

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ADOLESCENCIA: APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO EN CENTROS ESCOLARES COEDUCATIVOS Y DIFERENCIADOS POR SEXOS EN ESPAÑA

Conflict Resolution in Adolescence: Application of a Questionnaire in Co-Educational Schools and Schools Differenced by Sex in Spain

JAUME CAMPS BANSELL*¹

<http://orcid.org/0000-0003-0930-1136>

REJINA M. SELVAM*²

<http://orcid.org/0000-0002-0870-4104>

SHAMIL SHEYMARDANOV**³

<http://orcid.org/0000-0002-3745-5776>

Recibido: 30-10- 2017

Revisado: 15-11-2017

Aceptado: 14-03-2019

*Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España. jaumecamps@uic.cat, rmselvam@uic.es

**Elabuga institute - Kazan Federal University, Rusia. pedagogshamil@mail.ru

Resumen: El propósito de esta investigación es analizar los diferentes estilos de resolución de conflictos presentes en escolares adolescentes de España y ver si existen diferencias significativas entre varones y mujeres, teniendo en cuenta además el tipo de centro al que asisten (mixto o diferenciado por sexo). Para ello se definió una muestra de 816 alumnos, de 12 escuelas españolas, a la que se aplicó un cuestionario basado en el Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI), adaptado y validado para adolescentes. Los resultados confirman diferencias entre sexos, ya identificadas en otras investigaciones, y para ambos sexos, en la escuela diferenciada aparecen puntajes más altos en el estilo colaborador respecto de los estudiantes varones y mujeres que asisten a una escuela mixta. Para los demás estilos de resolución de conflictos no se encontraron diferencias significativas.

Palabras clave: conducta social; conflicto; adolescencia; escuela; organización de la clase; género.

Abstract: *The purpose of this research is to analyze the different styles of conflict resolution found in adolescent students in Spain and to see if there are significant differences between men and women, also taking into account the type of center they attend (mixed or differentiated by sex). For this purpose, a sample of 816 students from 12 Spanish schools was defined and a questionnaire based on the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI), adapted and validated for adolescents, was applied. The results confirm differences between sexes, already identified in other investigations, and for both sexes, in the differentiated school, higher scores appear in the collaborative style in comparison with male and female students attending a mixed school. No significant differences were found for the other styles of conflict resolution.*

Keywords: *social behavior; conflict; adolescence; classroom arrangement; gender.*

¹ Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona. Doctor en Pedagogía por la Universidad Internacional de Catalunya, donde ejerce su docencia. Su principal línea de investigación se dirige a las cuestiones de género en la educación y a la sociología relativa a la infancia.

² Doctora en Métodos de Investigación del Comportamiento de la Psicología Social, por la Universidad de Barcelona. Trabaja como profesora asistente de Economía y Comportamiento Organizacional en la Universitat Internacional de Catalunya. Sus intereses de investigación se centran en el área de medición del comportamiento y modelos de relaciones sociales.

³ Licenciado en filología inglesa y árabe. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Kazán; es profesor asociado en el Elabuga Institute, de esa misma universidad. Sus campos de investigación incluyen la educación diferenciada, la organización escolar y la personalización educativa.

INTRODUCCIÓN

Todas las sociedades democráticas deben velar por una correcta inserción social de sus ciudadanos. Las instituciones educativas representan, junto con otros agentes, un espacio prioritario para ese aprendizaje integral (Althof y Berkowitz, 2006), que incluye las destrezas para iniciar y mantener relaciones y para colaborar con los demás.

Entre otros aspectos, el aprendizaje escolar de la ciudadanía pasa por la adquisición de competencias para resolver conflictos, los cuales son parte ineludible de la vida en sociedad (Hakvoort, 2010). La capacidad de solucionar conflictos es una competencia clave del aprendizaje escolar de la ciudadanía; no solo para encontrar alternativas a la violencia, sino para desarrollar la cooperación, la empatía, la creatividad, y para potenciar las destrezas en la comunicación y relación interpersonales (Boqué, Pañellas, Alguacil, y García, 2014). En la base de esas competencias se encuentran los valores de la dignidad del ser humano y su consecuencia: el respeto profundo a los demás (Pérez-Juste, 2007).

La preocupación de los distintos gobiernos europeos para fomentar este desarrollo competencial está presente en sus normas y directivas (Commission of the European Communities, 2008; Unión Europea, 2006; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Los programas destinados a educar en esas destrezas han mostrado su efectividad (Casey, Carlson, Two Bulls y Yager, 2016) y un alto porcentaje de adolescentes presenta conductas prosociales (Hernández-Serrano, Espada y Guillén-Riquelme, 2016).

La resolución de conflictos

En este estudio entendemos por conflicto un suceso interpersonal “que implica una oposición más o menos abierta en términos de desacuerdos o discusiones sobre comportamientos, valores o puntos de vista” (Rodrigo, García, Máiquez, Rodríguez y Padrón, 2008, p. 348). Por tanto, conflicto no implica necesariamente una manifestación negativa, ni se debe confundir con la agresión; esta última se ha relacionado con cierta disfunción o inadaptación por parte del agresor y de la víctima (Card, Stucky, Sawalani y Litte, 2008).

