

ANÁLISIS DE CONFLICTOS ENTRE IGUALES EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

301

Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., y Minguella, E., *Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social. Universidad de Lleida*

Resumen

Los conflictos y la violencia son indudablemente un fenómeno presente en nuestra sociedad, así como en nuestros centros escolares. No obstante, no existe un registro claro entre los profesionales para la clasificación de éstos en las escuelas de educación primaria, así como la reacción que provocan en otros estudiantes y profesores, lo cual puede hacer difícil su solución. Este estudio pretende evidenciar y analizar los conflictos entre iguales que se dan en el recreo de las escuelas de educación primaria (6-12 años) mediante una observación sistemática en una muestra de 2.529 alumnos. La información recogida ha permitido ver que de los 746 conflictos detectados, se encuentran diferencias significativas en los diferentes tipos de conflicto (verbal, físico, exclusión social y abuso sexual) y en función del curso y sexo de los protagonistas. En general, lo más destacable es que los conflictos entre niños, mostrarían una mayor tendencia a ser clasificados dentro de la tipología de la agresión física y los conflictos entre niñas se podrían catalogar en la categoría de exclusión social. Finalmente se recogen y describen las intervenciones que realizan los docentes durante dichos conflictos y se sugieren diferentes recursos para la intervención.

Palabras clave: Educación Primaria, Conflictos, Registro de Observación, Patio, Intervención maestros.

Fecha de recepción: 10/04/2016

Fecha de aceptación: 24/06/2016



Introducción

Es evidente que existen conflictos y violencia en las escuelas, tal y como en la sociedad en general. Durante las últimas décadas ha aumentado el interés por estudiar este tipo de interacciones sociales en los niños (por ejemplo, Rubin, Bukowski, y Parker, 2006; Laursen, Finkelstein y Betts, 2001; Tresgallo, 2011). Los estudios demuestran que los conflictos se dan mayoritariamente en el tiempo de recreo de los centros escolares, debido a que se trata de un ambiente más libre de interacción y relación con iguales y que resulta más complejo controlar todas las zonas y espacios del mismo espacio de recreo (Félix, Godoy, Martínez, 2008; Olweus, 1991; 1994; Rivers y Smith, 1994).

Son muchas las investigaciones realizadas, tanto a nivel nacional como internacional, entorno a los conflictos y la violencia en edad escolar (Defensor del Pueblo, 2000; Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane, 2004; García-López y Martínez-Céspedes, 2001; Hernández-de Frutos y Casares, 2002; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003; Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008; Mora-Merchán, 1997; Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchan, 1997; Ramírez y Justicia, 2006; Serrano e Ibarrola, 2005; Smith, Madsen y Moody, 1999; entre muchos otros). Destacar que no existe un consenso en la clasificación de los conflictos, cada autor se centra en un aspecto del concepto, no siendo necesariamente contradictorios. Por ejemplo, Viñas (2007) clasifica los conflictos según sus causas y estos pueden ser de relación, de rendimiento, de poder o de identidad. Sierralta (1999) propone una taxonomía según el nivel en el que se presenta el conflicto y el número de personas implicadas siendo intrapersonal, interpersonal, intragrupal o intergrupala.

En nuestro estudio nos hemos basado en la clasificación propuesta en el informe del Defensor del Pueblo (2006) y Martín, Rodríguez y Marchesi (2003), a partir de las cuales podemos distinguir diferentes formas de conflicto:

- Agresión verbal: Insultar y reírse del otro, hablar mal del otro.
- Agresión física: Agresión directa (pegar...) y agresión indirecta (robar, romper, esconder cosas...).
- Exclusión social: aislamiento, rechazo, ignorar, no dejar participar y chantaje.
- Acoso sexual (verbal o físico).

