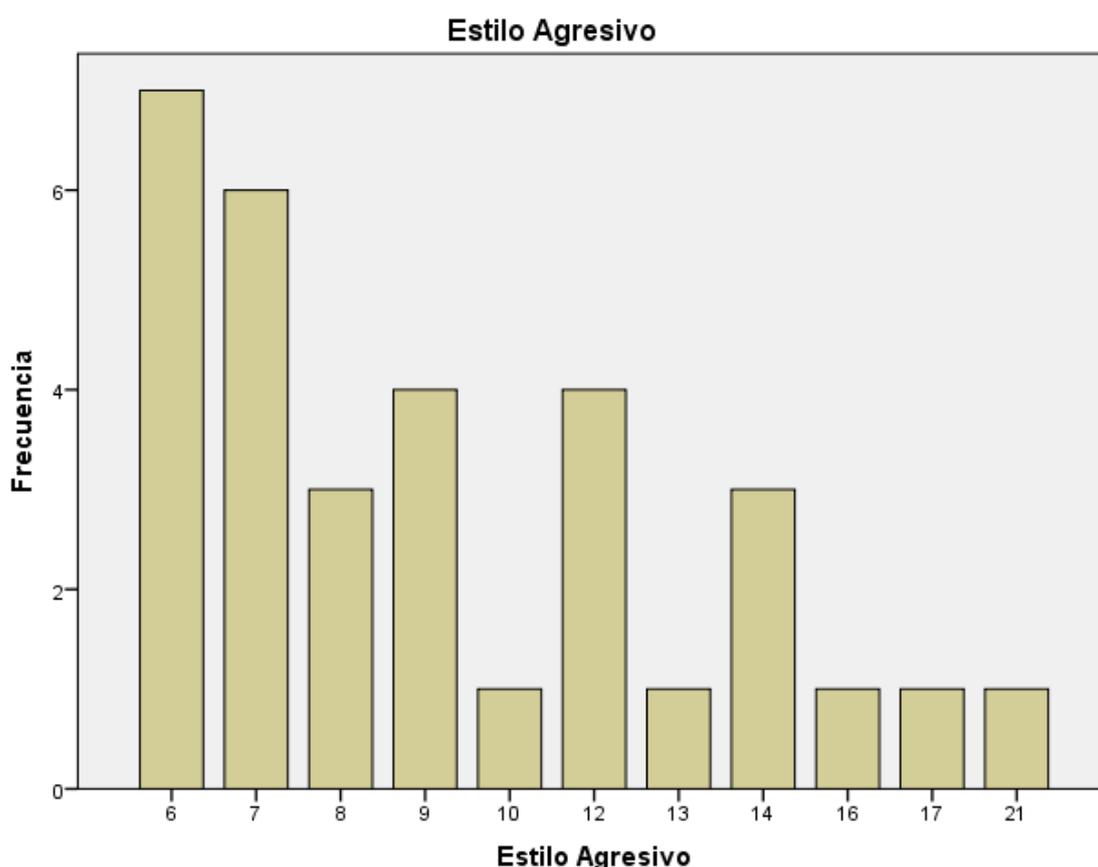
Gráfica 25: Predominancia del estilo cooperativo en alumnos de colegio público.

En cuanto al estilo evitativo, observable en la gráfica 26, con una media de 12.83 y una desviación típica elevada (3,371), se presenta una muestra de puntuaciones dispersa donde los valores extremos son 7 y 20. Entre ellos se presenta una concentración de puntuaciones entre los valores 11 y 14 existiendo entre ellos un pico de frecuencia 15 en el valor 13. Igualmente, en el extremo menor aparece una frecuencia alta de 3 frente al extremo mayor donde se da un caso único.



Gráfica 26: Predominancia del estilo evitativo en alumnos de colegio público.

Finalmente, el estilo agresivo, observable en la gráfica 27, con una media de 9,72 y una desviación típica elevada (3,846), se presenta una gráfica con datos comprendidos entre el valor menos posible (6) y el valor 21. Aunque si al mirar la desviación típica se observa dispersión ya que los valores extremos están muy alejados, si que se presenta una concentración alta de sujetos en el extremo menor (puntuaciones entre 6 y 9) con dos picos altos de frecuencia 7 y 6 en los valores 6 y 7 respectivamente. Igualmente, existe otra concentración, aunque menor a la anterior, en mitad de estos valores extremos, comprendiéndose entre las puntuaciones 12 y 14 con un total de 9 sujetos.



Gráfica 27: Predominancia del estilo Agresivo en alumnos de colegio público

2.6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Si se repasan los datos que se han desarrollado en las páginas anteriores, la conclusión principal que se saca de la investigación es la necesidad de una intervención en los dos ámbitos que se han estudiado.

Todo esto se ve a partir de los distintos resultados que se han ido dando. Lo más llamativo que se da una tendencia en todas las tablas de resultados a una desviación estándar bastante altas dando siempre una gran dispersión de resultados. Esto se debe en parte al gran arco de posibilidades que da este cuestionario, en el cual las puntuaciones posibles en cada estilo son de 6 a 30 puntos.

Si se comparan los resultados teniendo en cuenta la variable de sexo de la muestra total, se puede ver que los resultados son ligeramente mejores en las alumnas que en los alumnos, teniendo estas unas puntuaciones en el estilo cooperativo y evitativo mayores de media, mientras que los alumnos han presentado una puntuación más alta en el estilo agresivo. Estos resultados se pueden comparar con los resultados obtenidos por Garaigordobil, Machimbarrena, & Maganto, (2016) los cuales obtuvieron unos resultados similares. Estos mismos compararon sus resultados con los de Alexander (2001) y Laca, Alzate, Sanchez, Verdugo, & Guzmán (2006), los cuales cita en la página 65.

Aun con eso, esta desviación estándar demuestra que han existido puntuaciones demasiado altas y bajas, según la conveniencia en cada estilo, en todas las tablas. Existen casos de puntuaciones mínimas en el estilo cooperativo en ambos colegios, aun con poca incidencia. También en los otros dos estilos se han llegado a dar puntuaciones de más de 20 en algunos casos en ambos colegios, lo que es de remarcar.

Si se comparan las puntuaciones entre los distintos colegios, contando que del colegio público se tiene un muestreo un poco mayor, se puede ver que el colegio público tiene unas puntuaciones medias ligeramente mejores (20.75-12.49-9.16) a las del colegio privado (18.47-13.25-10.49), destacando los más de dos puntos en el estilo cooperativo de diferencia.

Analizando por separado, sorprende que en el colegio privado no se llegue a los 20 puntos de media en el estilo cooperativo, aspecto a mejorar por su parte. Dentro del colegio, si diferenciamos por sexo, se tiene unas puntuaciones bastante parejas en cuanto a medias, quizás solo destacándose los alumnos sobre las alumnas en el estilo agresivo, con casi dos puntos más en este estilo. En contrapunto, solo las alumnas han presentado puntuación mínima (6 puntos) en el estilo cooperativo, mientras que la puntuación más baja de los alumnos de este colegio en el estilo cooperativo sube a los 11. En este colegio, indiferentemente del sexo, los resultados del estilo evitativo han sido de más de 13 puntos de media, dato a tener en cuenta en comparación con el otro colegio.

En cuanto al colegio público, si se llega a un buen resultado en la media del estilo cooperativo, pasando de los 20 puntos, pero más positivo se ve que la media del estilo agresivo quede por debajo de los 10 puntos. Si diferenciamos por sexo dentro del colegio público, se puede ver un alto nivel en el estilo cooperativo en las alumnas, ya que nadie baja de una puntuación de 13 puntos, ayudando a aunar la media de del colegio en este estilo. En contrapunto, ambos sexos presentan unas puntuaciones medias en el estilo evitativo de más de 12 puntos, que, aunque más baja que las del colegio privado, son puntuaciones que denotan una afinidad con este estilo en gran parte de los estudiantes del colegio.

En conclusión, se ve necesario que se realice una intervención en ambos colegios para poder conseguir un desarrollo del estilo cooperativo en resolución de conflictos, que aun con unas puntuaciones aceptables, deben ser mejoradas, en contrapunto con las puntuaciones de los otros dos estilos, que se buscaría ser reducidas, sobre todo las puntuaciones del estilo evitativo, las más notables tras las del estilo cooperativo.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Tras la investigación realizada se ha detectado que el estilo cooperativo en ambos colegios, concentrándose la muestra en una puntuación intermedia aceptable, existe una dispersión de la muestra alta, y, por ende, se da un núcleo de alumnos y alumnas con puntuaciones bajas, además de no haberse llegado en ningún caso a la puntuación más alta.

Con ello, se quiere remarcar la importancia de la presencia del estilo cooperativo dentro de las habilidades de gestión de conflicto ya que los alumnos y alumnas “que utilizan muchas estrategias cooperativas tienen altos niveles de empatía, inteligencia emocional, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad” (Garaigordobil, Machimbarrena, & Maganto, 2016) pilares esenciales a la hora de la formación integral de una persona.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta intervención es potenciar la adquisición de estrategias de estilo cooperativo dentro de la gestión de conflictos en alumnos del tercer ciclo de primaria a partir de una metodología activa, presencial y cooperativa.

Para ello se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Inculcar respeto hacia los compañeros.
2. Tener el dialogo como vía para la resolución de conflictos.
3. Tratar a los compañeros con asertividad.
4. Ser conscientes de la manera en la que nos comunicamos.

3. COMPETENCIAS

- ⇒ Competencia comprensión visual. A partir de ella, el estudiante desarrollará la capacidad analítica y crítica, de percepción y comprensión de imágenes, vídeos dibujos etc.
- ⇒ Competencia dialógica. Los estudiantes con el cultivo de dicha competencia podrán mantener un debate, dialogo o conversación fluida y de manera respetuosa hacia los receptores, sabiendo defender sus argumentos.
- ⇒ Competencia emocional. Con ella los estudiantes comenzarán la concienciación de uno mismo, es decir, el reconocimiento y comprensión de emociones, en un principio, individuales y sus efectos en otras personas, y tras ello, ser capaz de reconocerlas emociones ajenas.
- ⇒ Competencia comprensión escrita. Gracias a ella, los estudiantes desarrollarán la capacidad analítica y crítica, de lectura y comprensión de textos.
- ⇒ Iniciativa. A partir de ella, se podrá empoderar al estudiante para la toma de decisiones ante las distintas situaciones que se presenten en la vida cotidiana.
- ⇒ Expresión en público. Competencia que al desarrollarla los estudiantes conocerán como comunicar mensajes de forma eficiente ante otras personas, de forma

razonada y sabiendo resumir la información con el fin de transmitir lo importante y esencial.