La resolución de conflictos ha sido definida como el conjunto de habilidades y técnicas que permiten explotar el potencial de oportunidades benéficas inherentes al mismo conflicto (Díaz-Pintos, 2007). Así, la competencia para la resolución pacífica de conflictos se enmarca en la inteligencia emocional (Villamediana, Donado y Zerpa, 2015) y de modo especial en la capacidad empática, entendida como una “reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro; es decir, sentir lo que siente el otro” (Garaigordobil y Maganto, 2011, p. 256). Diversos estudios correlacionan la competencia para resolver conflictos con un mayor autoconcepto, con una valoración

elevada de las conductas prosociales y con la capacidad de autorregulación emocional (Arce et al., 2015; Björkqvista, Östermana y Kaukiainen, 2000; De Wied, Branje y Meeus, 2007; Galvis, 2014; Luengo, Pastorelli, Eisenberg, Zuffianò y Caprara, 2013).

Debido a la interconexión de nuestro mundo emocional, no se puede desvincular el aprendizaje de la resolución de conflictos de otras destrezas sociales y emocionales (Soriano, 2006). Sin embargo, tiene sentido analizar separadamente cada una de ellas para hacer una evaluación competencial, entendida como la selección y combinación pertinente de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas que permiten dar respuesta a una situación compleja concreta y en un contexto determinado (Perrenoud, 2004).

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación competencial de la resolución de conflictos frecuentemente se han desarrollado para apoyar la formación de adultos que van a desenvolverse en situaciones profesionales específicas (Brahnam, Margavio, Hignite, Barrier y Chin, 2005; Caballo, 1993). Existen diversas propuestas didácticas y programas orientados a la cultura de la paz y la convivencia en la infancia y la adolescencia, pero se echan en falta instrumentos que permitan evaluar con mayores garantías la efectividad de los diferentes programas en estas etapas vitales y detectar, a nivel individual o grupal, las fortalezas y debilidades ante las situaciones cotidianas de conflicto. Estos instrumentos posibilitarían también la comparación entre situaciones psicosociales diversas (Moreno y Luengo, 2007) y sus efectos sobre los estilos con los que los adolescentes proceden ante el conflicto.

Una tendencia recurrente, fruto de la investigación, ha sido establecer ciertos estilos para la resolución de los conflictos (Rahim, 1983; Saiti, 2015). Los primeros modelos simplificaron la cuestión y analizaron la cooperación o falta de cooperación (Deutsch, 1973, 2015). Posteriormente, a esa díada algunos autores le añadieron el componente de asertividad (Brahnam et al., 2005). Entre estos, tuvieron especial relevancia Thomas y Kilmann (1978), creadores de un instrumento que se fundamenta en dos dimensiones: de una parte, el grado de cooperación o satisfacción de intereses del otro; de otra parte, el grado de asertividad y satisfacción de los intereses propios.

Resolución de conflictos y género

Desde una perspectiva de género, la investigación generalmente se ha centrado en la agresividad y sus manifestaciones, que acostumbran a ser más directas en los varones (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015). Esta mirada olvida tanto el desarrollo competencial para la resolución de conflictos (Luengo et al., 2013) como los contextos y tipos de encuentro interpersonales, ya sea entre alumnos del mismo o de distinto sexo (James y Owens, 2004).

Aunque en los últimos años han aparecido cada vez más estudios sobre estos aspectos, todavía son pocos aquellos que integran variables contextuales como la tipología escolar (coeducativa⁴ o diferenciada por sexos). Existen dos metaanálisis, realizados por Mael, Alonso, Gibson, Smith y Rogers (2005) y por Pahlke, Hyde y Allison (2014), que no aportan conclusiones sobre estas cuestiones y, para aspectos cercanos (relaciones interpersonales, agresión, etc.), valoran como insuficiente el número de estudios para permitir una comparación entre escuela mixta y diferenciada por sexos.

Puesto que estos dos modelos escolares de organización implican una fuerte y distinta carga de género en las relaciones interpersonales, conviene analizar y comprender sus potencialidades y dificultades (Camps y Vidal, 2015). Las conductas ante un conflicto pueden diferir por el hecho de la presencia o no presencia del otro sexo, activándose o desactivándose algunos roles y estereotipos de género (James y Owens, 2004); por tanto, esas situaciones educativas pueden suponer un desarrollo competencial diverso.

Por otro lado, y dejando aparte la tipología escolar, se advierte que el grado de satisfacción tanto en mujeres como hombres es mayor cuando el estilo de resolución de conflictos es colaborativo. Sin embargo, se ha destacado que —en lo que se refiere a competencias— las adolescentes muestran mayores destrezas empáticas (De Wied et al., 2007; Garaigordobil y Maganto, 2011; Luengo et al., 2013) y de comunicación (Rodrigo et al., 2008). Chicas y chicos muestran, desde antes de la adolescencia, diferentes estrategias para solucionar esas situaciones (Maccoby, 2003).

Los varones manifiestan con mayor frecuencia un estilo agresivo, desafiante y poco educado (Björkqvista et al., 2000; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015), y se describen a sí mismos como más independientes en sus relaciones con los demás (Gilligan, 1982; Koepke y Harkins, 2008). En el caso de las mujeres es más frecuente que se describan como más próximas y dependientes de los demás, tendientes a buscar la conciliación (Brahnam et al., 2005), a mostrar enfado de forma indirecta, a transigir y tratar de comprender al otro, o bien defender el propio punto de vista de modo suave y educado. Desde otra perspectiva, se ha descrito a las chicas como más proclives a internalizar los conflictos y a mostrar mayor frecuencia temores y preocupaciones; mientras que los chicos tienden a externalizar los conflictos. Esta es, posiblemente, la razón por la que en estas situaciones tienen más manifestaciones directas o agresivas (Berk, 2002; Koepke y Harkins, 2008).