De acuerdo con la literatura anterior, las variables más influyentes en situaciones de conflicto son sexo y edad (Ostrov y Crick, 2007; Murray-Cierre y Ostrov, 2009). Varios estudios



destacan que la mayor incidencia de conflictos tiene lugar entre las edades de 9 a 14 años de edad, cuando la coacción es a menudo la estrategia más utilizada para resolver conflictos (Laursen et al, 2001;. Pelegrini y Long, 2002). Sin embargo, los niños más pequeños viven más conflictos durante el patio de recreo debido a su inmadurez y tienden a presentar comportamientos más agresivos durante las situaciones de conflicto (Sidorowicz y Cabello, 2009). En cuanto a sexo, los estudios muestran que los niños presentan un mayor número de agresiones físicas mientras que las niñas tienden a presentar agresiones de tipo relacional. (Murray-Cierre y Ostrov, 2009; Toldos, 2005).

En esta misma dirección, la reacción de los padres a los conflictos se ha estudiado relativamente poco. Estudios anteriores, sin embargo, señalan que las reacciones son diferentes entre niños y niñas, aunque ambos muestran una tendencia hacia la agresión en un primer momento (Hay, Nash, Caplan, Ishikawa y Vespo, 2011).

En cuanto a la variable sexo, se evidencia que los conflictos son un fenómeno mayoritariamente masculino. Si la analizamos, se puede afirmar que en los chicos es mucho más frecuente recurrir a las agresiones físicas y amenazas, es decir, al maltrato directo como forma de intimidación. En las chicas, son más frecuentes los rumores y el aislamiento social o el maltrato indirecto (Benítez y Justicia, 2006; Toldos, 2005).

Una vez analizados los conflictos que hay en el patio es conveniente centrarnos en la gestión de los mismos por parte de los profesores. En general, se puede afirmar que los maestros detectan e intervienen poco en los conflictos que ocurren durante el recreo, así mismo no se sienten preparados para afrontarlos (Byrne, 1994; Craig y Pepler, 1996; Escámez, 2001; Rigby, 1996; Van der Meulen *et al.*, 2003). En concreto, Escámez (2001) puso de manifiesto que el 57% de los docentes no se sentían preparados para afrontar los conflictos que surgen en el aula, un 40% se sentían desmotivados ante este asunto, mientras que un 7% manifestaba su deseo de abandonar la docencia, si pudieran, y un 10% afirmaba que el tema de los conflictos en el aula no es su responsabilidad.

Los docentes intervienen en mayor porcentaje cuando suceden ciertas situaciones como pegar, robar cosas e intimidaciones, en casos más graves como chantaje, amenazas con armas y exclusión social, los maestros se ven desbordados (Del Barrio, Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez, 2003).

Algunos autores evidencian que cuando se ignoran las conductas abusivas, los alumnos sienten que no pueden contar con la protección del maestro y, a su vez, perciben que éste acepta la intimidación (Bauman y Del Rio, 2006; Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2005). En este sentido queda clara la importancia de la actitud de los maestros delante de los conflictos.

En concreto, el objetivo de este artículo es describir los tipos de conflictos que se dan en el patio de las escuelas de primaria en función de la edad y el sexo. Así como el tipo de intervención que hacen los maestros delante de estos conflictos.

Método

En esta investigación se ha utilizado un diseño no experimental descriptivo, a partir de un registro de observación sistemática, es decir, se han observado los conflictos tal y como se han dado en su contexto natural, para después poder cuantificarlos y analizarlos.

La observación se ha llevado a cabo por investigadores entrenados para ello, atendiendo a dos consignas: anotaban los conflictos que veían en primera persona y aquellos que los propios alumnos les explicaban.

La muestra estuvo formada por 2.529 alumnos y alumnas de Educación Primaria, pertenecientes a 44 escuelas ubicadas en zonas urbanas de la provincia de Lleida. De ellos 1.548 son varones (61,21%) y 981 mujeres (38,79%). Si tenemos en cuenta el curso académico, quedarían distribuidos tal como sigue: 984 son alumnos de ciclo inicial (38,91%), 853 de ciclo medio (33,73%) y 692 de ciclo superior (27,36%).