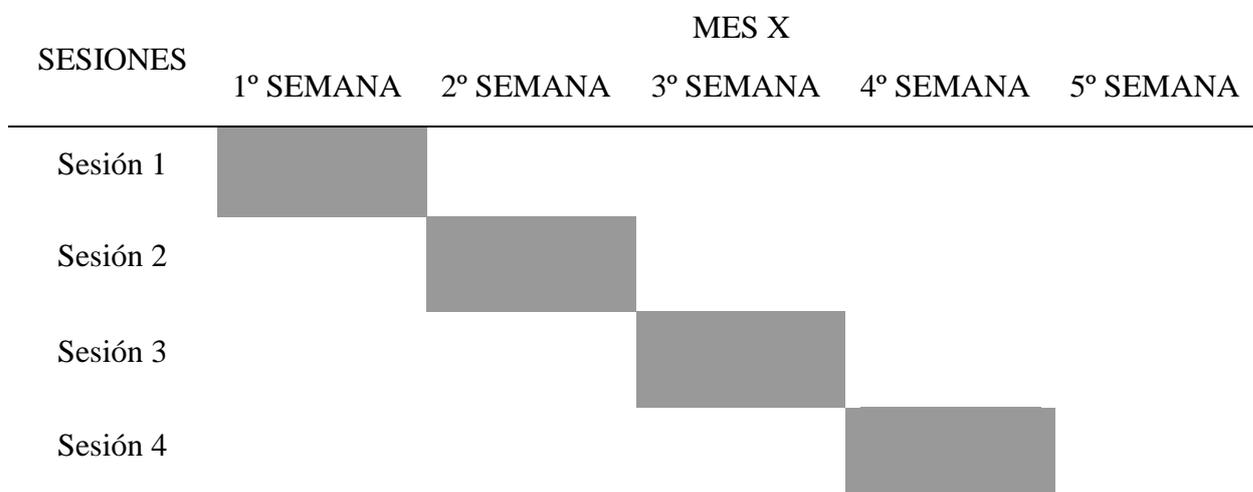
4. METODOLOGÍA

La metodología que se va a poner en práctica durante la intervención tendrá un prisma socioemocional. Esta trabajará a partir del aprendizaje dialógico y cooperativo, metodología activa y experiencial, que se verán reflejadas en las distintas propuestas de actividades. Esta metodología implicara para el alumnado que cada uno de ellos se convierta en los responsables de su propio aprendizaje, no quedándose en las concepciones teóricas, sino yendo un paso más allá. Mediante una propuesta de carácter lúdico, interactivo y flexible, se busca el desarrollo potencial de las habilidades en resolución de conflictos, tema principal de esta intervención. En resumen, adquiere más importancia el alumno en la intervención al darle un rol activo que hace que asuma mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

5. TEMPORALIZACIÓN

La intervención se llevará a cabo durante un mes, realizándose 5 sesiones dentro del horario lectivo del colegio, en los módulos que estos dedican a la tutoría grupal semanal. Estos módulos constan de 45’.

Cronograma de sesiones.



6. DESTINATARIOS

Los destinatarios de esta intervención son los participantes de la recogida de datos que sirve de base para la creación de esta intervención, es decir, 5 clases de 6º de primaria, 3 de ellas de colegio de carácter público y 2 de ellas de colegio de carácter concertado privado.

Si bien, este programa de intervención tiene un carácter versátil, por lo que con las modificaciones necesarias puede ser adaptado a cualquier otro curso de educación primaria.

7. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

Se tiene en cuenta que, de media, los grupos con los que se van a trabajar en clase son de unos 26 componente aproximadamente.

SESIÓN 1: Rebelión a la granja

Duración de la sesión	45'
Objetivos	Inculcar respeto hacia los compañeros. Ser capaces de ponerse en el lugar del compañero
Competencias	Competencia dialógica Competencia expresiva. Iniciativa Competencia emocional.
Materiales e infraestructura necesarios	Antifaces, tizas y/o post-it, y un ovillo de lana; Espacio diáfano. A poder ser el patio del colegio.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En la **primera actividad** se realizará la dinámica de la gallina ciega. En esta, los alumnos y alumnas se dividen en tríos, en los cuales uno de los componentes hace el rol de ciego, otro de guía y otro de observador. Tras cinco minutos los roles se cambian.

La actividad dura 15' aproximadamente.

La **segunda actividad** consiste en una lluvia de emociones. Tras haber realizado la actividad anterior, se reunirá a la clase en gran asamblea, y se pedirá a los estudiantes que compartan como se han sentido en los distintos roles que han llevado a cabo, buscando lo que les ha llamado la atención y lo que le ha desconcertado.

El profesor debe guiar esta actividad de manera que participe el mayor número de estudiantes. Sería recomendable que, si la actividad se realiza en el patio, tuviesen tizas con las que escribir en el propio suelo sus sensaciones. Si la actividad se realiza en la clase, se puede escribir las sensaciones en un post-it que podría pegarse a la pizarra de la clase.

La actividad dura 10'

En la **tercera actividad** se escogen varias parejas o grupos de tres. Estos son atados de las manos y/o de los pies de distintas maneras (Hilo corto, hilo largo, atados espalda con espalda, atadas ambas manos con las manos del compañero etc...) y se les pedirá que avancen desde un punto hasta otro y vuelvan. Tras esto, se irá preguntando a los observadores como han visto la situación siempre dependiendo del atado correspondiente, así como de la reacción de las personas atadas.

La actividad dura 20'.

Se busca debate sobre como ese hilo puede representar la manera de interactuar entre compañeros, las relaciones que pueden detectar.

SESIÓN 2: En busca de la respuesta

Duración de la sesión 45'

Objetivos	Llegar a conclusiones a partir del dialogo. Tratar los conflictos de manera asertiva.
Competencias	Competencia dialógica. Expresión en público. Iniciativa. Competencia emocional
Materiales e infraestructura necesarios	Un folio y bolígrafo por cada grupo que se formará. La sesión se desarrollará en la clase.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Al comenzar la clase el gran grupo se dividirán en grupos de distintos tamaños: grupo de tres, de cuatro, de siete y de doce. Se les pone en el contexto de que serán grupos de pensadores, los cuales deberán dar respuesta a los casos que se propongan.

Los casos tendrán un tiempo de debate en los grupos. Tras esto, el profesor propone una variante extra en el caso. El cambio de situación hará que se vuelva al debate.

Los casos propuestos:

- ⇒ Dos compañeros se tiran cosas mientras el profesor no mira.
- ⇒ Dos compañeras discuten sobre donde ir tras las clases.

Cada caso tendrá dos variantes.

Cuando el primer caso quede cerrado, se pasará a un segundo caso, en el cual los grupos variarán, haciendo que los grupos pequeños se unan creando grupos más grandes y los grupos grandes se dividan formando grupos pequeños de manera que vuelvan a quedar los grupos del mismo tamaño a los anteriores. Tras trabajar el siguiente caso se vuelve a tener debate.

Por último, se realiza una puesta en común sobre cómo se ha trabajado en grupo y la diferencia entre grupos grandes y pequeños.

SESIÓN 3: Cineforum

Duración de la sesión	45'
-----------------------	-----

Objetivos	Descubrir valores a partir de los cortos proyectados
	Competencia comprensión visual.
	Competencia dialógica.
Competencias	Competencia Emocional
	Iniciativa
	Expresión en público
Materiales e infraestructura necesarios	Proyector, pantalla, ordenador y equipo de sonido para este. La sesión se lleva a cabo en el aula.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta sesión se proyectará distintos cortos en los cuales se trabajarán aspectos como la asertividad y el trabajo en equipo. Los cortos seleccionados son:

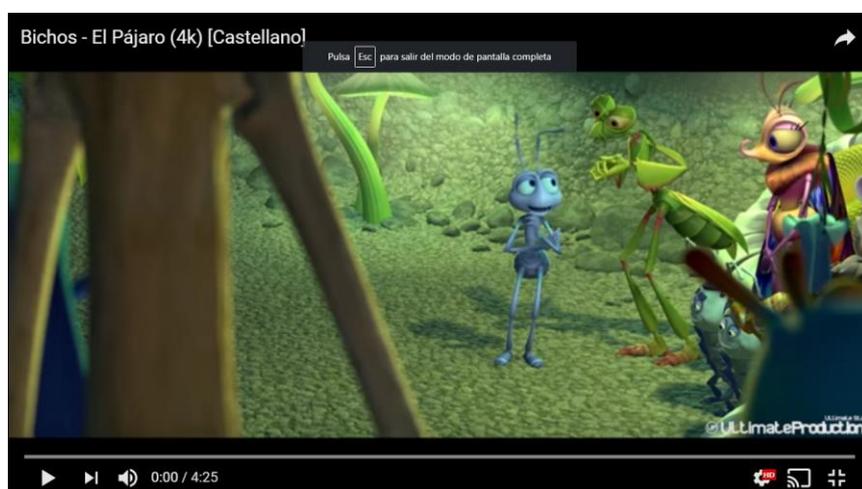
El Puente



Trabajo en equipo: Pingüinos, hormigas y cangrejos.



Pelicula Bichos: Metraje de la construcción del pájaro.



Tras cada uno de los visionados se abrirá un debate en el cual se comentará lo que se ha visto. Se guiará el debate a la extrapolación de esas situaciones en el aula, buscando las opiniones de los alumnos.

SESIÓN 4: La isla desierta

Duración de la sesión 45'

Objetivos	Tomar conciencia de la manera de actuar de las personas alrededor., Ser capaz de llegar a puntos comunes con los compañeros.
Competencias	Competencia dialógica Competencia Emocional. Trabajo en equipo Iniciativa
Materiales e infraestructura necesarios	Tarjetas de recursos, Tarjetas de rol.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta sesión se llevará a cabo un gran rol-playing, en el cual los alumnos deberán sobrevivir en una isla desierta. En esta dinámica los alumnos se dividirán en grupos de supervivencia de 6 personas, algunos con 7, en cada cual se darán distintos roles a los alumnos. Estos serán:

- ⇒ Busca colaborar con todos para poder salir de la isla juntos
- ⇒ Tienes que salir de la isla, da igual tus compañeros, tu eres el primero.
- ⇒ No intervengas, tus compañeros sabrán que hacer.

Los alumnos deberán debatir como utilizar sus recursos (tarjetas que se les dará) como trabajar con ellos y buscar soluciones para poder salir de la isla.

El profesor incluirá variantes para cambiar las situaciones, además de describir la isla.

Tras terminar, se abrirá un debate de cómo ha avanzado la aventura. Se descubrirán los roles de los distintos compañeros y se comentarán las repercusiones de cada uno con su estilo y como ha trabajado el grupo.

SESIÓN 5: ¿Habremos mejorado?

Duración de la sesión	45'
Objetivos	Evaluar por parte del alumnado la propuesta de intervención y por parte del profesor si se ha dado mejora en el estilo cooperativo tras la intervención
Competencias	Competencia comprensión lectora Competencia dialógica. Competencia emocional
Materiales e infraestructura necesarios	Medio folio por cada alumno, bolígrafos, copias del cuestionario Conflictalk por alumno.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta última sesión se busca la evaluación del proceso de intervención. Para ello, en primer lugar, se dará un pequeño folio a los alumnos en el cual deberán escribir sus impresiones a cerca de las actividades que han realizado en esas últimas semanas: Qué actividades les ha gustado más cuales menos, qué han aprendido, que les ha sorprendido etc.

Tras ello, se le volverá a pasar a los estudiantes el cuestionario Conflictalk, el cual realizaron al comienzo de la investigación. (Anexo 2)

CONCLUSIONES FINALES

Desde antes de comenzar mi formación universitaria ya trabajaba con alumnos y alumnas, convivía con ellos teniendo ya un rol de educador. Y siempre me llamó la atención la manera de relacionarse de estos. Tras este trabajo, me doy cuenta de que existe un gran vacío en la formación que reciben los futuros adultos en la gestión en resolución de conflictos.

Siempre hemos escuchado que lo importante es sacar buenas notas, labrarse un futuro y llegar a estudiar y trabajar en lo que queremos. Muchas metas, muchos sueños, pero seguimos mirando tan adelante, tan hacia arriba, que no vemos por donde caminamos.

El camino que se tiene que recorrer requiere de saber tratar con las personas de nuestro alrededor. Y, desgraciadamente, la educación actual no nos forma para saber como tratar a una persona que esta enfadada, a resolver una discusión sin recurrir a un grito o una mala palabra. No tenemos la predisposición a escuchar. Ni a las personas de nuestro alrededor ni a nosotros mismos.