Estas diferencias se han asociado a una cultura que ha asignado y transmitido a cada sexo ciertos roles de socialización (Eagly y Johnson, 1990; Gilligan, 1982). De esta manera, chicas y chicos mostrarían una tendencia hacia estilos de resolución de conflictos que se adapten a esas expectativas de género. Estos puntos de vista han sido discutidos recientemente en algunos aspectos (Kagan y Herschkowitz, 2005; Koepke y

⁴ En este estudio se tomarán los términos coeducación y escuela mixta como sinónimos.

Harkins, 2008; León, 2010), al reconocer que existen ciertos procesos biológicos que, combinados con los factores sociales contextuales, ofrecen una explicación más completa de las diferencias de género (Baker et al., 2016).

La evolución de estas características diferenciales entre los sexos presenta ciertas divergencias en el desarrollo vital previo a la adultez. Los niveles de empatía de las chicas se muestran estables durante la adolescencia, mientras que para los chicos muestra un declive entre la preadolescencia y la adolescencia media, para volver a los niveles iniciales al final de la adolescencia (Van der Graaff, Branje, de Wied, Hawk y Van Lier, 2014).

Ejercer la ciudadanía implica las competencias relacionadas con la resolución pacífica de los conflictos, tanto en los espacios privados como públicos. Ese aprendizaje competencial pasa por la familia, la escuela y los demás contextos sociales. Un análisis objetivo de los estilos que utilizan los adolescentes para resolver las situaciones de desacuerdo con los demás puede proporcionar indicios para potenciar desde la escuela una cultura de la paz. Por otra parte, los autores reconocen la necesidad de incorporar al mundo masculino el legado histórico femenino de dedicación al cuidado y protección de los demás (Vidal, 2015).

Los objetivos del presente estudio son:

- a) Aportar a la comunidad científica y educativa un cuestionario específico destinado a evaluar los estilos y la competencia en resolución de conflictos entre adolescentes.
- b) Llevar a cabo una investigación que aporte nuevos datos cuantitativos sobre los estilos de resolución de conflictos en los adolescentes de España. Dentro de este objetivo se analizan las diferencias en función de cada sexo, así como según la tipología escolar de género (coeducación o escuela diferenciada por sexos).

MÉTODO

Participantes

Para esta investigación se ha realizado un análisis con el propósito de determinar las diferencias en los estilos de resolución de conflictos entre escuelas mixtas y escuelas diferenciadas por sexos. Para ello, se aplicó un cuestionario basado en el instrumento Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI; Kilmann y Thomas, 1977), que identifica las conductas de los alumnos en situaciones de conflicto.

Se recogieron datos de una muestra de 816 participantes, chicas y chicos entre los 14 y 16 años, alumnos de 12 escuelas (mixtas y diferenciadas) de diversas comunidades autónomas españolas.

Se ha recogido el origen socioeconómico de los alumnos con el objetivo de asegurar su diversidad y equilibrio entre sexos y tipologías escolares. En la muestra, el nivel socioeconómico se distribuye en alto (29,16 %), medio-alto (17,52 %), medio (24,38 %), medio-bajo (21,56 %) y bajo (7,35 %). El nivel socioeconómico de chicas y chicos de escuelas mixtas y diferenciadas es:

- Chicas de escuela mixta (FM): 15 % nivel alto, 2 % nivel medio-alto, 36 % nivel medio, 20 % nivel medio-bajo y 27 % de nivel bajo.
- Chicos de escuela mixta (MM): 15 % nivel alto, 22 % nivel medio-alto, 8 % nivel medio, 22 % nivel medio-bajo y 33 % de nivel bajo.
- Chicas de escuela diferenciada (FD): 40 % nivel alto, 39 % nivel medio-alto y 17 % de nivel bajo.
- Chicos de escuela diferenciada (MD): 33 % nivel alto, 19 % nivel medio-alto, 32 % nivel medio y 16 % de nivel bajo.

Del total de alumnos, el 20,46 % son chicas de escuela mixta, 26,96 % chicas de escuela diferenciada, 20 % chicos de escuela mixta y 32,35 % chicos de escuela diferenciada.

Procedimiento

En primer lugar, a partir del TKI validado en español, se llevó a cabo un proceso de adaptación del lenguaje para destinarlo al público adolescente. Esta nueva versión fue sometida a un nuevo proceso de validación. Posteriormente se envió una solicitud de cooperación a los centros educativos, junto con el cuestionario TKI y una explicación de los objetivos y metodología de aplicación del cuestionario. En aquellos centros que aceptaron, los cuestionarios fueron aplicados por los autores o, al menos, bajo su guía y control. La aplicación se realizó por grupos-clase, con una duración aproximada de 25 minutos.

Instrumento de evaluación

El Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument valora cinco estilos diferentes para la resolución de conflictos:

- a) Competitivo: personas asertivas y no colaboradoras, individuos que persiguen sus propios objetivos a costa del otro.
- b) Colaborador: personas al mismo tiempo asertivas y cooperadoras, lo opuesto al estilo evitador.

- c) Negociador (comprometido): personas en un rango medio de asertividad y colaboración.
- d) Evitador: personas no asertivas ni colaboradoras, no buscan en forma activa sus propios intereses ni los del otro.
- e) Conciliador (acomodativo): personas no asertivas y colaboradoras, lo opuesto del estilo competitivo.⁵

Este instrumento es uno de los más utilizados en investigación sobre gestión de conflictos. Los estilos son valorados por 30 ítems de respuesta cerrada. Para cada ítem, el alumno debe elegir, entre dos opciones, la afirmación que se acerca más a su modo de comportarse en situaciones de conflicto. Las puntuaciones se calculan contando las veces que cada estilo ha sido elegido, con una puntuación que va de 0 a 12.