El resultado de la observación ha sido de 746 conflictos, en los cuales han intervenido alumnos de los tres ciclos y de ambos sexos.

Para llevar a cabo la observación de las conductas conflictivas se ha utilizado un registro anecdótico de las conductas conflictivas en el patio. El registro anecdótico consta de tres dimensiones entre las que se encuentran los datos identificativos, la descripción del conflicto y de la intervención que ha hecho el maestro responsable del tiempo de recreo.

Una vez utilizada la prueba de jueces como herramienta para validar el registro, el resultado del Alfa de Cronbach es de 0,81, el cual se consideró satisfactorio y aceptable dentro de los parámetros métricos.



Las observaciones se realizaron durante el mes de marzo de 2015 en 44 escuelas por alumnos de 3r curso del Grado de Primaria de la Universidad de Lleida, que participaron de forma voluntaria. Se les explicó los objetivos de la investigación y las instrucciones para la observación, que fueron las siguientes: Deben describir las situaciones conflictivas entre los alumnos que se den durante los 30 minutos del recreo, siguiendo los apartados del registro, independientemente de si los maestros intervienen o no para solucionarlos.

Una vez registrados, se categorizaron en función de cuatro categorías: agresión verbal, agresión física, exclusión social e infringir las normas de la escuela. Cabe destacar, cómo parece evidente, que no se observó ningún caso de agresión sexual.

Resultados

Registro conflictos

Tal y como recoge la siguiente tabla, se puede observar que en total fueron 746 los conflictos registrados. Si analizamos la frecuencia de los conflictos podemos afirmar que se dan casi 17 conflictos por escuela (16,95) durante los 4 días, lo que supone una frecuencia media de 4,25 conflictos por día en cada una de las escuelas.

TABLA 1. Frecuencias de los conflictos en función del curso y el sexo (Elaboración propia).

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Ciclo Inicial	249	33,4
Ciclo Medio	224	30,0
Ciclo Superior	143	19,2
Mixto	130	17,4
<i>Total</i>	<i>746</i>	<i>100,0</i>
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Niño	325	43,6
Niña	185	24,8
Mixto	236	31,6
<i>Total</i>	<i>746</i>	<i>100,0</i>

Si analizamos la variable curso, se puede constatar que es en ciclo inicial (6-8 años) donde se dan más conflictos y, en concreto, entre los alumnos de la misma edad. Seguido de ciclo medio (8-10 años) y por último encontramos los conflictos de ciclo superior que suponen el 19,2%. Se puede afirmar que los conflictos se dan mayoritariamente entre alumnos de las mismas edades, pues los conflictos mixtos, es decir, en los cuales intervienen alumnos de diferentes ciclos, sólo suponen un 17,4% del total.

Atendiendo la variable sexo, se observa como el porcentaje más elevado (43,6%) corresponde a los alumnos de sexo masculino, seguido de los conflictos mixtos, es decir, aquellos en los que intervienen niños y niñas (31,6%) y finalmente, el 24, 8% son conflictos donde intervienen solo niñas.

A partir de los resultados extraídos de la prueba Chi-cuadrado, y tal como se recoge en la siguiente tabla:

TABLA 2. Chi-cuadrado para los diferentes conflictos en función del curso y el sexo (Elaboración propia).