Antes incluso que aprender a escribir o leer, siempre estará el aprender a convivir. Porque somos seres sociales, porque necesitamos a las personas de nuestro alrededor.

La formación íntegra de la persona, actualmente, está lejos de conseguirse en la educaci3n de este país. Aunque ya se están dando centros que están apostando por ello, desgraciadamente no es la tnica habitual. Aún queda mucho camino por andar. Es la gran conclusi3n de este trabajo.

REFERENCIAS

- Alba Corredor, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo Martínez, M., & Justicia Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educaci3n Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 883-904.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison Wesley.
- Ashdown, D., & Bernard, M. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional. *Early Childhood*, 397-405.
- Barrios, A. (11 de Abril de 2016). *Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educaci3n infantil brasilena*. Obtenido de Scielo Perú: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472016000200003&script=sci_arttext
- Bernal, T. (1998). *La mediaci3n: una soluci3n a los conflictos de ruptura de pareja*. Madrid: Colex.
- Betina Lacunza, A. (2012). LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL INFANTIL DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA. *Revista Pequen*, 1-20.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educaci3n*. Madrid: Síntesis.

- Bourhis, R., Ganon, A., & Moïse, L. (1996). Discriminación y relaciones intergrupales. En R. Bourhis, & J. Leyens, *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (págs. 139-169). Madrid: McGraw-Hill.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (6 de Mayo de 2013). *he Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory*. . Obtenido de PLoS ONE: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0062635>
- Braz, A., Cômodo, C., Del Prette, Z., Del Prette, A., & Fontaine, A. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 77-84.
- Buxarrais, M. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Bilbao: Descleé De Brouwer.
- Caballo, V. E. (1997). *Manual para la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cejudo, J., & López Delgado, M. (2017). mportancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 29-36.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 367-378.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Duffy, K., Grosch, J., & Olczak, P. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., & Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 582-601.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 47-54.
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos de la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology*, 551-567.
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M., & Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflicktalk): Datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 59-67.

- Goleman, D. (2009). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, R., Ordóñez, A., Montoya, I., & Gil, J. (2014). INTERVENCIÓN EN HABILIDADES SOCIALES PARA EDUCACIÓN PRIMARIA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 600-606.
- Gottheil, J., & Schiffrin, A. (1996). *Mediación: una transformación en la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP*, 42-58.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., Garcia-Fernandez, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología.*, 25, 93-101.
- Lara-Ros, M., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-Gonzalez, A., & Piqueras, J. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 59-64.
- Linderkamp, F. (2002). Evaluation eines trainings sozialer kompetenz fuer kinder im einzelfalldesign. *psychologie in erziehung and unterricht*, 206-224.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge.
- Monjas, M. (2009). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (30 de Enero de 2014). *Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional*. Obtenido de Anales de la Psicología: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.135171>
- Morales, M. (2007). *Ser Persona y Relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V., & Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Behavioral Psychology*, 569-584.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

- Ortega, M., & Calero, A. (2015). Un caso de interacción no asertiva. *Clínica contemporanea*, 21-32.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 400-420.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E. y Torrado, M. (2012). Competencias emocionales, autoestima y rendimiento académico en educación primaria. I Congreso Nacional de Inteligencia Emocional, Barcelona, 8-10 noviembre
- Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E. y Fernández Arranz, M. (2014). Competencias emocionales y ansiedad en la educación primaria. I Congreso Internacional de Educación Emocional (X Jornadas de Educación Emocional), Barcelona, 4-6 abril.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality.*, 39-57.
- Pol Rojas, R.T. (2015) La influencia de los valores personales en la gestión del conflicto a través de la negociación. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pruitt, D. (1998). Social Conflict. En D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey, *The handbook of social psychology* (págs. 470-503). New York: McGraw-Hill.
- Pruitt, D., & Carnevale, P. (1993). *Negotiation in social conflict*. Buckingham: Open University Press.
- Putnam, L., & Poole, M. (1987). Conflict and negotiation. En F. Jablin, *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective* (págs. 549-599). Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Putnam, L., & Wilson, C. (1982). Communicative strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale. En M. (. Burgeon, *Communication Yearbook* (págs. 629-652). Beverly Hills: Sage Publications.
- Romero Torrealba, Y. E. (2016). Habilidades sociales para el desarrollo de una cultura de paz. *Educare*, 132-135.
- Romero, A. (2016). El conflicto y sus estrategias de resolución. En A. García González, *Competencias sociales en las relaciones interpersonales y grupales*. (págs. 219-227). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Rubio, L. (2016). Habilidades de comunicación eficaz en relaciones interpersonales. En A. (. García González, *Competencias sociales en las relaciones interpersonales y grupales* (págs. 99-100). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Schinka, K., van Dulmen, M., Mata, A., Bossarte, R., & Swahn, M. (2013). Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence*, 1251-1260.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation: their social psychology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Teruel-Díaz, R. (2014). Filosofía y comunicación. *Historia y comunicación social*, 365-376.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores.
- Van-Der Hofstadt, C. (2006). Comunicación personal eficaz. En C. Van-Der Hofstadt, & J. Gómez, *Competencia y habilidades profesionales para universitarios* (págs. 168-198). Madrid: Díaz de Santos.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Journal of Infants and Young Children*, 196-113.
- Wied, M., Branje, S., & Meeus, W. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 48-55.
- Yegres Mago, A. (1999). *Ética y formación docente*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental.

ANEXOS

ANEXO 1: Revisión bibliográfica.

Autores	Año Publicación	Título	Objetivo Estudio	Variable estudio	Método	Resultados	Conclusiones
1 Lara Ros, Mario R.; Rodríguez Jiménez, Tíscar; Martínez González, Agustín Ernesto; Piqueras Rodríguez, José Antonio;	2017	Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria	Examinar la relación entre el bullying, el estatus social y la sintomatología ansiosa y depresiva en niños de 9 a 12 años	Muestra formada por niños pertenecientes a 10 aulas de cuarto a sexto curso de Educación Primaria.	Se empleó el Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Bull-S) para examinar los perfiles de bullying y el estatus social de los niños, y la versión de 30 ítems de la Escala Revisada de Ansiedad y Depresión Infantil	17.70% de los alumnos estaba directamente implicado en situaciones de bullying. diferencias significativas en cuanto a las características de los perfiles de observadores u otros, agresores o	Necesidad de considerar el estatus sociométrico y la sintomatología emocional asociada a los diferentes roles del bullying en el diseño de programas de prevención escolar y la conveniencia del análisis de estas dinámicas desde la Educación Primaria

					(RCADS-30) para evaluar síntomas emocionales	acosadores, víctimas y víctimas-agresoras.	
2 Martínez González, Raquel Amaya; Rodríguez Ruiz, Beatriz; Álvarez Blanco, Lucía; Becedóniz Vázquez, Carlos;	2016	Evidencias del fomento de la parentalidad positiva mediante el Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales	proporcionar evidencias de la eficacia del Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales para promover la parentalidad positiva	Datos de 259 familias con hijo/as de entre 1-18 años que han participado en 26 ediciones del Programa-Guía desarrolladas en otros tantos municipios de Asturias (España)	A través de un diseño pre-test y post-test con análisis de medidas repetidas utilizando como instrumento de recogida de información la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales	Padres y madres incrementan sus competencias parentales en cinco dimensiones de estudio: 1) habilidades de regulación emocional; 2) autoestima y asertividad; 3) habilidades de comunicación; 4) estrategias de resolución de conflictos y de negociación y 5) estrategias para	Discusión de resultados sobre programas basados en evidencias, así como con aportaciones y limitaciones del estudio, y con futuras líneas de investigación

						establecer límites, normas y consecuencias coherentes para promover disciplina positiva	
3 Pichardo Martínez, María del Carmen; Justicia Arráez, Ana; Corredor, Guadalupe Alba; Fernández Cabezas, María	2016	Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil	El propósito del estudio es analizar el efecto longitudinal del programa de prevención universal Aprender a Convivir sobre la competencia social y los problemas de	197 niños de tres años participaron en el programa durante tres años consecutivos.	Evaluados por sus maestros en distintas variables relacionadas con la competencia social y los problemas de conducta. El análisis de datos se llevó a cabo mediante un ANOVA simple de medidas repetidas, incluyendo como factor intragrupo el momento de	Mejora significativa del grupo experimental, tanto en las variables de competencia social (cooperación social $d = 1.55$; interacción social $d = 1.91$; e independencia social $d = 1.32$) como en las de problemas de conducta (interiorizados $d = 0.40$; y	El programa de intervención Aprender a Convivir contribuye al desarrollo de la competencia social del alumnado de Educación Infantil, también tiene un efecto indirecto sobre la reducción de problemas de conducta interiorizados y

			conducta infantiles		evaluación pretest (3 años de edad) y posttest (5 años de edad).	exteriorizados d = 0.48) analizadas	exteriorizados en niños.
4 Barrios, Alia	2016	Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña	Estudio sobre desarrollo moral realizado en una institución pública de Educación Infantil de Brasilia desde la perspectiva sociocultural constructivista.	Nueve educadores de educación infantil.	Análisis las concepciones de nueve educadores sobre el papel de los conflictos interpersonales en el desarrollo moral, a través de su elaboración discursiva y de las estrategias pedagógicas usadas para intervenir en situaciones de conflicto.	Predominio de una visión negativa del conflicto por parte de los educadores.	Necesidad de cambios de la visión en función de la importancia de los conflictos interpersonales para la construcción de valores morales y de habilidades sociales que permitan la convivencia armónica y democrática

<p>5 Marta Liesa Orús, Cecilia Latorre Coscolluela, Sandra Vázquez Toledo</p>	<p>2017</p>	<p>Habilidades sociales de niños con déficits atencionales y contextos escolares inclusivos</p>	<p>Revisión acerca del modelo MOSAIC (Making Socially Accepting Inclusive Classrooms) y las intervenciones entre grupos de pares, constituidos como los procedimientos basados en un enfoque de inclusión educativa más</p>	<p>Modelo MOSAIC (Making Socially Accepting Inclusive Classrooms) y las intervenciones entre grupos de pares</p>	<p>Diversas investigaciones que han basado sus estudios en la aplicación del modelo MOSAIC (Making Socially Accepting Inclusive Classrooms) y las intervenciones entre grupos de pares</p>	<p>las tutorías entre iguales con estos alumnos pueden ser un componente muy valioso de los planes de tratamiento, aumentándose su dedicación activa en las tareas y reduciéndose los comportamientos disruptivos</p>	<p>A este respecto, mediante las diversas investigaciones que han basado sus estudios en la aplicación de estas modalidades de intervención, se ha comprobado su eficacia para reducir comportamientos</p>
---	-------------	---	---	--	--	---	--

			efectivos para este tipo de fines				
6 Alba Corredor, Guadalupe; Justicia-Arráez, Ana; Pichardo Martínez, María del Carmen; Justicia Justicia, Fernando	2013	Aprender a Convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria.	Poner de manifiesto la importancia de trabajar desde las escuelas la competencia social y, por otro, dar a conocer el programa Aprender a Convivir, una propuesta educativa implementada en diferentes ciudades	Programa aprender a convivir aplicado a segundo ciclo de infantil y primero de primaria de colegios españoles e iberoamericanos.	Se describe el programa de competencia social Aprender a Convivir, un programa que entrena un conjunto de habilidades sociales en el alumnado del segundo ciclo de EI y primer ciclo de EP	El programa ha mostrado ser eficaz para la optimización de comportamientos pro-sociales y en la prevención de conductas disruptivas, las limitaciones de esta propuesta educativa es que no existe un programa de formación específico para los padres y madres	El programa de EP se encuentra en fase de revisión y mejora. No así el programa de EI, que se halla en proceso de edición para ser presentado y difundido a los centros educativo. Sería interesante poder aplicarlo en contextos no formales de aprendizaje como son los centros de recursos sociales, en asociaciones etc...

			españolas e iberoamericanas				
7 Pineda-Alfonso, J.A	2017	LA COMPETE NCIA SOCIAL Y EL CAMBIO ACTITUDI NAL EN EL AULA DE SECUNDA RIA	Propuesta para enseñar las actitudes y valores en el aula de educación secundaria basada en la experimentación de un ámbito de investigación escolar sobre problemas relacionados con el conflicto y la convivencia.	Grupo de alumnos de 4º de ESO durante el curso 2010-2011, en un Centro de Atención Preferente situado en el extrarradio de la ciudad de Sevilla.	Sistema de categorías siguiendo una hipótesis de progresión y se codificaron las unidades de información recogidas en los cuadernos de los alumnos, en las grabaciones de audio de un grupo de debate y en el diario del investigador.	Muestran la evolución y caracterización de las actitudes en los distintos valores de la hipótesis de progresión, la correlación entre los esquemas cognitivos y la construcción de actitudes y valores.	Reestructuración de esquemas cognitivos y la construcción de actitudes y valores hacia mayores niveles de complejidad a través del trabajo en el aula con temas controvertidos con una metodología investigativa.