El instrumento TKI ha sido validado como herramienta fiable (Kilman y Thomas, 1977; Rahim, 2001) y es usado con frecuencia en la investigación (Brahnam et al., 2005; Volkema y Bergmann, 1995). El coeficiente de fiabilidad toma valores entre 0.61 y 0.68 en el análisis test-retest y entre 0.43 y 0.71 con el Cronbach alpha (Rahim, 2001). En la presente investigación se utiliza la versión española del TKI, considerada válida y fiable (Johnson, Thompson y Anderson, 2014). El Alpha de Cronbach como medidor de fiabilidad no se ha considerado el mejor indicador para TKI (Thomas, Thomas y Schaubhut, 2008); por lo tanto, se ha computado la fiabilidad de test-retest para la versión española entre .33 y .63.

A partir del instrumento TKI en su versión en español, diseñamos una nueva versión adaptada para adolescentes. La validación de esta versión se realizó, en primer lugar, mediante la consulta a académicos del campo de la pedagogía, la psicología y la lengua y, en segundo lugar, debido a que la consistencia interna (Alpha de Cronbach) de la muestra original para los estilos de resolución de conflictos fue adecuada (competidor: .91; colaborador: .76; negociador: .99; evitador: .72; conciliador: .66).

RESULTADOS

Los resultados estadísticos descriptivos para los cinco estilos de resolución de conflictos, y en función del sexo y la tipología escolar, se muestran en la Tabla 1 y en la Figura 1.

⁵ Para una descripción detallada de los cinco estilos, ver Kilman y Thomas (1977); Thomas y Kilman (1974/2007).

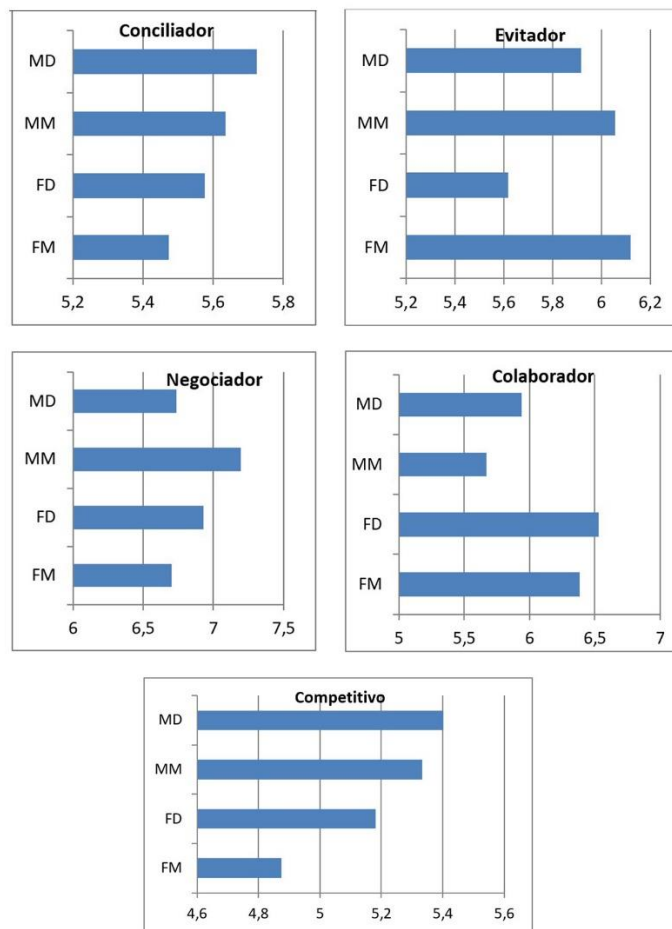
Tabla 1. Medias y desviación estándar para cada uno de los cinco estilos de resolución de conflictos, y para cada tipología escolar (mixta o diferenciada) (N = 816)

	FM (n = 167)		FD (n = 220)		MM (n = 165)		MD (n = 264)	
	Media	SD	Media	SD	Media	SD	Media	SD
Conciliador (acomodando)	5,473	2,227	5,577	2,359	5,636	2,311	5,724	2,351
Evitador	6,119	2,070	5,618	2,040	6,057	2,251	5,916	2,074
Negociador (comprometiendo)	6,700	1,940	6,927	1,909	7,196	1,978	6,736	2,100
Colaborador	6,383	2,052	6,527	2,003	5,671	1,987	5,939	1,845
Competitivo	4,874	2,790	5,181	2,748	5,333	2,871	5,401	2,810

Nota: FM: Chicas de escuela mixta; FD: Chicas de escuela diferenciada; MM: Chicos de escuela mixta; MD: Chicos de escuela diferenciada

Fuente: Elaboración propia (2017)

Figura 1. Distribución de los cinco estilos de resolución de conflictos para cada tipología escolar



Fuente: Elaboración propia (2017)

Con el objetivo de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las muestras se ha utilizado el análisis de varianza (ANOVA) con un factor. ANOVA compara la puntuación media de dos o más grupos para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos (Tabachnick y Fidell, 2001). Con base en los resultados de ANOVA, el análisis post hoc HSD de Tukey muestra las diferencias entre las divisiones escolares basadas en el sexo del alumnado (por ejemplo, entre las chicas en escuela mixta y las chicas en escuela diferenciada, y entre los chicos de escuela mixta y los chicos de escuela diferenciada).