Ciclo	Tipo de conflicto		Sexo			Total	Sig. bilateral
			Niño	Niña	Mixto		
Ciclo Inicial	Verbal	R. corregidos	35	12	11	58	.000
			2,5	-,8	-2,0		
	Física	R. corregidos	54	12	36	102	
			1,9	-3,9	1,6		
	Exclusión social	R. corregidos	25	37	19	81	
			-3,3	5,4	-1,5		
Normas	R. corregidos	0	0	8	8		
		-2,6	-1,6	4,4			
Recuento			114	61	74	249	
Ciclo Medio	Verbal	R. corregidos	31	20	15	66	.022
			,5	-,3	-,3		
	Física	R. corregidos	37	11	16	64	
			2,6	-3,0	,2		
	Exclusión social	R. corregidos	29	39	21	89	
			-2,8	3,2	-,1		
Normas	R. corregidos	2	1	2	5		
		-,2	-,6	,8			
Recuento			99	71	54	224	
Ciclo Superior	Verbal	R. corregidos	17	14	19	50	.120
			-,9	,6	,4		
	Física	R. corregidos	27	11	13	51	
			2,5	-,7	-1,9		
	Exclusión social	R. corregidos	12	10	19	41	
			-1,5	-,1	1,7		
Normas	R. corregidos	0	1	0	1		
		-,8	1,7	-,7			
Recuento			56	36	51	143	
Mixto	Verbal	R. corregidos	13	4	15	32	.114
			-,3	-,1	,4		
	Física	R. corregidos	22	1	21	44	
			1,1	-2,6	,6		
	Exclusión social	R. corregidos	21	12	20	53	
			-,7	2,7	-1,2		
Normas	R. corregidos	0	0	1	1		
		-,9	-,4	1,1			
Recuento			56	17	57	130	
Total	Verbal	R. corregidos	96	50	60	206	.000
			1,0	-,2	-,9		
	Física	R. corregidos	140	35	86	261	
			4,1	-5,3	,6		

	Exclusión social	R. corregidos	87	98	79	264
			-4,3	5,8	-,7	
	Normas	R. corregidos	2	2	11	15
			-2,4	-1,0	3,5	
Total		Recuento	325	185	236	746

Podemos afirmar que en general encontramos diferencias significativas a nivel estadístico ($p < 0.001$) y lo más destacable es que los conflictos entre niños, serían agresión física y los conflictos entre niñas se clasificarían en la categoría de exclusión social. A continuación se comentan los resultados por ciclos.

Ciclo Inicial:

Encontramos diferencias significativa en función del sexo ($p < 0.001$). En los conflictos donde intervienen sólo niñas, predominan los de la categoría exclusión social, en concreto el aislamiento.

En los conflictos donde interviene sólo niños, predomina la agresión verbal, (básicamente el insulto) y la agresión directa, en concreto pegar (Xie, Cairns, Cairns, 2002; Underwood, 2003).

Cuando los conflictos son mixtos, están más relacionados con el hecho de infringir las normas de la escuela.

Ciclo Medio:

Encontramos diferencias significativas en función del sexo ($p = 0.022$). En los conflictos en los cuales intervienen únicamente niños predomina la agresión física. En los que únicamente intervienen niñas, la exclusión social y no hay diferencias significativas en los conflictos mixtos.

Ciclo Superior:

No podemos afirmar que haya diferencias significativas pero sí que en los niños de ciclo superior predominan los conflictos de agresión física directa, en cambio, en las niñas predominan los sociales (aislar y rechazar). En los mixtos los conflictos se dan cuando infringen las normas del centro.

Intervención maestros:



Por lo que refiere a las intervenciones de los maestros, los resultados muestran que en la mayoría de los casos, con un 19,3% de frecuencia, los maestros piden explicaciones a sus alumnos sobre los sucesos sin ir más allá. La siguiente reacción más común es castigarlos en un 16,2% de los casos. En porcentajes parecidos aparecen las intervenciones de “*dar explicaciones, razonar y a posteriori se da un consejo, se proponen soluciones o se les pide que se disculpen*” (14,6%) y la reacción de no intervenir (13,9%). En porcentajes inferiores, y no tan significativos, se les tranquiliza (8,2%), se les proponen soluciones y se les hace pedir disculpas (6,8%), se les piden explicaciones, razonamientos y se los tranquiliza (6,3%), en un 5,6% solucionan el conflicto entre los alumnos, en un porcentaje menor (4,8%) se les amenaza y se les da órdenes, y en porcentajes muy poco significativos se les hace razonar y se les castiga (2%), se les hace razonar y pensar soluciones a la par que pedir disculpas y castigar (1,7%), y por último, en un porcentaje muy reducido (0,5%) interviene el alumno-mediador.