8 Ossorno García, Santiago de; Martín Babarro, Javier; Georgieva Kostova, Elisaveta; Toldos Romero, María de la Paz	2017	Análisis del maltrato físico en la familia y su influencia en variables del contexto educativo	Análisis de la relación entre el maltrato físico en el ámbito familiar y su influencia en variables del contexto educativo (rendimiento académico y conductas sociales)	2.852 estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 17 años	Cuestionario con distintos ítems entre los que se trabajan la victimización física en el ámbito familiar, el rendimiento académico o la aceptación y el rechazo social. Los resultados se analizan por el programa informático SPSS.	Se destaca que el alumnado maltratado en el ámbito familiar presenta un mayor número de materias reprobadas, menor nivel de aceptación social en el grupo de iguales así como un mayor grado de implicación en las dinámicas de acoso escolar, tanto en el rol de agresor como en el de víctima	Se discuten los resultados en relación con la importancia que tiene el tipo de socialización familiar basado en la coerción y el maltrato y el comportamiento del alumnado en el aula
9 Barrio Martínez, Cristina del; Meulen, Kevin van der	2016	Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado	El artículo presta especial atención a cómo afectan los abusos entre	Estudios que han explorado la naturaleza y las consecuencias	Se revisan los estudios que han explorado la naturaleza y las consecuencias de	La incidencia de víctimas es mayor comparada con la del alumnado sin discapacidad, y que el	El artículo presta especial atención a cómo afectan los abusos entre iguales al alumnado con

		con discapacidad	iguales al alumnado con trastornos del espectro autista y se presentan los tipos de intervención que, centrados en el grupo de pares, han mostrado su eficacia para cambiar el clima de relaciones del grupo.	de este tipo de relación con el alumnado con alguna discapacidad	este tipo de relación con el alumnado con alguna discapacidad	modo en que se manifiesta el abuso de poder entre iguales, así como el tipo de persona a quien se acude en busca de ayuda es diferente según el tipo de discapacidad, sea sensorial, motriz o del desarrollo (intelectual, del habla o comunicación, del espectro autista)	trastornos del espectro autista y se presentan los tipos de intervención que, centrados en el grupo de pares, han mostrado su eficacia para cambiar el clima de relaciones del grupo
10 Magaz, Ana M.; Chorot Raso, Paloma; Santed Germán, Miguel	2016	Evaluación del bullying como victimización: estructura,	Proporcionar evidencia preliminar sobre la validación del Cuestionario de	Muestra de niños y adolescentes.	Se examina la estructura factorial, la fiabilidad y la validez convergente y discriminante de la	Los resultados apoyan la validez factorial, la consistencia interna, y la validez convergente	Los datos sugieren que el CAI-CA puede ser una herramienta apropiada para evaluar el bullying de

Ángel; Valiente, Rosa M.; Sandín Ferrero, Bonifacio		fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI)	Acoso entre Iguales (CAI)		escala de Conductas de Acoso (CAI-CA)	y discriminante del cuestionario.	victimización tanto en contextos de investigación como clínicos
Betina Lacunza, Ana	2015	Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva	Los objetivos de este trabajo fueron a) describir las habilidades sociales de niños escolarizados y b) analizar indicadores del comportamiento prosocial en los participantes desde el modelo	Se trabajó con 165 niños de 4° y 5° grado de escuelas públicas de San Miguel de Tucumán (Argentina)	Se le administró la Batería de Socialización BAS-3 y una encuesta sociodemográfica	Los resultados mostraron que las niñas referían más habilidades de autocontrol para establecer relaciones sociales aunque mostraron comportamientos de ansiedad al momento de iniciar contactos sociales. Los varones refirieron más comportamientos	Los datos descriptos pueden ser de utilidad para el desarrollo de experiencias de intervención en el contexto escolar ya que la identificación de habilidades que favorezcan a la socialización con pares posibilita la promoción de habilidades salugénicas y

			Jerárquico de la Socialización			impulsivos. Se encontró que el factor prosocial se asociaba a habilidades de consideración hacia los demás. Estos comportamientos fueron mayores en el grupo de mujeres	comportamientos prosociales.
11 Vicente E. Caballo, Gloria B. Carrillo y Thomas H. Ollendick	2015	EFICACIA DE UN PROGRAM A LÚDICO DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES	Evalúa la eficacia de un programa lúdico y escolar de entrenamiento en habilidades sociales (EHS) para niños de 9 a 12 años	87 alumnos pertenecientes a clases conflictivas. De dicho grupo se analizó al subgrupo de niños con elevada AS (n= 34). Un	La AS se evaluó con el “Cuestionario de interacción social para niños” (CISO-NIII), de forma global y por dimensiones	Los resultados de la posintervención y el seguimiento (seis meses) mostraron una mejoría del grupo experimental y, especialmente, del subgrupo de alta AS, con	Estos resultados respaldan la eficacia del EHS con niños para la disminución de la AS

		PARA LA INTERVENCIÓN SOBRE LA ANSIEDAD SOCIAL EN NIÑOS		grupo de referencia de 25 alumnos, pertenecientes a una clase no conflictiva del mismo colegio, constituyó el grupo de comparación para la validación social del programa		tamaños de efecto grandes. Además, este subgrupo de alta AS disminuyó en la fase de posintervención su ansiedad al nivel del grupo de referencia en cuatro de las dimensiones y en la AS global.	
12 Remedios González Ana Ordoñez Inmaculada Montoya	2014	INTERVENCIÓN EN HABILIDADES SOCIALES PARA	Estudiar el aprendizaje de las habilidades sociales en Educación Primaria	Los participantes fueron 137 alumnos/as (48.9% chicas) de dos colegios	La evaluación se realizó en horario escolar, mediante el instrumento Cuestionario de Habilidades de	Los resultados señalan que los alumnos de 4º de primaria poseen más habilidades sociales que los demás cursos, antes de	Como conclusión, la intervención ha mejorado las habilidades sociales de los alumnos/as sólo en algunos cursos, por

José Gil		EDUCACIÓ N PRIMARIA	teniendo en cuenta la edad y el género	de la población de Alcàsser (Valencia), con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años (M=9.0; DT=2.07). La distribución fue homogénea en los distintos cursos: 1º de primaria (n=40), 4º de primaria (n=47) y 6º de primaria (n=50).	Interacción Social (CHIS). Tras la administración del cuestionario se informó a los padres sobre el desarrollo del programa y se solicitó su colaboración en casa, reforzando las conductas practicadas en clase. Posteriormente, se aplicó el programa de intervención. Cada curso se entrena en dos áreas de	aplicar el programa. La aplicación del programa de intervención ha sido efectiva en los cursos 1º y 4º de primaria. Pero, no se han observado diferencias significativas en 6º de primaria	lo que son necesarios nuevos estudios sobre la eficacia de la intervención. Además, la presencia del profesor durante la intervención se muestra como una variable decisiva para el aprendizaje de dichas habilidades en estos cursos
----------	--	---------------------------	--	--	--	--	---

					habilidades sociales, con un total de diez habilidades por curso		
13 Maite Garaigordobil y Ainize Peña	2014	INTERVENCIÓN EN LAS HABILIDADES SOCIALES: EFECTOS EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CONDUCTA SOCIAL	Evaluar los efectos de un programa de intervención para desarrollar habilidades sociales (comunicación, empatía, regulación emocional) en variables conductuales, cognitivas y emocionales; y explorar si el	La muestra se configuró con 148 adolescentes de 13 a 16 años (83 experimentales, 65 control). El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas	Se administraron cuatro instrumentos de evaluación antes y después del programa: “Actitudes y estrategias cognitivas sociales” (Moraleda et al. 1998/2004), “Cuestionario de empatía” (Merhabian y Epstein, 1972), “Inventario de	Los ANCOVAs pretest-postest evidenciaron que el programa potenció significativamente ($p < 0,05$) un aumento de: 1) conductas sociales positivas (conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza); 2) la empatía; 3) la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, estado de ánimo); y 4) las	El debate plantea la importancia de implementar programas para fomentar el desarrollo socioemocional durante la adolescencia.

			programa afectó diferencialmente en función del sexo	pretest-postest con grupos de control.	inteligencia emocional” (Bar-On y Parker, 2000) y “Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social” (Garaigordobil, 2000).	estrategias cognitivas de interacción social asertivas	
14 Ana C. BRAZ Camila N. CÔMODO Zilda DEL PRETTE Almir DEL PRETTE Anne M.G. FONTAINE	2013	Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares	Presentar dos estudios sobre las relaciones familiares intergeneracionales	El primer estudio evaluó 142 díadas de padres adultos e hijos adolescentes. El segundo estudio investigó 113 díadas de padres	Dos inventarios: IHS-Del-Prette (2006) e IHSA-Del-Prette (2009)	Primer estudio: evidencia de la transmisión intergeneracional de varias clases de habilidades sociales, especialmente entre las madres y sus hijos adolescentes. Además, los datos muestran la influencia de la	Se discute la evidencia de la transmisión intergeneracional de las habilidades sociales y el impacto en la calidad de las relaciones familiares, así como las implicaciones de estos resultados para la