El análisis ANOVA muestra diferencias significativas entre las modalidades mixta y diferenciada, cuyos principales efectos son para el estilo colaborador ($F = 9.081$, $p < 0.001$). No se encontraron diferencias significativas en las dos tipologías escolares para los estilos conciliador, evitador, negociador y competitivo. A continuación, se muestran las diferencias entre escuelas en el estilo colaborador de resolución de conflictos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Comparación de las diferencias medias entre escuelas mixtas y diferenciadas para el estilo colaborador, en las situaciones de resolución de conflictos, utilizando el análisis post-hoc Tukey's HSD ($N = 816$)

	FM	MM
Variable Colaborando	($n = 167$)	($n = 165$)
FD ($n = 220$) MD ($n = 264$)	-,144***	-,268**

Nota: Significativo con nivel $p < 0.001$ ***, $p < 0.05$ **., FM = Femenino mixta; FD = Femenino diferenciada; MM = Masculino mixta; MD = Masculino diferenciada.

Fuente: Elaboración propia (2017)

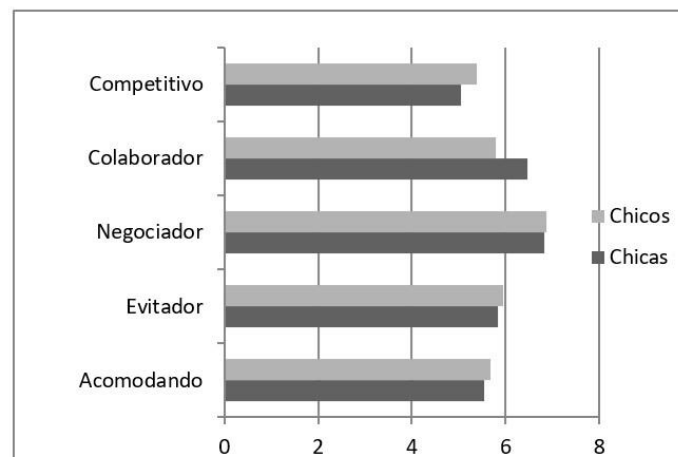
Con el objetivo de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las muestras en función del sexo, se ha utilizado la prueba-t (ver Tabla 3.). La Figura 2 muestra la distribución los estilos de conflictos entre los dos sexos (chicas y chicos).

Tabla 3. Comparación de las diferencias medias entre sexos para el estilo colaborador, en las situaciones de resolución de conflictos

Variable dependiente	Chicas (n = 387)		Chicos (n = 429)		p-valor
	Media	SD	Media	SD	
Acomodando (conciliador)	5,532	2,301	5,685	2,327	0,346
Evitando	5,834	2,065	5,937	2,143	0,488
Comprometiendo (negociador)	6,829	1,923	6,869	2,056	0,775
Colaborando	6,465	2,023	5,801	1,901	0,000***
Competiendo	5,049	2,767	5,375	2,831	0,011**

Nota: Significativo con nivel $p < 0,01$ **, $p < 0,001$ ***

Fuente: Elaboración propia (2017)

Figura 2. Distribución de los sexos para los cinco estilos de resolución de conflictos

Fuente: Elaboración propia (2017)

Estilo competitivo

Con respecto al estilo competitivo, las puntuaciones medias para las chicas en escuela diferenciada (5.181) son más altas que las de las chicas en escuela mixta (4.874). De modo similar, las puntuaciones medias de los chicos en escuela diferenciada (5.401) son mayores que para los chicos en escuela mixta (5.333). Sin embargo, los resultados sugieren que las diferencias en estilo competitivo de resolución de conflictos entre el alumnado de escuela mixta y diferenciada no son suficientemente significativas.

Por lo que respecta el estilo competitivo en función del sexo (Tabla 3), los resultados muestran diferencias significativas entre chicos y chicas. La puntuación media para las chicas es de 5.049, mientras que para los chicos es de 5.375, lo que significa que ellos son en general más competidores.

Estilo colaborador

El análisis ANOVA muestra diferencias significativas entre escuelas mixtas y diferenciadas para el estilo colaborador de resolución de conflictos ($F = 9.081, p < .001$). La puntuación media en estilo colaborador para las alumnas de escuela diferenciada es significativamente más alta (6.527) que para chicas de escuela mixta (6.383). El análisis post hoc indica que las chicas de escuela diferenciada puntúan más alto en estilo colaborador que las de escuela mixta.

Por lo que respecta a los chicos, la media de las puntuaciones en estilo colaborador para los de escuela mixta son significativamente inferiores (5.671) que para los de escuela diferenciada (5.939). En consecuencia, el análisis post hoc indica que los chicos de escuela diferenciada puntúan más alto en el estilo colaborador que los de escuela mixta (diferencias medias MM-MD = -0.268, $p < .05$).

En función del sexo, los resultados muestran diferencias significativas entre los chicos y chicas para ese estilo de resolución de conflictos. La puntuación media para las chicas es de 6.465, mientras que para los chicos es de 5.801, lo que significa que ellas son, en general, más colaboradoras. Por su parte, la media de las puntuaciones en estilo colaborador para los varones de escuela mixta es significativamente inferior (5.671) que para los de escuela diferenciada (5.939).

Estilo negociador

La media de las puntuaciones en estilo negociador para chicas de escuela diferenciada es de 6.927, comparada con las puntuaciones medias de 6.700 para chicas de escuela mixta. En el caso de los chicos de escuela diferenciada es de 6.736, comparada con una puntuación de 7.196 para los chicos de escuela mixta. Estas diferencias no son suficientemente significativas ($F = 1.604, ns$).

Estilo evitador

En cuanto al estilo evitador, tampoco se encontraron diferencias significativas entre escuelas mixtas y diferenciadas ($F = 2.214, ns$). La puntuación media para chicas de escuela mixta es de 6.119, mientras que para las chicas de escuela diferenciada es de 5.618. La puntuación media para chicos de escuela mixta es de 6.057, mientras que para los chicos de escuela diferenciada es de 5.916.