TABLA 3. *Intervención docente ante los conflictos (Elaboración propia).*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No se interviene	104	13,9	13,9	13,9
Lo solucionan entre los alumnos	42	5,6	5,6	19,5
Interviene el niño-mediador	4	,5	,5	20,1
Se hace explicar/razonar y se da un consejo, se proponen soluciones o se piden disculpas	109	14,6	14,6	34,7
Se hace explicar/razonar y se les castiga	15	2,0	2,0	36,7
Se hace explicar/razonar y se les tranquiliza	47	6,3	6,3	43,0
Se hace explicar/razonar y no se hace nada mas	144	19,3	19,3	62,2
Se proponen soluciones: se les hace pedir disculpas	51	6,8	6,8	69,1
Se les castiga	121	16,2	16,2	85,3
Se les tranquiliza	61	8,2	8,2	93,4
Razonar + Solución + Disculpas + Castigo	13	1,7	1,7	95,2
Amenazar / Dar ordenes	36	4,8	4,8	100,0
Total	474	100,0	100,0	

Discusión

Registro conflictos

En general podemos afirmar que la agresión física y verbal son las que más abundan y esto coincide con la mayoría de estudios (Artavia, 2012; Félix, Godoy y Martínez, 2008) que afirman que existe un alto nivel de empleo de violencia tanto física como verbal, siendo las manifestaciones más comunes las peleas, golpes así como el uso de un lenguaje ofensivo.

Es destacable el hecho de que la participación de los varones en los conflictos sea considerablemente superior a la de las niñas, siendo la agresión física la fórmula más frecuente en los conflictos entre niños y la exclusión social entre las niñas.

En esta investigación encontramos que el mayor número de conflictos se dan entre el alumnado de ciclo inicial, pero somos conscientes que el tipo de metodología utilizada, la observación sistemática, puede ser que no favorezca que podamos observar los conflictos en ciclo superior debido a que la gran mayoría solucionan los conflictos entre ellos y en el caso de las niñas resultan más difíciles de observar.

Intervención maestros

Si analizamos la intervención de los maestros observamos que el porcentaje de intervenciones en el que se proponen soluciones constructivas a los conflictos es inferior a un 30% de los casos (27,7%). El porcentaje en que los maestros no intervienen (13,9%) es bastante elevado pero inferior al porcentaje de veces que directamente se les castiga (16,2%). No es el objetivo de este estudio pero no podemos obviar la necesidad de reflexionar sobre la reacción de los maestros delante dichos conflictos, puesto que los maestros son el vehículo educativo en los centros escolares.

Deberíamos replantearnos la importancia de la formación de los maestros en resolución de conflictos, comunicación asertiva o bien en Educación Emocional, puesto que esta ya engloba dichas competencias.

Conclusiones

Olweus, en 1993, adelantaba que los conflictos comportan consecuencias negativas para aquellos que los padecen. Más recientemente Perren y Alsaker (2006), afirman que las consecuencias del maltrato entre iguales a corto, medio y largo plazo pueden ser debidos a la



falta de autoestima, reducción de la confianza, aislamiento y/o rechazo social, absentismo escolar, disminución del rendimiento académico, problemas psicosomáticos, ansiedad, disfunción social, depresión, tendencias suicidas, etc. Mantener un buen clima de convivencia en el centro es requisito imprescindible para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y garantizar al alumno su bienestar (Monarca, Rapoport y Fernández González, 2012).

Aunque los docentes no son los únicos responsables de la resolución de conflictos/maltrato entre iguales (Van der Meulen *et al.*, 2003), surge la necesidad de su pertinente intervención y gestión para reducir las consecuencias negativas, sobretodo sobre las víctimas.