				<p>mayores e hijos adultos</p>	<p>relación entre padres y adolescentes en el repertorio de habilidades sociales de los niños, lo que sugiere la importancia de esta relación</p> <p>Segundo Estudio: Se encontraron similitudes para 29 de las 38 habilidades sociales evaluadas, así como entre las puntuaciones generales de las HS para ambos grupos de edad, lo que pone en evidencia la transmisión intergeneracional de</p>	<p>planificación de programas de intervención en habilidades sociales y la calidad de vida.</p>
--	--	--	--	--------------------------------	--	---

						las habilidades sociales de los padres ancianos a sus hijos adultos.	
15 Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros- Morente, A.	2016	Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales	Presentar y describir la evaluación del Programa de Educación Emocional gamificado Happy 8-12	La muestra del estudio está constituida por 574 alumnos de 5º y 6º curso de educación primaria. 301 de ellos eran niños (52.4%) y 273 eran niñas (47.6%). La media de edad fue de 10.53, con una	Se ha seguido un diseño cuasi experimental pretest y postest con grupo control. Los instrumentos y técnicas utilizados han sido: QDE_9-13, STAIC, CESC; cuestionario de clima de patio, registro anecdótico de conductas conflictivas y rendimiento académico.	Los resultados indican que Happy 8-12 mejora de manera significativa las competencias emocionales, disminuye los niveles de ansiedad, mejora el clima social de aula y el clima de patio, reduciendo el número de conflictos entre iguales y aumentando sensiblemente el rendimiento académico.	Los resultados de este estudio demuestran que educar la gestión de las emociones mejora el bienestar de los alumnos y actúa como estrategia de prevención de conductas disruptivas graves, incluido el acoso escolar, beneficiando en gran medida la convivencia de los centros educativos

				desviación estándar de .662			
17 Maite Garaigordobil	2017	Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos	explorar las relaciones que existen entre la conducta antisocial, la implicación en situaciones de bullying/cyberbullying y las estrategias de resolución de conflictos.	3,026 participantes de 12 a 18 años (48.5% varones, 51.5% mujeres), inscritos en centros públicos (45.6%) y privados (54.4%) del País Vasco.	Se administraron 4 instrumentos de evaluación para medir las variables objeto de estudio (conducta antisocial, bullying/cyberbullying y resolución de conflictos)	Los adolescentes y jóvenes de ambos sexos con altas puntuaciones en conducta antisocial estaban significativamente más implicados en situaciones de bullying y cyberbullying en todos sus roles (víctimas, agresores y observadores) y usaban significativamente más estrategias	La discusión gira en torno a la importancia de implementar programas psicoeducativos de prevención e intervención de la conducta antisocial, así como al papel de la familia y la sociedad.

						agresivas como técnica de resolución de conflictos interpersonales. El estudio identifica variables relevantes para el diseño de programas de intervención.	
18 Juan M. Machimbarrena, and Maite Garaigordobil	2017	Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: diferencias entre centros públicos y privados.	Objetivos estudiar la prevalencia de bullying/cyberbullying y explorar la cantidad de conducta sufrida, realizada y observada de	1993 participantes del País Vasco de 5º y 6º curso, 49% en centros públicos y 51% en privados	Test —Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales	: (1) No hubo diferencias entre centros públicos y privados en el porcentaje de víctimas-puras, agresores-puros, víctimas-agresivas y observadores ni en bullying ni	El tipo de centro puede ser un factor relevante

			bullying/cyberbullying en centros públicos y privados			cyberbullying; (2) Aunque, al analizar todas las víctimas o agresores (no solo los puros), el porcentaje de estudiantes que sufrió agresiones físicas, verbales, sociales y psicológicas, que agredió física y verbalmente, y que observó agresiones físicas, verbales y psicológicas fue significativamente mayor en los centros públicos; (3) En	
--	--	--	---	--	--	--	--

						los centros públicos las cibervíctimas sufrieron significativamente más cuatro conductas de cyberbullying, y los ciberobservadores observaron significativamente más una de las 15 conductas de cyberbullying; y (4) La cantidad de conducta sufrida de bullying/cyberbullyin g y la cantidad de conducta	
--	--	--	--	--	--	--	--

						observada cara-a-cara fue mayor en centros públicos.	
19 Maite Garaigordobil Landazabal, Juan M. Machimbarrena, Carmen Maganto Mateo	2016	Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk)	Realizar la adaptación española de un instrumento que mide las estrategias que se utilizan para resolver conflictos (Conflictalk)	2283 adolescentes del País Vasco, España (50.5% varones, 49.5% mujeres), de 12 a 17 años	Con un diseño descriptivo, comparativo y correlacional se administraron 8 instrumentos de evaluación.	Los resultados evidenciaron alta consistencia interna. Los análisis de varianza confirmaron que las mujeres tienen puntuaciones superiores en estrategias cooperativas y pasivas de resolución de conflictos, y los varones en agresivas. De 12 a 17 años el uso de las estrategias fue similar	Las coeficientes de correlación sugieren que los adolescentes que utilizan muchas estrategias cooperativas tienen altos niveles de empatía, inteligencia emocional, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad, mientras que aquellos que utilizan muchas estrategias agresivas tiene baja empatía, baja autoestima, alta

							inestabilidad emocional, baja amabilidad, baja responsabilidad, muchas conductas antisociales, altas puntuaciones en victimización y perpetración de bullying y cyberbullying, muchos problemas escolares y baja adaptación social. El estudio aporta fiabilidad y validez a la adaptación española del Conflictalk.
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>20 Damian Uroz Garelli, Laura Prieto del Val</p>	<p>2014</p>	<p>Diferencias en la resolución del conflicto emocional y cognitivo</p>	<p>Análisis a nivel comportamental de estas diferencias y de la influencia de la advertencia o no del carácter interferente de los distractores antes de realizar la tarea, así como de la congruencia previa.</p>	<p>Se utilizó una modificación de la tarea de flancos de Eriksen, presentando palabras en lugar de letras.</p>	<p>24 estudiantes universitarios de la Universidad de Granada(18 mujeres y 6 hombres) elegidos bajo muestreo aleatorio</p>	<p>Los resultados mostraron mayores tiempos de reacción para los estímulos incongruentes y para la tarea de tipo emocional. Sin embargo, no se encontró ningún efecto de las instrucciones ni de la congruencia previa.</p>	<p>Se necesitan más recursos cognitivos para resolver un conflicto emocional que uno cognitivo y que, a pesar de ser advertidos de las posibles interferencias, poco se puede hacer para evitarlas</p>
<p>21 Villena Martínez, M.D., Justicia Justicia, F. y</p>	<p>2016</p>	<p>El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia</p>	<p>Valorar la influencia de la asertividad del docente en la competencia social de sus</p>	<p>36 profesores y 302 alumnos de sexto curso de Primaria</p>	<p>Los docentes cumplieron el cuestionario ADCAs. Autoinformes de</p>	<p>Los resultados muestran, por un lado, que la heteroasertividad del maestro afecta a la</p>	<p>Se confirma que la asertividad influye positivamente en el desarrollo de la competencia social de los alumnos,</p>

<p>Fernández de Haro, E</p>		<p>social de su alumnado</p>	<p>alumnos y en la cohesión del grupo-clase</p>		<p>Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales, en su forma ADCA-pr y los estudiantes el AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales y la forma A del BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares. En un primer análisis de regresión lineal se emplearon como variables dependientes las actitudes que</p>	<p>competencia social del alumnado amortiguando su dominancia (actitud antisocial), y por otro, que tanto la autoasertividad como la heteroasertividad influyen en la cohesión del grupo, aunque dicho efecto está mediado por el género del docente y por el propio desarrollo de este constructo.</p>	<p>específicamente en la de aquellos que manipulan y se aprovechan de los otros en beneficio propio sintiéndose superiores a ellos, al tiempo que aumenta la cohesión entre los miembros del grupo-clase. Se configura, así, como una competencia interpersonal deseable en el perfil profesional docente.</p>
-----------------------------	--	------------------------------	---	--	--	---	--

					comprenden la competencia e incompetencia social. Las variables independientes fueron la autoassertividad, heteroassertividad, edad y sexo del docente, así como la edad y sexo del alumno como moduladoras de dicho efecto. Por otro lado, se empleó un modelo de Estimación de Ecuaciones Generalizadas		
--	--	--	--	--	---	--	--

					en el que la variable dependiente fue la cohesión de grupo y las independientes la autoasertividad, heteroasertividad, edad y sexo del docente.		
22 Cejudo, J.	2017	Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico	Pretende diseñar, desarrollar y evaluar el impacto de un programa para mejorar la inteligencia emocional (PIEI) del ajuste psicosocial y desempeño	Este estudio incluye 123 estudiantes participantes, de los cuales 55 estudiantes (44,72%) son asignados al grupo de control y 68 (55,28%) al	Se utiliza un diseño cuasi-experimental, de preprueba-posttest de medidas repetidas con un grupo de control. El PIEI se basa en el modelo de la inteligencia emocional, que consiste en sesiones de 8 50 minutos	Los resultados confirman que el PIEI estimula una mejoría significativa en el ajuste psicosocial y en el rendimiento académico general en los grupos experimentales.	Estos resultados sugieren que los programas de la IE pueden ser efectivos para promover el ajuste psicosocial y mejorar el desempeño académico de los estudiantes primarios. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos y se hacen

		en educación primaria.	académico de los estudiantes de educación primaria de sexto año	grupo experimental.			recomendaciones para futuras investigaciones
23 Cejudo, J. López-Delgado, M.L	2017	Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros	Conocer la opinión de los profesores de educación primaria sobre la importancia de algunas de las dimensiones que componen el dominio de la muestra de la IE para ser un maestro altamente competente.	La muestra consistió en 196 profesores de educación preescolar y primaria.	Se evaluó la importancia de algunas de las dimensiones que componen el dominio de muestra de la IE para ser un maestro altamente competente. También se evaluó el nivel de la IE de los docentes.	Los profesores de educación preescolar confirmaron una evaluación más elevada en términos de importancia para las dimensiones de la IE que los maestros de educación primaria	Los docentes con una alta IE mostraron un mayor reconocimiento de la importancia de las dimensiones que componen el dominio de la muestra de la IE para ser un maestro altamente competente que sus colegas con bajos niveles de IE.

<p>24 Cejudo, J.aEmail Author, López- Delgado, M.L.a, Rubio, M.J.a, Latorre, J.M</p>	<p>2015</p>	<p>La formación en educación e mocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros.</p>	<p>Conocer la opinión de los futuros docentes sobre la importancia y necesidad de la formación académica en educación emocional, que es esencial para el óptimo desempeño de su trabajo docente profesional, con el fin de proporcionar orientaciones que pueden</p>	<p>265 alumnos universitarios</p>	<p>La información se ha recogido mediante la Escala de Importancia y Necesidades de Formación en Educación Emocional, y para su análisis se han empleado técnicas correlacionales, análisis factorial, estadísticos descriptivos y diferencias de medias. El índice KMO >.5 y la significatividad de la prueba de esfericidad de</p>	<p>Los resultados indican que el alumnado participante concede mayor importancia a la formación en competencias emocionales complementarias, posteriormente en competencias emocionales interpersonales, y por último, en competencias emocionales intrapersonales</p>	<p>Respecto de las necesidades formativas se centran fundamentalmente en competencias emocionales interpersonales y competencias emocionales complementarias, y en menor medida en competencias emocionales intrapersonales. Además, existen diferencias significativas entre los alumnos en función del curso en el que están matriculados</p>
--	-------------	--	--	-----------------------------------	---	--	---

			<p>sentar las bases para el diseño de la formación inicial de los docentes en el marco del espacio europeo de educación superior.</p>		<p>Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. En términos generales, la consistencia interna de las dos subescalas principales de la EINFEM, observada en este estudio, se puede considerar bastante satisfactoria. Para las puntuaciones globales en las subescalas importancia y necesidades se obtuvieron valores</p>		
--	--	--	---	--	---	--	--

					de alfa igual a .91 y a .95, respectivamente		
25 Javier Cejudo Prado, María Victoria Díaz, Lidia Losada Martínez, Juan Carlos Pérez-González	2016	Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad	Opinión del profesorado sobre la importancia que concede a la formación docente en atención a la diversidad y sobre el grado en el que desearía contar con una mejor formación en atención a la diversidad	Muestra incidental de 181 docentes de educación infantil y primaria (44 son hombres y 137 mujeres) con una edad media de 38,78 (DT= 8.97)	Mediante una escala diseñada ad hoc (ENFAD) se evaluó, por un lado, la importancia concedida a diferentes temas de formación sobre atención a la diversidad, y, por otro, el grado de necesidad de formación percibida sobre cada uno de estos temas. También se evaluó el nivel de inteligencia	Los docentes consideraron de alta importancia todos los temas de formación en atención a la diversidad y reconocieron una moderada necesidad de formación en los mismos. Los docentes de primaria expresaron mayores valoraciones en necesidades de formación que los docentes de infantil. Los docentes con alta	Este estudio replica parcialmente otros previos con muestra a nivel nacional, al tiempo que extiende la investigación al explorar por primera vez las relaciones entre la IE del profesorado y su valoración de la importancia de la formación en atención a la diversidad y de sus necesidades de formación al respecto.

					emocional (IE) del profesorado mediante el cuestionario TEIQue-SF.	IE mostraron un mayor reconocimiento de la importancia de la formación en atención a la diversidad que sus colegas con niveles bajos de IE	
26	2013	La convivencia escolar clave en la predicción del bullying	Explorar el valor predictivo de las dimensiones de la convivencia escolar ante la implicación en fenómenos	7037 estudiantes (48.9% chicas) seleccionados aleatoriamente entre el alumnado de Educación Secundaria de Andalucía (España)	Escala Convivencia Escolar (ECE)	Los resultados destacan la relevancia de las relaciones en el plano vertical y horizontal, particularmente la gestión que realiza el profesorado y los problemas de disruptividad e indisciplina	Los resultados son discutidos en orden a encontrar claves para la mejora de los proyectos educativos de optimización de la convivencia escolar y prevención del bullying.