En función del sexo, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los chicos y chicas. La puntuación media para las chicas es de 5.834, mientras que para los chicos es de 5.937.

Estilo conciliador

Los resultados en función de la tipología escolar muestran que las puntuaciones medias para chicas de escuela mixta son de 5.473, mientras que para chicas de escuelas diferenciadas son de 5.577. De modo semejante, las puntuaciones medias para chicos de escuela mixta son de 5.636, comparadas con una mayor puntuación para los chicos de escuela diferenciada (5.724). Sin embargo, los resultados ANOVA muestran que esas diferencias no son suficientemente significativas ($F = .400$, *ns*). En consecuencia, la diferencia de tipología escolar no afecta significativamente en lo que se refiere al estilo conciliador de resolución de conflictos. En función del sexo, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas. La puntuación media para ellas es de 5.532, mientras que para ellos es de 5.685.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran diferencias en los estilos de resolución de conflicto, en particular respecto al estilo colaborador. Por una parte, las chicas superan en puntuación a los chicos, hecho ya descrito en otras investigaciones (Brahnam et al., 2005; Garaigordobil y Maganto, 2011). Por otra parte, tanto las chicas como los chicos de escuela diferenciada están por encima de las chicas y chicos de escuela mixta. Asimismo, la puntuación media en estilo colaborador para chicas de escuela diferenciada fue significativamente más alta (6.527) que la de alumnas de escuela mixta (6.383).

De esta correlación se intuye que los efectos psicosociales de la separación escolar podrían suponer una mayor tendencia a la colaboración entre chicas en entornos unisex (Baker et al., 2016). Por lo que respecta al estilo competitivo y al conciliador, los resultados indican que las chicas y los chicos de escuela diferenciada están por encima de los de escuela mixta, aunque no de modo significativo. Para los estilos negociador y evitador no existen diferencias significativas si se toma en consideración la tipología escolar. De este modo, se puede afirmar que la tipología escolar (mixta o diferenciada) se correlaciona de modo especial con el estilo colaborador, mientras que para el resto de los estilos no se aprecian diferencias.

El mayor aporte de esta investigación es enriquecer la literatura existente acerca de adolescencia y resolución de conflictos, con la inclusión de una nueva variable: la tipología escolar (escolarización mixta o diferenciada por sexos). Esto abre oportunidades para nuevas investigaciones que analicen cómo esas tipologías influyen en la socialización del alumnado, lo que facilitaría la toma de decisiones en organización escolar.

Cabe aclarar que para este estudio aplicamos, junto con el instrumento TKI, el AECS (sobre actitudes y estrategias cognitivas sociales), aunque todavía no se han explotado sus resultados. La evaluación de la competencia y adaptación social puede completar los datos obtenidos en esta investigación y sus conclusiones. Como limitación principal de este estudio cabe destacar que, tratándose de datos correlacionales, no se pueden afirmar relaciones causales entre las variables objeto de estudio.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se pretendía analizar las posibles divergencias en estilos de resolución de conflictos en adolescentes españoles, tomando como variables el sexo y el tipo de organización escolar (escuela mixta o escuela diferenciada). Para ello, se propusieron dos objetivos.

En primer lugar, aportar a la comunidad científica y educativa un cuestionario que permitiera detectar los estilos de los adolescentes en la resolución de conflictos. Se ha tomado como base el TKI, un instrumento sobradamente utilizado y validado, tanto en su versión original como en su versión en español. Sobre esta última se realizó una adaptación del lenguaje para adolescentes, con la colaboración de académicos de diferentes campos, y se confirmó la validación de su consistencia interna.

En segundo lugar, se pretendía obtener datos cuantitativos sobre las semejanzas y divergencias entre adolescentes en resolución de conflictos, en función de su sexo y según el tipo de escolarización (coeducativa o diferenciada por sexo). Los resultados confirman diferencias significativas entre los sexos, tal como la literatura ha aportado hasta el momento; mientras que entre las tipologías escolares solamente se muestran diferencias significativas en el estilo colaborador, en el que puntúan por encima las escuelas diferenciadas.

Los conflictos son inevitables en las actividades y relaciones humanas. La presente investigación aporta una perspectiva y resultados novedosos sobre los adolescentes y sus estilos de resolución de conflictos. De una parte, la validación para adolescentes del cuestionario TKI facilita que, en el campo escolar, se evalúen con una herramienta fiable los estilos de resolución de conflictos dominantes en un entorno, o bien individualmente. De otra parte, los resultados pueden contribuir a conocer el desarrollo competencial de los adolescentes españoles, también en función de su sexo y el tipo de escuela, aspectos que han sido poco investigados fuera de los países anglosajones (Luengo et al., 2013).

REFERENCIAS

- Althof, W., y Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518. <https://doi.org/10.1080/03057240601012204>
- Baker, J. M., Liu, N., Cui, X., Vrticka, P., Saggat, M., Hadi Hosseini, S. M., y Reiss, A. L. (2016). Sex differences in neural and behavioral signatures of cooperation revealed by fNIRS hyperscanning. *Scientific Reports*, 6. <https://doi.org/10.1038/srep26492>
- Berk, L. E. (2002). *Infants, children and adolescents*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Björkqvista, K., Östermana, K., y Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191–200. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00029-9)
- Boqué, M. C., Pañellas, M., Alguacil, M., y García, L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 36(146), 80-97.
- Brahnam, S. D., Margavio, T. M., Hignite, M. A., Barrier, T. B., y Chin, J. M. (2005). A gender-based categorization for conflict resolution. *Journal of Management Development*, 24(3), 197-208. <https://doi.org/10.1108/02621710510584026>
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Camps J., y Vidal, E. (2015). Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales de la escolarización mixta y diferenciada. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 53-71.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Litte, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Casey, E., Carlson, J., Two Bulls, S., y Yager, A. (2016). Gender Transformative Approaches to Engaging Men in Gender-Based Violence Prevention: A Review and Conceptual Model. *Trauma, Violence, & Abuse*, 19(2), 231–246. <https://doi.org/10.1177/1524838016650191>
- Commission of the European Communities. (2008). *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (2015). Cooperation, Competition, and Conflict. En P. Coleman y M. Deutsch, *Morton Deutsch: A Pioneer in Developing Peace Psychology* (pp. 47-70). Nueva York, NY: Springer International Publishing.