Por este motivo, los profesores son un elemento clave para reducir y resolver estos conflictos en las escuelas creando un clima positivo en ellas, diseñando un plan de convivencia consensuado con los tres estamentos: alumnado, familias y profesorado (Collell y Escudé, 2011), o incorporando alguna de las muchas propuestas científicas como por ejemplo, el videojuego Happy 8-12 para aprender el proceso de regulación emocional y la respuesta asertiva ante un conflicto interpersonal (Filella 2014); las asambleas propuestas para mejorar las relaciones en el recreo (Agramunt, Prats y Vidal, 2004); la mediación escolar (García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo, 2012; Lederach, 1996; Molina, 2005); programas específicos como el del GROP (GROP, 2009), el de detección-prevención recomendado por Tuvilla (2004); técnicas de reducción de prejuicios y todo tipo de discriminación (Díaz-Aguado, 1999; Ortega y Mora-Merchan, 1997); el análisis de las relaciones del centro educativo como sistema (Viñas y Doménech, 2001) que nos conduce a examinar el clima relacional, educativo, de seguridad y de pertenencia de los colegios (Viñas y Doménech, 2001); “*la escolarización de las emociones*” (Goleman, 1996); numerosos informes como el de Vettenburg, incluido en el modelo de política global “*Whole Policy*”, que apuesta por una acción preventiva (Vettenburg, 1999); proyectos de innovación como Atlántida Educación y Cultura Democrática (Bolívar y Guarro, 2007) del que Moreno y Torrego (2001) proponen un enfoque de modelo integrado del relacional y el punitivo-sancionador, el modelo de GROP, etc.

Independientemente del método o programa, podemos concluir que las claves de la intervención son la intervención temprana, el aprendizaje cooperativo, educar el respeto a la diversidad, el desarrollo del pensamiento alternativo y educar las competencias emocionales,



siguiendo la fórmula de confianza + límites. Todo ello incidiría en la formación inicial de los futuros maestros.

Líneas futuras

Finalizado el estudio, se concluye que los conflictos se deben contemplar desde la perspectiva del aprendizaje, entendiéndolos como una oportunidad para mejorar la convivencia, crecer como personas y como una ayuda para establecer una conexión con los más pequeños actuando como mediadores para la resolución de los obstáculos desde un enfoque positivo (Martínez, 2015).

Hacen falta nuevos estudios para profundizar en la visión y vivencia de los docentes como pieza fundamental en la mayoría de intervenciones para así comparar con resultados que se desprenden en esta investigación y ampliar el conocimiento desde otras perspectivas.

También resultaría interesante analizar si hay diferencias entre la escuela rural y urbana y si el tamaño de la escuela también es un factor influyente. Aunque según Díaz-Agudo *et al.* (2004) y Olweus (1993), no se observan diferencias asociadas al tamaño de la escuela ni al de las aulas.

Bibliografía

- Agramunt, M., Prats, B. y Vidal, V. (2004). El patio, espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 28-30.
- Artavia, J.M. (2012). Manifestaciones de violencia explícita o evidente durante el desarrollo del recreo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (2), 1-29.
- Bauman, S. y Del Rio, A. (2006). 'Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying'. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231. Doi: <http://dx.doi.org/10.1086/461712>.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 151-170.
- Bolívar, A. y Guarro, A. G. (2007). *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid: WK Educación.
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.



- Collell, J. y Escudé, C. (2011). Conductes d'exclusió i maltractament entre iguals al parvulari. *Àmbits de Psicopedagogia*, 32, 37-40.
- Craig, W.M. y Pepler, D.J. (1996). Naturalistic observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13 (2):41-59. Doi: 10.1177/082957359801300205.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Barrios, Á., Van der Meulen, K. y Gutiérrez, H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 62, 65-79.
- Díaz-Aguado, M. J. (1999). Igualdad y Diversidad: De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5 (2) 115-140.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia (Vol. 1). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Escámez, J. (2001). Los conflictos en la Educación Secundaria. En S. Peiró, (Coord.). *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M. y Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81-91. Doi: 10.1093/her/cyg100.
- Félix, V., Godoy, C. y Martínez, I. (2008). Violencia entre iguales: resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia. *Información psicológica*, 94, 36-48.
- Filella, G. (2014). *Aprender a Conviure*. Mallorca: Barcanova.
- García-López, R. y Martínez-Céspedes, R. (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Lullal.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M.J. y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24 (2), 207-217.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramon.
- Hay, D.F., Nash, A., Caplan, M., Ishikawa, F., y Vespo, J.E. (2011). The emergence of gender differences in physical aggression in the context of conflict between young peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 158-175. Doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02028.x.
- Hernández-de Frutos, T. y Casares, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Laursen, B., Finkelstein, B. D., and Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21, 423-449. Doi: 10.1006/drev.2000.0531.



- Lederach, J. P. (1996). *Remember and Change. Paper presented at the Peace and Reconciliation Conference*, Enniskillen.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: CIE-FUHEM.
- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación*, 17 (3), 213-223.
- Monarca, H., Rapoport, S. y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *REOP*, 23 (3), 49-62.
- Monjas, M.I., Sureda, I. y García-Bacete, F.J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20 (4), 479-492.
- Mora-Merchán, J.A. (1997). *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario Olweus*. Trabajo de Investigación del Programa de doctorado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (2001). El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de 'respuesta global'. En Domingo, J. (Ed.). *El asesoramiento a centros escolares* (pp. 290-308). Barcelona: Octaedro.
- Martínez Munar, P. (2015). Autoestima y optimismo: un estudio en alumnos de educación primaria. *Revista de Educación Social*, 20, 1-21.
- Murray-Close, D., y Ostrov, J. M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80, 828-842. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01300.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. y Mora-Merchan, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- Ortega, R. (1998). *Trabajo con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ostrov, J. M., y Crick, N. R. (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: A short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36, 22-43.
- Pelegrini, A. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominante, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280. Doi: 10.1348/026151002166442.
- Perren, S. y Alsaker, F.D. (2006). Social Behaviour and peer relationship of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), 45-57. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x.



- Ramírez, S. y Justicia, F. J. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4 (9), 265-290.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, 20 (5), 359-368.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., y Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon, R. M. Lerner (Series Eds.), y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed., pp. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Serrano, A. y Ibarrola, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Serie documentos, 9. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sidorowicz, K., Hair, E. C., Milot, A. (2009). Assessing Bullying: A Guide for Out-of-School Time Program Practitioners. *Child Trends*, Publication #2009-43.
- Sierralta, P. (1999). *Teoría de los conflictos*. Lima: Centro Internacional de Administración y Comercio-CIAC.
- Smith, P. K., Madsen, K. C. y Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? *Towards a developmental analysis of risks of being bullied. Educational Research*, 41 (3), 267-285. Doi: 10.1080/0013188990410303.
- Toldos, M.P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.
- Tregallo, E. (2011). El acoso escolar y las conductas psicológicas defensivas en el primer ciclo de educación primaria. *REOP*, 22 (1), 28-37.
- Tuvilla, J. (2004). Convivencia escolar y resolución pacífica de los conflictos. Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia. *Consejería de Educación y Ciencia*, 6, 7-74.
- Underwood, M. K., (2003). *Social aggression among girls*. New York: The Guilford Press.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Korn, S., y Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62. Doi: 10.1174/02103700360536428.
- Vettenburg, N. (1999). *Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties*. Strasbourg: Council of Europe.
- Viñas, J. (2007). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Viñas, J. y Doménech, J. (2001). El sistema relacional. En Gairín, J. y Darder, P. *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Ciss-Praxis Educación.
- Xie, X., Cairns, R.B., y Cairns, B.D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive behavior*, 28, 341-355. Doi: 10.1002/ab.80008.