27	2015	Análisis de la socialización sobre perfiles de la dinámica bullying	Se pretende analizar cuáles variables de socialización presentan un mayor poder de discriminación o cuantifican mejor las diferencias entre los distintos niveles de agresión y victimización en el fenómeno bullying	700 adolescentes estudiantes.	Se utilizó el Cuestionario de Convivencia Escolar (Defensor del Pueblo, 2006) y el BAS-3 (Batería de Socialización, en formato de autoevaluación) de Silva y Martorell (1989)	Resultados confirman que niveles altos de agresión en el acoso escolar estarían caracterizados por puntuaciones bajas en consideración hacia los demás y autocontrol en las relaciones sociales, mientras que niveles altos de victimización estarían caracterizados por puntuaciones altas en ansiedad social/ timidez y retraimiento social	Se cree necesaria la implementación de programas sobre la prevención del acoso escolar en todos los centros educativos, introducir variables, como son los estilos parentales y otras variables familiares, que puedan también relacionarse con la implicación en la dinámica bullying.
28	2014	Estilos parentales e	Examina la relación entre la implicación en	626 estudiantes (49,7% chicas)	La información se recogió mediante dos autoinformes: el	Los resultados muestran la existencia de diferencias	Se han encontrado que la percepción del estilo educativo

Del Rey, José Antonio Casas, Rosario Ortega Ruiz		implicación en bullying	bullying y la percepción de los estilos educativos parentales.	de educación secundaria	European Bullying Intervention Project Questionnaire y la Escala para la Evaluación del Estilo Educativo de Padres y Madres de Adolescentes.	estadísticamente significativas en la percepción del estilo parental entre los implicados y no implicados en bullying y entre los distintos tipos de implicados, permitiendo además, predecir qué dimensiones de los estilos parentales se comportan como factores de riesgo y protección	parental y particularmente la percepción de control conductual y de afecto y comunicación parental, se relaciona significativamente con la implicación en bullying, especialmente con la implicación en el rol de agresor
29 Gabriela Villalobos Torres	2015	La capacitación como forma de	Realzar los métodos de capacitación y el aprendizaje de	Trabajo de información sobre el término	Realización de enseñanza de capacitación para	Formación que se imparte a docentes regularmente para capacitarlos para la	la importancia de que se

		prevención del bullying	estos como factores preventivos del bullying.	Bullying, tipos de bullying, las estadísticas que arroja este.	contrarrestar el bullying en docentes.	lucha contra el bullying.	sigan implementando procesos de capacitación, reflexión y sensibilización en esta área desde la Universidad, con miras a aportar un grano de arena en la mitigación y erradicación de esta forma de violencia
30 Ángel Alberto Valdés Cuervo*, Etty Haydeé Estévez Nenninger** y	2014	Creencias de docentes acerca del bullying	analizar las creencias de docentes de educación básica acerca del bullying	Participaron 45 docentes de tres escuelas secundarias públicas de Sonora.	15 fueron entrevistados y el resto respondió una encuesta con preguntas abiertas.	Los docentes definieron el bullying como violencia directa, que involucra a estudiantes u otros actores. Consideran de forma no sistémica la	Desplazan la responsabilidad de las intervenciones hacia otros actores y consideran estrategias de intervención aisladas. Se concluye

Agustín Manig Valenzuela						acción de los factores asociados al bullying y ubican en la familia y el contexto social la explicación del fenómeno	que las creencias de los docentes acerca del bullying reducen el margen de acción para que este problema reciba atención en el ámbito escolar.
31 Angel Alberto Valdés Cuervo, Esthela Jacqueline Madrid López, Ernesto Alonso Carlos Martínez, Belén Martínez Ferrer	2016	Propiedades psicométricas de una escala para medir dificultades en habilidades sociales relacionadas con la	Establecer las propiedades psicométricas de una escala para medir dificultades en habilidades sociales para afrontar la agresión por pares.	Participaron 502 estudiantes mexicanos de educación primaria, 279 niños (M = 10.52, DE = 1.13 años) y 223 niñas (M = 10.81, DE = 1.25 años).	Se comparó el ajuste empírico de dos modelos (unidimensional y bidimensional), y se determinó la validez concurrente de la escala al indagar la relación de sus puntajes con reportes de victimización	El modelo bidimensional (vulnerabilidad y pasividad) presentó mejores indicadores de ajuste ($\chi^2 = 36.60$, $gl = 19$, $p = 0.009$; $\chi^2/gl = 1.92$; CFI = 0.98; AGFI = 0.96; RMSEA = 0.04 IC 90 [0.02 - 0.06]; SRMR = 0.04; AIC = 70.60)	Las dificultades en las habilidades sociales explican una parte significativa de la varianza de los reportes de victimización en ambos sexos (hombres: $R^2 = 0.20$, $f^2 = 0.25$; mujeres: $R^2 = 0.24$, $f^2 = 0.32$). Conclusión. La escala

		victimización				que el unidimensional ($X^2 = 290.42$, $gl = 20$, $p = 0.000$; $X^2/gl = 15.27$; $CFI = 0.48$; $AGFI = 0.75$; $RMSEA = 0.27$ IC 90 [0.20 - 0.25]; $SRMR = 0.16$; $AIC = 337.42$)	posee propiedades psicométricas que permiten su utilización en la medición de dificultades en habilidades sociales para afrontar la agresión por pares.
32 Jessica Ortega Barón, Sofía Buelga Vázquez, María Jesús Cava Caballero	2016	Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso	analizar la influencia del contexto escolar y familiar en víctimas de ciberacoso	1.062 adolescentes (51,5% chicos y 48,5% chicas), de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M=14,5$; $DT=1,62$).	Se establecieron tres grupos de contraste: cibervíctimas severas, cibervíctimas moderadas y no víctimas de ciberacoso	las cibervíctimas severas en comparación con las no víctimas puntúan significativamente más alto en conflicto familiar y obtienen puntuaciones más bajas en el resto de variables familiares (autoestima familiar,	muestran la importancia de incluir a la familia y a la escuela en los programas de prevención del ciberacoso.

						cohesión y expresividad), y variables escolares (implicación, afiliación y ayuda al profesor), consideradas en el estudio. Los análisis de regresión revelaron que la autoestima académica y familiar y algunas dimensiones del clima familiar y escolar predicen la cibervictimización en la adolescencia	
33 Fuensanta Cerezo Ramírez, Francisco José	2017	Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso	Conocer cómo se ha abordado esta problemática,	Normativa relacionada con los fenómenos de	estudio comparativo sobre la normativa relacionada con los fenómenos de acoso	la mayoría de las políticas hacen referencia expresa al bullying y una de cada	Se destaca que en las normativas apenas se hace referencia a medidas de carácter

Rubio Hernández		en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo	así como comparar los protocolos de actuación propuestos y el carácter de las medidas recogidas para su intervención en cada CC.AA	acoso escolar o bullying y ciberacoso o cyberbullying en ocho CC.AA. seleccionadas al azar.	escolar o bullying y ciberacoso o cyberbullying en ocho CC.AA	cuatro menciona el cyberbullying, también se detectó que la mitad de los protocolos proponen medidas de actuación ante violencia escolar. En cuanto al carácter de las medidas adoptadas, el análisis demuestra que éstas se dirigen, casi exclusivamente, al alumnado agresor y que, en la mayoría de los casos, son de índole correctiva/disciplinaria.	educativo, dejando sin respuesta la propuesta del Defensor del Pueblo que hacía hincapié en las medidas educativas.
-----------------	--	---	--	---	---	---	---

<p>34 Caballo Manrique, Vicente E.; Salazar Torres, Isabel Cristina</p>	<p>2017</p>	<p>Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el Cuestionario de habilidades sociales (CHASO)</p>	<p>Desarrollar un nuevo cuestionario que evaluase las principales dimensiones o clases de respuesta que comprende el constructo de las habilidades sociales</p>	<p>826 participantes de diversas provincias españolas</p>	<p>Tercera versión del Cuestionario de habilidades sociales (CHASO-III), formada por 76 ítems,</p>	<p>análisis factorial exploratorio arrojó 10 factores coherentes y con escaso solapamiento entre ellos. Se seleccionaron los mejores cuatro ítems por factor, con el fin de establecer la versión final del cuestionario, el CHASO</p>	<p>Las propiedades psicométricas obtenidas para esta versión final, incluyendo su consistencia interna, su fiabilidad y su validez, fueron muy adecuadas, ofreciendo, así, un nuevo y actualizado instrumento de autoinforme de las habilidades sociales.</p>
<p>35 Yonis Eduardo Romero Torrealba</p>	<p>2016</p>	<p>Habilidades sociales para el desarrollo de una cultura de paz</p>	<p>conocer desde los haceres de la comunidad educativa, sus creencias y opiniones sobre</p>	<p>Se eligió intencionalmente a dos (2) actores sociales los cuales fueron</p>	<p>desarrollar una metodología interpretativa mediante la observación y la entrevista</p>		<p>La búsqueda de la unidad por medio del diálogo como alternativa para resolver los conflictos, con interés por una</p>

			la necesidad de construir una cultura de paz.	estudiantes pertenecientes al nivel de quinto año y un (1) actor social docente-representante			mejor calidad de vida y aprender a relacionarse sin extraviar la integridad personal con la colaboración de todos construye una cultura de paz.
36 JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ SALVADOR ALCARAZ GARCÍA	2016	Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista	valorar si a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias con alumnado con trastornos	dos alumnos de educación primaria y una alumna de educación secundaria con TEA	se diseñaron y elaboraron materiales didácticos dirigidos a la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias, y un protocolo de entrevista de valoración de habilidades	Los resultados indican que, tras el proceso de intervención educativa, los alumnos participantes en la investigación mejoraron su rendimiento en tareas que evalúan la comprensión de	Estos resultados nos permiten concluir que, adaptando el proceso educativo a las características y necesidades del alumnado con TEA, los aprendizajes de la comprensión de emociones y creencias se pueden constituir como un

			<p>del espectro autista (TEA) se puede mejorar dicha capacidad que implique, además, cambios positivos en sus habilidades sociales</p>		<p>sociales para personas con TEA. Los alumnos fueron evaluados antes y después del proceso de intervención educativa sobre sus niveles de comprensión de emociones y creencias y habilidades sociales. Se recurrió a la estadística descriptiva para el procedimiento de análisis de datos cuantitativos,</p>	<p>emociones y creencias y que esta mejora se acompaña de cambios positivos en sus habilidades sociales.</p>	<p>medio para beneficiar otras áreas no explícitamente enseñadas, como las habilidades sociales</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

					y al análisis de contenido de las observaciones, entrevistas y comentarios de maestros y padres para el análisis de datos cualitativos		
37 Alba Meraz, A. R.	2014	Conflicto, autoridad y argumentación. elementos para pensar los Caminos para la paz en el aula	Indagar sobre la posibilidad de reducir los conflictos en las aulas y minimizar la violencia escolar desarrollando entre docentes y estudiantes		Revisión de la literatura.	La autoridad es fundamental para generar orden y sentido de autonomía. Los seres humanos poseemos una capacidad argumentadora que, desarrollada en forma adecuada como estrategia	Se debe impulsar un programa efectivo de formación docente centrada en las habilidades de argumentación y de manejo de la autoridad que permitan un mejor desempeño de los docentes en las

			dos instrumentos de manera conjunta: el uso de la autoridad positiva, y las habilidades para transformar los conflictos mediante la argumentación práctica.			didáctica, ayuda de manera eficiente a transformar los conflictos en soluciones no violentas.	aulas. El desarrollo de las habilidades de argumentación necesita ir acompañado de la creación de materiales y dinámicas en los que la discusión y los argumentos primen en la vida académica.
38 Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A. y Rodríguez, J.	2016	La evaluación situacional de los conflictos:	La construcción y análisis de un cuestionario para evaluar las estrategias y metas de	Gestión de conflictos en el aula	Cuestionario para evaluar las estrategias y metas de la resolución de conflictos en el aula para	Los alumnos tienen mayor sensibilidad al nivel de participación en los conflictos, que predice	La importancia de que la familia y la escuela sean modelos de gestión constructiva de los conflictos en el

		<p>construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares.</p>	<p>resolución de conflictos escolares en situaciones representativas para el alumnado y el profesorado.</p>		<p>alumno (1786 estudiantes) y profesores (147 maestros) de Secundaria.</p>	<p>negativamente el uso de estrategias de integración, y positivamente el uso de estrategias de dominación y de evasión.</p>	<p>desarrollo adolescente. La necesidad de detener el círculo vicioso creado entre el uso de estrategias no constructivas y el aumento del nivel de participación, abordando en la intervención el aprendizaje práctico de alternativas constructivas para la gestión del conflicto escolar.</p>
--	--	---	---	--	---	--	--

<p>39 Nail Kröyer, O., Muñoz Reyes, M., & Gajardo Aguayo, J.</p>	<p>2013</p>	<p>Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva.</p>	<p>Desarrollar a través de un proceso reflexivo y participativo, principios y valores orientadores de la convivencia en el aula, que creen las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Descripción del caso. Emociones Despertadas. Actuación Profesional. Resultados de la actuación. Dilemas y Enseñanzas del caso. Conductas disruptivas relacionadas con las normas. Conductas disruptivas relacionadas con la tarea.</p>	<p>15 docentes, 20 familias y 20 estudiantes de un centro educativo de la provincia de Concepción, Chile. Se trata de una investigación no experimental, de tipo exploratorio-descriptivo, con un enfoque cualitativo. Hipótesis: 1) Los docentes no están preparados, teórica ni</p>	<p>Se resaltó: La necesidad de explicitar el sentido y la función de las normas. La necesidad de trabajar coordinados con respecto a las normas de aula. Muchos docentes señalan que ellos tienen normas para la sala de clases y que las dan a conocer al alumnado, sin embargo estas reglas no son conocidas por el resto de los docentes y algunas</p>	<p>Existe un alto nivel de coincidencia entre los actores al considerar de alta gravedad los problemas de aula que implican las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor. Se requiere que los centros cuenten con las herramientas y el recurso humano capacitado necesario para realizar este proceso de</p>
--	-------------	---	--	---	---	---	---

				<p>Conductas disruptivas relacionadas con el docente.</p> <p>Conductas disruptivas relacionadas con los compañeros.</p> <p>Identificación de las normas de centro y de aula.</p> <p>Construcción de normas de aula.</p>	<p>metodológicamente, en el manejo de incidentes críticos;</p> <p>2) La reflexión colectiva acerca de la convivencia de aula tiene un papel fundamental en la prevención de problemas de convivencia;</p> <p>3) El diálogo y la participación de los actores enfocado en la convivencia de aula ayuda a prevenir y</p>	<p>veces entran en contradicción.</p> <p>La necesidad de dar a conocer a la comunidad educativa las normas de convivencia y la importancia de que estas sean cumplidas.</p>	<p>diagnóstico de la convivencia escolar.</p>
--	--	--	--	---	--	---	---

					<p>construir la normativa escolar.</p> <p>3 instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pauta de incidentes críticos de aula (profesores). - Pauta de registro de disrupción de aula. (Docentes, estudiantes y familias). -Cuestionario para la construcción democrática de normas (Docentes, estudiantes y familias). 		
--	--	--	--	--	---	--	--

<p>40 Navarro, J.J y Galiana, L.</p>	<p>2015</p>	<p>Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria</p>	<p>1.- Identificar valores, competencias y habilidades que los padres esperan de la educación de sus hijos. 2.- Conocer visión de los docentes a partir de las neces. del contexto escolar y los hándicaps que representa la inclusión socioeducativa del alumnado.</p>	<p>Convivencia escolar, resolución de conflictos y la educación en valores.</p>	<p>Una investigación acción en cinco fases (percepción progenitores: cuestionario. percepción docente: entrevistas. Diagnóstico, programa MARIONA, evaluación)</p>	<p>En general, el estudio pudo determinar que el maltrato verbal, maltrato físico, las discusiones, la discriminación, las discusiones y el uso de apodos entre ambas instituciones son los principales conflictos estudiantiles que presenta.</p>	<p>Incorporar estrategias que involucren a los profesionales de orientación, trabajo social y psicología para un adecuado abordaje de estos conflictos estudiantiles. Necesario que la administración educativa aplique acciones eficientes para abordar los conflictos estudiantiles, dando al docente herramientas para resolver los</p>
--	-------------	---	---	---	--	--	--

			<p>3.- Establecer un programa capaz de orientar en positivo los conflictos en 1o Ciclo de primaria.</p> <p>4.- Proponer alternativas favorecedoras de la convivencia y la inclusión.</p>				principales obstáculos.
41 Garaigordobil, M.	2016	Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de	Explorar las relaciones que existen entre la conducta antisocial, la implicación en situaciones de	Conducta antisocial, bullying/cyberbullying y resolución de conflictos.	Diseño descriptivo y correlacional a una muestra de 3026 participantes de 12-18 años, a los que se les	Los jóvenes con altas puntuaciones en conducta antisocial tenían mayor uso de estrategias agresivas para resolver conflictos y mayor	Una parte importante de Los niños que tienen conducta antisocial durante la infancia y la adolescencia lo

		<p>resolución de conflictos</p>	<p>bullying/cyberbullying y las estrategias de resolución de conflictos.</p> <p>Analizar en qué medida también los espectadores tienen un mayor nivel de conducta antisocial que aquellos que no están implicados, y un mayor uso de estrategias agresivas como</p>		<p>administro 4 instrumentos de evaluación. Tres autoinformes y un cuestionario para los padres.</p>	<p>implicación en situaciones de bullying. Mujeres con altas conductas antisociales utilizaban estrategias cooperativas.</p> <p>Se confirma la hipótesis 1. La hipótesis 2 se cumple parcialmente, ya que no se constata que aquellos que tienen mucha conducta antisocial utilicen más estrategias pasivas y menos cooperativas para resolver conflictos</p>	<p>mostrará también en la vida adulta.</p> <p>No solo los agresores y víctimas tienen conductas antisociales y utilizan estrategias agresivas de resolución de conflictos, también los observadores. Los programas para prevenir estas conductas deben tener actividades que estimulen la capacidad de resolver conflictos interpersonales.</p> <p>También la eficacia de</p>
--	--	---------------------------------	---	--	--	---	---

			técnica de resolución de conflictos interpersonales.			interpersonales	intervenciones que fomentan HHSS. Cinco programas que tiene por finalidad prevenir la violencia.
42 Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V. y Lorenzo, M.	2014	Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de	Medir el cambio en la frecuencia de victimización, comportamiento agresivo y comportamiento positivo de los niños después de participar en el programa.	Violencia y comportamiento agresivo	Participaron en el programa “Comunidades amigas de la infancia”, 302 niños de entre 9 y 15 años. Los instrumentos utilizados fueron: “escala reducida de agresión y victimización”,	Tras la aplicación del programa “Comunidades amigas de la infancia” se observaron cambios en la percepción de la violencia, y un aumento en el reconocimiento de la agresión	Existen diferencias de sexo en la crianza de los niños, reflejado en la manera en que resuelven los conflictos, concluyendo que la violencia física es aceptada entre los hombres. Esto también ha llevado a que las mujeres sean

		un programa de habilidades socioemocionales			“escala de conductas positivas” y “escala de apoyo parental para la agresión”.	que ejercen hacia los compañeros en niños que inicialmente informaron no ser agresivos. Además aquellos niños que tienden a ser agresores mostraron una disminución significativa en la agresión.	más víctimas de la violencia. Existe una relación entre la violencia en el hogar y la desconfianza entre iguales. El aumento de victimización relacional y agresión directa y relacional= pérdida de confianza en la buena voluntad de los demás.
43 Pineda Alfonso, J. A.	2013	El conflicto y la convivencia. Una investigación	Conocer cómo funcionan las instituciones y	Resolución de conflictos.	Estudiantes de 4.o de ESO, e la clase de ciencias sociales. -Observación.	Respecto a los alumnos, predominan las actitudes de evitación o	El abordaje de la convivencia a través de planes y proyectos no terminó de

		<p>con alumnos de 4º de eso de un barrio periférico de la ciudad de Sevilla.</p>	<p>comprender cómo las tensiones dentro de una institución, provocadas por el enfrentamiento de intereses y poderes desiguales, dan lugar a conflictos</p>		<p>-Registro de dinámicas e interacciones en el aula a través de: -Los cuadernos de clase de los alumnos. -las grabaciones de audio de uno de los grupos de debate. -El Diario del Investigador.</p>	<p>represión, que se toman como formas de «solucionar» los conflictos. En cuanto a las interacciones, se tiende a la unanimidad y una huida de la discrepancia. Los intentos del profesor por animar el debate chocaban con las ideas y actitudes de los alumnos. En canto al desarrollo profesional del profesor, existe una concepción del</p>	<p>impregnar la cultura del centro, pues su influencia fue muy epidérmica y afectó a pocas personas, y además sus presupuestos chocaron con la cultura profesional mayoritaria la posesión de un saber del que dependía el estatus y la posición de poder del profesor.</p>
--	--	--	--	--	---	--	---

						conocimiento escolar vinculado a	
44 Tirado, R. y Conde, S.	2016	Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España)	Comprobar desde una perspectiva estructural la influencia de un conjunto de medidas en la reducción de problemas de convivencia.	Liderazgo, formación de la comunidad, elaboración de normas, educar en el conflicto y aulas de convivencia.	46 centros de educación secundaria en Andalucía, cogiendo de muestra a 46 profesores y 46 familiares, aplicando escalas de medida sometidas a análisis de fiabilidad y validez de constructo	Corroborar la influencia del liderazgo, la educación en el conflicto, la elaboración democrática de las normas, la formación y el «aula de convivencia», sobre la reducción de los problemas, si bien, en distinta medida	El aula de convivencia es una medida correctora, diferenciada de las de carácter primaria y secundario, ya que el aula de convivencia actúa como alternativa reparadora. Además se utiliza para corregir conductas disruptivas en el aula. Todavía queda pendiente seguir

						dependiendo de la naturaleza preventiva de las acciones.	trabajando el “aula de convivencia”, puesto que quedan pendientes dos aspectos fundamentales en su definición: la tipología de las conductas problemáticas, la intención real de las dinámicas del aula.
45 Pol Rojas, R.T	2015	La influencia de los valores personales en la gestión del conflicto a través de la negociación.	Identificar la influencia de los valores personales en los estilos de gestión del conflicto y	Variables de la escala de valores. Variables de los estilos de gestión del conflicto. Variables de	589 participantes (518 de cursos de postgrado sobre Negociación y Gestión de Conflictos de la Universidad	Los factores influyentes en el proceso y el ánimo negociador contribuyen de manera significativa para lograr mejores interacciones en la	Tras la revisión bibliográfica, se destacó la escasez de trabajos centrados en el análisis de la relación entre los valores personales,

			<p>las expectativas de eficacia del negociador. Identificar la influencia o impacto de los estilos de gestión del conflicto y las expectativas de eficacia en la percepción de efectividad del proceso y de los resultados. Brindar información</p>	<p>la escala sobre la eficacia negociadora. Variables de efectividad. Variables socio-demográficas.</p>	<p>Privada Boliviana y 71 participantes de programas en el grado de administración y gestión pública de la Universidad de Sevilla) En edades entre 21 y 65 años, y todos con formación académica.</p>	<p>gestión de los conflictos.</p>	<p>estilos de gestión del conflicto, eficacia negociadora y efectividad de la negociación.</p>
--	--	--	---	---	---	-----------------------------------	--

			sobre las formas de mejorar el rendimiento del negociador y los resultados de la negociación.				
46 Rodríguez, A.	2015	Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el	Analizar, desde el punto de vista de los niños, la forma en la que consideran que la inteligencia emocional influye en la resolución de conflictos.	Capacidad de concentración Interrelación con los compañeros Entorno familiar Comportamientos agresivos Capacidad de estudio	Observacional descriptivo. Muestra: 40 niños de entre 6 y 11 años. Método de recogida: encuesta.	La mayoría de los niños parecen mostrar una inteligencia emocional bastante desarrollada a la hora de tratar los distintos conflictos posibles en clase.	La inteligencia emocional es una capacidad totalmente necesaria para el correcto desarrollo de la actividad en el aula, tanto por parte de los alumnos como de los maestros.

		contexto del aula		Rol del Tutor/maestro			
47	2016	Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales	Conocer los elementos más relevantes que los escolares de 5o y 6o de primaria de Andalucía consideran cuando perciben y evalúan la convivencia escolar, así como las dimensiones que tienen valor predictivo sobre su valoración de	Gestión interpersonal positiva, Ajuste normativo, Red social de iguales, Disruptividad, Desidia docente, Indisciplina, Victimización y Agresión.	Participación de 1265 estudiantes, de 5o y 6o, se usó la Escala de Convivencia Escolar	Los resultados descriptivos indican que la convivencia escolar se caracteriza por buenos niveles de calidad en las relaciones interpersonales y bajos niveles de dificultades que afectan a las mismas. Los resultados de la regresión lineal múltiple sugieren	Para el alumnado del tercer ciclo de primaria, la convivencia escolar es buena si existen relaciones de calidad entre compañeros, si los maestros llevan a cabo una buena gestión de las relaciones interpersonales y si perciben niveles bajos de disruptividad en sus aulas.

			la convivencia escolar			que, entre los elementos con valor predictivo a la hora de que un niño valore la convivencia en su escuela como positiva, destaca la red de iguales, es decir, el sistema de relaciones entre pares.	El valor de programas que fomenten la ayuda entre iguales, y su carácter innovador ofrezca a los niños un ámbito de reflexión optimizado para resolver por ellos mismos sus problemas. Además considerar las diferencias entre los cursos, para lograr una acción tutorial cada vez más personalizada.
48 Tirado Morueta, R. & Conde	2015	Organización del aula de convivencia	Corroborar la influencia de la existencia de una	-Daños en pertenencias. -Casos de maltrato.	46 centros de educación secundaria de Andalucía	Los resultados permiten confirmar la validez de las propuestas	El aula de convivencia es una medida correctora, es decir, se aplica a

Vélez, S.		y efectos en la reducción de conductas contrarias.	planificación del aula sobre la gestión del personal y organización de los recursos del aula. Corroborar la influencia de la gestión del personal y organización adecuada de los recursos del aula de convivencia sobre la reducción de	Deterioro grave de las instalaciones.	integrados en la red «Escuela: Espacio de Paz» durante un periodo superior a 8 años.	organizativas planteadas por la Administración, si bien, las evidencias encontradas no muestran efectos positivos sobre la disminución de conductas contrarias.	sujetos que debido a conductas contrarias se ven privados, temporalmente, de su asistencia al aula docente en el curso regular. Los problemas de convivencia escolar, dada su naturaleza compleja, para abordarlos se requiere de planes estratégicos complejos que instan, en primer término, a la
-----------	--	--	---	---------------------------------------	--	---	---

			conductas contrarias.				participación activa y democrática de la comunidad educativa
49 Montes, C., Rodríguez, D. y Serrano, G.	2014	Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional	Explorar el modo en que los estados de ánimo pueden orientar las estrategias de manejo de conflictos en las personas.	Estados de ánimos, y estrategias de gestión de conflictos.	440 estudiantes de entre 17- 48 años, se le administraron diferentes instrumentos: escala PANAS, para medir los estados de ánimo ROCI-II, las estrategias de gestión de conflicto.	Sugieren que los estados de ánimo influyen sobre la elección de las estrategias de gestión de conflicto. Se ha descubierto que el afecto positivo predice la estrategia de integración, mientras que el negativo predice la estrategia de dominación	la influencia intrapersonal de las emociones es especialmente notoria cuando las personas experimentan estados de elevada activación emocional

<p>50 Mendo, S., León del Barco, B., Felipe, E., Polo del Río, MI. y Palacios, V.</p>	<p>2015</p>	<p>Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social</p>	<p>Estudiar la efectividad de la asignatura HHSS en la mejora de las HHSS y en la reducción de la AASS, en alumno del Grado de Educación Social, en la Universidad de Extremadura.</p>	<p>Habilidades Sociales y la Ansiedad social.</p>	<p>Investigación de corte cuasi-experimental, a alumnos de 2o y 3o curso de Educación social, con un diseño pretest, postest, y seguimiento, y la utilización de autoinformes como método recogida de información. Los instrumentos utilizados son: Escala de Habilidades</p>	<p>Las mejoras logradas durante el entrenamiento en HHSS, en su mayoría han sido observadas entre las puntuaciones pretest-seguimiento. Los resultados obtenidos en las comparaciones entre sujetos con/sin entrenamiento previo no dejan lugar a duda de la eficacia de los entrenamientos en HHSS.</p>	<p>La necesidad de nuevas vías para que los estudiantes universitarios mejoren sus HHSS, muestran la eficacia de los entrenamientos en HHSS, y avalan la conveniencia de incluir y controlar la variable «entrenamiento previo en HHSS</p>
---	-------------	--	--	---	---	--	--

					Sociales, EHS, y Cuestionario de Ansiedad Social para adultos.		
51 Gutiérrez Carmona, M., & Expósito López, J.	2015	Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes	Realizar un análisis sobre déficits formativos de inteligencia emocional, en su componente de habilidades sociales, y diseñar, implementar y evaluar un Programa de Intervención para el desarrollo de	Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas	Metodología cuantitativa con una finalidad descriptiva.	El análisis diagnóstico muestra un alumnado de PCPI caracterizado por déficits en ciertos factores socio-emocionales, principalmente en habilidades sociales, que hacen imprescindible la consideración de intervenciones educativas sobre estos aspectos mediante el desarrollo de programas específicos	La enseñanza de las emociones y habilidades sociales no depende de instrucciones verbales, por lo que las acciones específicas serán más influyentes en la medida que los sujetos puedan ponerlas en práctica y entrenarlas para su perfeccionamiento; de este modo, podrán convertirse en parte de

			las habilidades sociales y conceptos			basados en estos componentes.	nuestro repertorio emocional.
--	--	--	---	--	--	----------------------------------	----------------------------------

ANEXO 2: Instrumento Conflictalk.

CONFLICKTALK



DATOS PERSONALES:

Hombre	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

A continuación, se presentan 18 frases que pueden ser expresadas en una situación de conflicto, lee las frases e informa en qué medida tú sueles decir cosas como las que se indican en las frases. Da una puntuación de 1 a 5, donde 1 sería que tú “nunca dices cosas como las que dice la frase”, 2 “A veces”, 3 “con cierta frecuencia”, 4 “muy frecuentemente” y 5 “casi siempre dices cosas como esas”.

	1	2	3	4	5
1. ¿No te das cuenta de lo estúpido que eres?					
2. No se me da bien esto. Simplemente, no sé cómo hacer que te sientas mejor					
3. ¿Qué está pasando? Necesitamos hablar					
4. No te sirvo de ayuda. Nunca sé qué decir					
5. Tenemos que concretar eso					
6. Quisiera que pudiéramos evitar todo este asunto					
7. Vamos a hablar sobre esto y encontrar una solución					
8. ¡Cállate! ¡No tienes razón! ¡No voy a escucharte					
9. ¡Es culpa tuya! ¡Y no voy a ayudarte					
10. Harás lo que yo te digo. ¡Te voy a obligar!					
11. Funcionará si trabajamos juntos					
12. Trabajaremos para sacar esto adelante					
13. De acuerdo, me rindo, lo que tú quieras					

14. No quiero hacer esto nunca más. Vamos cada uno por su lado					
15. Esto no va a ninguna parte, olvidemos todo el asunto, ¿de acuerdo?					
16. Si no quieres hacerlo, olvídale; ya se lo pediré a algún otro					
17. Necesitamos concretar juntos cuál es el problema					
18. No puedes hacer nada. Apártate de mi camino y déjame hacerlo					

ANEXO 3: Carta de autorización enviada a los padres de los encuestados.

A/A Padres y madres de los alumnos/as de 6º de primaria.

Mi nombre es Francisco Javier de Vicente Cotán, estudiante de 4º en el grado de Educación Primaria, y me pongo en contacto con ustedes para informarles que la clase a la que su hijo/a pertenece ha sido seleccionada para la realización de una encuesta sobre habilidades en resolución de conflictos.

Este cuestionario forma parte del Trabajo de Fin de Grado (TFG) que estoy realizando, dirigido por el profesor Alfonso Javier García González, miembro del departamento de Psicología Social de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En cuanto al cuestionario que se va a realizar, informaros que será completamente anónimo, así como que los datos recogidos en este estudio serán tratados en total confidencialidad.

Ruego tengan a bien colaborar con este estudio de cara a la mejora de la percepción, análisis y enseñanza sobre las habilidades en resolución de conflictos que los niños/as poseen o carecen.

Sin más, agradecerles de antemano la colaboración con este trabajo que forma parte de mi formación como futuro docente, buscando siempre mejorar para poder ofrecer en un futuro una educación de calidad desde mis conocimientos y mis posibilidades.

Un cordial saludo