- De Wied, M., Branje, S. J. T., y Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55. <https://doi.org/10.1002/ab.20166>
- Díaz-Pintos, G. (2007). Resolución de conflictos y educación. En Fundación Europea Sociedad y Educación (Ed.), *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (pp. 29-36). Madrid, España: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Eagly, A. H., y Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233-256.
- Galvis, R. I. (2014). Las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela. *Praxis Pedagógica*, 15, 43-53.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7, 157-169. <https://doi.org/10.1080/17400201.2010.498997>
- Hernández-Serrano, O., Espada, J. P., y Guillén-Riquelme, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(2), 609-616. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.204941>
- James, V. H., y Owens, L. D. (2004). Peer Victimization and Conflict Resolution Among Adolescent Girls in a Single-sex South Australian School. *International Education Journal*, 5(1), 37-49.
- Johnson, C. A., Thompson, R. C., y Anderson, M. G. (2014). *Technical Brief for the Thomas-Kilmann conflict mode instrument-Global research project for translated TKI assessments*. Recuperado de https://kilmanniagnostics.com/wp-content/uploads/2018/04/TKI_TranslationsStudy.pdf
- Kagan, J., y Herschkowitz, N. (2005). *A young mind in a growing brain*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kilmann, R. H., y Thomas, K.W. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The MODE instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 309-325. <https://doi.org/10.1177/001316447703700204>
- Koepke, M. F., y Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: gender differences in the teacher child relationships. *Early Education & Development*, 19(6), 843-864.
- León, A. C. (2010). *Una aproximación analítica al feminismo de género* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/32084/alm1de1.pdf?sequence=1>
- Luengo, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., y Caprara, G. V. (2013). The Development of Prosociality from Adolescence to Early Adulthood: The Role of Effortful Control. *Journal of Personality*, 81(3), 302-312. <https://doi.org/10.1111/jopy.12001>
- Maccoby, E. E. (2003). *The Two Sexes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Smith, M., y Rogers, K. (2005). *Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review*. Recuperado de <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/single-sex.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21409
- Mitsopoulou, E., y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behaviour, 21*, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Moreno, J. M., y Luengo, F. (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Pahlke, E., Hyde, J. S., y Allison, C. M. (2014). The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1042-1072. <https://doi.org/10.1037/a0035740>
- Pérez-Juste, R. (2007). La escuela como espacio de convivencia e integración cultural. En Fundación Europea Sociedad y Educación (Ed.), *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (pp. 39-65). Madrid, España: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Rahim, M. A. (1983). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict. *Academy of Management Journal, 26*(2), 368-376. <https://doi.org/10.2307/255985>
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3a Ed.). Westport, CT: Quorum Books.
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B. y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje, 31*(3), 347-362.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader. A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration Leadership, 43*(4), 582-609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 119-146.
- Tabachnick, B.G., y Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Analysis*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Thomas, K. W., y Kilmann, R. H. (1978). Comparison of four instruments measuring conflict behavior. *Psychological Reports, 42*, 1139-1145.
- Thomas, K. W., y Kilmann, R. H. (2007). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Mountain view, CA: CPP, Inc. Trabajo original publicado en 1974
- Thomas, K. W., Thomas, G. F., y Schaubhut, N. (2008). Conflict styles of men and women at six organization levels. *The international Journal of Conflict Management, 19*, 148-166.

- Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., y Van Lier, P. (2014). Perspective Taking and Empathic Concern in Adolescence: Gender Differences in Developmental Changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881-888.
- Vidal, E. (2015). *Un feminismo del siglo XXI*. Pamplona, España: EUNSA.
- Villamediana, J., Donado, A., y Zerpa, C. E. (2015). Estilos de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral. *Dimensión Empresarial*, 13(1), 73-94. <https://doi.org/10.15665/rde.v13i1.339>
- Volkema, R. J., y Bergmann, T. J. (1995). Conflict styles as indicators of behavioral patterns in interpersonal conflicts. *Journal of Social Psychology*, 135, 5-15.

CONTRIBUCIÓN AUTORAL

La concepción del trabajo científico fue realizada por Jaume Camps Bansell y Rejina Mary Selvam. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Jaume Camps Bansell y Rejina Mary Selvam. La redacción/revisión del manuscrito fue realizada por Jaume Camps Bansell, Rejina Mary Selvam y Shamil Sheymardanov. Todos los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

ANEXO

Cuestionario TKI para medir los estilos de resolución de conflictos en adolescentes

En las siguientes páginas encontrarás distintas frases que describen respuestas a situaciones en las que los deseos de uno son diferentes de los de otra persona. Para cada número, rodea en la hoja de respuestas la afirmación A o B; la que se ajuste más a tu forma de ser. Intenta responderlas todas.

1.

- a) A veces, dejo a otras personas tomar decisiones a la hora de solucionar problemas.
- b) Prefiero insistir en las cosas en las que estamos de acuerdo que discutir aquellas en las que no estamos de acuerdo.

2.

- a) Intento buscar un punto medio que nos beneficie a todos por igual.
- b) Para solucionar una diferencia, procuro explicar mi postura y tratar de entender la de la otra persona.

3.

- a) Normalmente persigo insistentemente mis objetivos hasta lograrlos.
- b) Prefiero no herir los sentimientos del otro para mantener nuestra relación.

4.

- a) Intento buscar un punto medio que nos beneficie a todos por igual.
- b) Algunas veces sacrifico mis propios deseos por los deseos de otra persona.

5.

- a) Constantemente busco la ayuda del otro para lograr juntos una solución.
- b) Hago lo necesario para evitar situaciones incómodas.

6.

- a) Intento no generar situaciones desagradables en las que no me sienta a gusto.
- b) Intento que gane mi opinión.

7.

- a) Intento dejar el asunto para más tarde para poder pensarlo mejor.
- b) Abandono alguno de mis puntos de vista a cambio de otros.

8.

- a) Normalmente persigo insistentemente mis objetivos hasta lograrlos.
- b) Procuro dejar claro desde el principio, mis preocupaciones y opiniones.

9.

- a) Siento que no siempre merece la pena preocuparse por las diferencias.
- b) Me esfuerzo para conseguir que las cosas sean como a mí me gustan.

10.

- a) Normalmente persigo insistentemente mis objetivos hasta lograrlos.
- b) Intento buscar un acuerdo que nos beneficie a todos por igual.

11.

- a) Procuro dejar claro desde el principio, mis preocupaciones y opiniones.
- b) Prefiero no herir los sentimientos del otro para poder mantener nuestra relación.

12.

- a) Algunas veces evito tomar una postura que generaría polémica.
- b) Algunas veces acepto los puntos de vista del otro si él/ella me permite mantener algunos de los míos.

13.

- a) Propongo soluciones que nos gusten tanto a mí como al otro.
- b) Presiono para conseguir mis objetivos.

14.

- a) Hablo de mis ideas y pregunto a los demás por las suyas.
- b) Trato de mostrar al otro la lógica de mi postura.

15.

- a) Prefiero tranquilizar al otro para mantener nuestra relación.
- b) Hago lo necesario para evitar situaciones incómodas.

16.

- a) Intento no ofender los sentimientos de los demás.
- b) Intento convencer a la otra persona de las ventajas de mi postura.

17.

- a) Normalmente persigo insistentemente mis objetivos hasta lograrlos.
- b) Hago lo necesario para evitar discusiones inútiles.

18.

- a) Si a la otra persona le hace feliz, podría dejar que mantenga sus puntos de vista.
- b) Dejaré que el otro mantenga alguna de sus posiciones si me permite mantener alguna de las mías.

19.

- a) Procuero dejar claro desde el principio, mis preocupaciones y opiniones.
- b) Intento dejar el asunto para más tarde para poder pensarlo mejor.

20.

- a) Intento arreglar enseguida nuestras diferencias.
- b) Intento encontrar una combinación justa de ventajas e inconvenientes para ambos.

21.

- a) Al negociar algo, intento respetar los deseos de la otra persona.
- b) Siempre tiendo a discutir directamente sobre el problema que me incomoda.

22.

- a) Intento encontrar una postura intermedia entre la suya y la mía.
- b) Defiendo mis deseos y puntos de vista de manera firme, pero educada y clara.

23.

- a) A menudo, me preocupa satisfacer los deseos de todos y que todos queden contentos.
- b) Intento dejar el asunto para más tarde para poder pensarlo mejor.

24.

- a) Si el punto de vista del otro es muy importante para él, intentaré cumplir sus deseos.
- b) Intento conseguir que la otra persona tome una postura intermedia que nos beneficie a ambos.

25.

- a) Trato de mostrar al otro la lógica de mi postura.
- b) Al negociar algo, intento respetar los deseos de la otra persona.

26.

- a) Propongo una solución intermedia en la que ambos salgamos satisfechos.
- b) A menudo, me preocupa satisfacer los deseos de todos.

27.

- a) A veces evito tomar decisiones que generarían discusión.
- b) Si a la otra persona le hace feliz, podría dejar que mantenga sus puntos de vista.

28.

- a) Normalmente persigo insistentemente mis objetivos hasta lograrlos.
- b) Busco constantemente la ayuda del otro para lograr juntos, colaborando, una solución.

29.

- a) Propongo un término medio con el que ambos salgamos satisfechos.
- b) Pienso que no siempre merece la pena preocuparse por las diferencias.

30.

- a) Intento no ofender los sentimientos de los demás.
- b) Para solucionar un conflicto siempre lo hablo con la otra persona.

Hoja de respuestas

Marca con un círculo la letra de la respuesta que has escogido en cada pregunta del cuestionario; después, suma debajo de cada columna cuántas letras has marcado.

1.				A	B
2.		B	A		
3.	A				B
4.			A		B
5.		A		B	
6.	B			A	
7.			B	A	
8.	A	B			
9.	B			A	
10.	A		B		
11.		A			B
12.			B	A	
13.	B		A		
14.	B	A			
15.				B	A
16.	B				A
17.	A			B	
18.			B		A
19.		A		B	
20.		A	B		
21.		B			A
22.	B		A		
23.		A		B	
24.			B		A
25.	A				B
26.		B	A		
27.				A	B
28.	A	B			
29.			A	B	
30.		B			A
	Competiendo:	Colaborando:	Comprometiendo:	Evitando:	Acomodando: