

**FUNDAMENTACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL  
CUESTIONARIO SITUACIONAL DE ESTRATEGIAS Y METAS  
DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES'<sup>1</sup>**  
**FOUNDATIONS, DESCRIPTION AND ANALYSIS OF THE SITUATIONAL  
QUESTIONNAIRE OF STRATEGIES AND GOALS FOR SCHOOL CONFLICTS  
RESOLUTION**  
**FUNDAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO SITUACIONAL DE  
ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES**

Esperanza María CEBALLOS-VACAS\*, Beatriz RODRÍGUEZ-RUIZ\*\* &  
Juan A. RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ\*

\*Universidad de La Laguna, \*\*Universidad de Oviedo

Fecha de recepción: 28.XI.2020

Fecha de revisión: 15.XII.2020

Fecha de aceptación date: 28.XII.2020

**PALABRAS CLAVE:**

evaluación;  
resolución de  
conflictos;  
estrategias;  
metas;  
escuela;  
alumnado;  
profesorado

**RESUMEN:** El objetivo del artículo es ofrecer un instrumento para evaluar las estrategias de resolución utilizadas y las metas planteadas por el alumnado y el profesorado en los conflictos escolares. Se optó por un cuestionario situacional porque conecta con las experiencias reales de ambos colectivos y facilita el diseño de programas para la resolución positiva de los conflictos en función de las necesidades detectadas. El instrumento (en sendas versiones para alumnado y profesorado) está conformado por seis tipos de conflictos escolares presentados en situaciones hipotéticas, adaptadas en cada versión. En cada situación se solicita la frecuencia de ocho estrategias (*negociación, mediación, persuasión, adaptación con comprensión, afirmación de poder, violencia, evasión y aceptación con sumisión*) y el grado de acuerdo con siete metas (*relacional, cambio con internalización, cumplimiento de normas, valor académico, compensación, evitación y punición*) de resolución de conflictos. En cuanto a los análisis estadísticos, antes de realizar el análisis factorial exploratorio (AFE), se exploraron los datos obtenidos de 1143 estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 166 de sus profesores y profesoras en sus

<sup>1</sup> Financiación a cargo del proyecto: PAPI-19-EMERG13-2019/00026/013 de la Universidad de Oviedo

CONTACTO CON LOS AUTORES

**Esperanza María CEBALLOS-VACAS.** Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Despacho B10. Facultad de Educación (módulo B). C/ Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Planta 2. Apartado 456. Código postal 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: [eceballo@ull.es](mailto:eceballo@ull.es)

	<p>respectivas versiones del cuestionario, confirmando su adecuación. Los análisis factoriales identificaron en ambas versiones tres factores de estrategias (<i>integrador, dominador y evitador del malestar</i>) y dos de metas (<i>a largo y a corto plazo</i>). Además, se realizaron diversos análisis de fiabilidad y validez de los datos, obteniéndose valores adecuados. Por tanto, se aporta una herramienta rigurosa, realista y sensible para evaluar la gestión del conflicto, tanto del alumnado como del profesorado, proporcionando claves para diseñar una intervención ajustada a las necesidades de ambos colectivos y de la escuela.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b> evaluation; conflict resolution; strategies; goals; school; pupils; teachers</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The objective of this article is to offer an instrument to evaluate the resolution strategies used and the goals set by students and teachers in school conflicts. A situational questionnaire was chosen because it connects with the real experiences of both groups and facilitates the design of programs for the positive resolution of conflicts based on the needs detected. The instrument (in both versions for students and teachers) is made up of six types of school conflicts presented in hypothetical situations, adapted in each version. In each situation the frequency on eight conflict resolution strategies is requested (<i>negotiation, mediation, persuasion, adaptation with understanding, affirmation of power, violence, evasion and acceptance with submission</i>) and the degree of agreement with seven goals (<i>relational, behaviour change, rules fulfilment, academic value, compensation, avoidance and punishment</i>). Regarding the statistical analyses, before carrying out the exploratory factor analysis (EFA), the databases from the responses of 1143 ESO (Compulsory Secondary Education) students and 166 from their teachers to their respective versions of the questionnaire, were explored confirming their adequacy. The factor analyses identified in both versions three factors of strategies (<i>integrating, dominating and avoiding discomfort</i>) and two factors of goals (<i>long and short term</i>). In addition, various data validity and reliability analyses were carried out, obtaining adequate values. Therefore, an accurate, realistic and sensitive instrument is provided to assess conflict management, both in students and teachers, supplying guides to design an intervention adjusted to needs of both groups and the school itself.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> avaliação; resolução de conflitos; estratégias; objetivos; escola; estudantes; Os professores</p>	<p><b>RESUMO:</b> O objetivo do artigo é oferecer um instrumento de avaliação das estratégias de resolução utilizadas e dos objetivos traçados por alunos e professores em conflitos escolares. O questionário situacional foi escolhido porque conecta com as experiências reais de ambos os grupos e facilita o desenho de programas para a resolução positiva de conflitos a partir das necessidades detectadas. O instrumento (em ambas as versões para alunos e professores) é composto por seis tipos de conflitos escolares apresentados em situações hipotéticas, adaptados em cada versão. Em cada situação, é solicitada a frequência de oito estratégias (<i>negociação, mediação, persuasão, adaptação com compreensão, afirmação de poder, violência, evasão e aceitação com submissão</i>) e o grau de concordância com sete objetivos (<i>relacional, mudança com internalização, cumprimento de normas, valor acadêmico, compensação, evasão e punição</i>) de resolução de conflitos. No que se refere às análises estatísticas, antes de realizar a análise fatorial exploratória (EFA), foram exploradas as bases de dados constituídas pelas respostas às suas respectivas versões do questionário de 1143 alunos do ESO (Ensino Secundário Obrigatório) e 166 de seus professores e professoras, confirmando suas adequação. A análise fatorial identifica em ambas as versões três fatores de estratégias (<i>integrar, dominar e evitar desconforto</i>) e dois de objetivos (<i>longo e curto prazo</i>). Além disso, várias análises de validade e confiabilidade dos dados foram realizadas, obtendo-se valores adequados de confiabilidade e validade. Portanto, uma ferramenta rigorosa, realista e sensível é fornecida para avaliar a gestão de conflitos, tanto em alunos quanto em professores, fornecendo chaves para projetar uma intervenção adaptada às necessidades de ambos os grupos e da escola.</p>

## 1. Introducción

El conflicto escolar ha desplegado una ingente productividad académica, desarrollada en paralelo con la preocupación social generada, especialmente desde el colectivo del profesorado. Quizás, haciéndose eco de este malestar, en la investigación educativa ha predominado la visión negativa del conflicto, enquistada en la «violencia escolar», en detrimento de la visión positiva del conflicto (Jares-Rodríguez, 2006). De acuerdo con este último enfoque, el conflicto es inevitable en la convivencia y no necesariamente perjudicial (Montaño, 2020), pues los desacuerdos pueden visibilizar

necesidades ocultas que, si se resuelven de forma constructiva, pueden mejorar la convivencia. Además, no todos los conflictos tienen por qué ser violentos ni conllevar intención de causar daños (Pérez-de-Guzmán, Amador-Muñoz & Vargas-Vergara, 2011). Por ello, aunque la etiqueta violencia escolar sea la más habitual (Pérez-Fuentes, Gázquez-Linares, Fernández-Baena & Molero-Jurado, 2011), preferimos hablar de conflicto escolar y no de violencia escolar pues, a nuestro juicio, este último término engloba una generalización excesiva poco ajustada a muchos comportamientos tildados de violentos (disrupciones en clase, fraudes académicos...) cuando realmente no lo son.

Por todo ello, no podemos aludir a criterios unánimes para clasificar los conflictos escolares. No obstante, los conflictos *entre el alumnado* constituyen la categoría más nítidamente definida, que suele comprender: agresiones verbales, agresiones físicas directas e indirectas, exclusión social, amenazas, acoso sexual... (Amnistía Internacional, 2019). También es la que ha recibido mayor atención, tanto académica como mediática (Córdoba-Alcaide, del Rey-Alamillo & Ortega-Ruiz, 2016), llegando a identificarse con el término violencia escolar. Además, ha sido enfocada a menudo hacia su manifestación más grave: el acoso escolar o *bullying* (Pérez-Fuentes *et al.*, 2011), si bien también pueden incluir otros conflictos más leves y puntuales y no reiterados hacia la misma víctima.

El resto de conflictos en los que participa el alumnado suele tener como antagonista al mundo adulto. En este sentido, se han señalado sobre todo conflictos en los que el profesorado sería víctima: problemas para dar clase, agresiones, faltas de respeto, acoso, daños contra la propiedad... (Sequera-Molina, 2020) y también, pero con mucha menor atención (Pérez-Fuentes *et al.*, 2011), conflictos en los que el alumnado sería víctima del profesorado: exigencia académica excesiva, preferencias y manías hacia determinado alumnado, castigos desproporcionados, ridiculización, desidia docente... (Córdoba-Alcaide, del Rey-Alamillo & Ortega-Ruiz, 2016; Domínguez-Alonso, López-Castedo, Pino-Juste & Álvarez-Roales, 2013). Todo ello en consonancia con un análisis frecuentemente sesgado, que tiende a situar al profesorado en el lado «correcto» del conflicto con el rol de espectador o víctima y al alumnado en el «equivocado» con el de agresor y desencadenante del conflicto (Ceballos-Vacas *et al.*, 2012).

De hecho, algunos de los conflictos entendidos como agresiones al profesorado en realidad pueden simplemente manifestar disconformidad o rebeldía ante las regulaciones o costumbres establecidas en el centro, por lo que los consideramos conflictos con el sistema escolar: incumplimiento de normas (p.e. usar gorras en clase), interrupciones en el aula (p.e. hablar mientras se explica), desinterés del alumnado (p.e. no participar ni hacer las tareas), fraudes académicos (p.e. copiar en un examen), etc. Tanto estos conflictos como los generados directamente entre el profesorado y el alumnado constituirían, pues, confrontaciones con *la autoridad adulta*, tan características en la adolescencia. En cuanto a la incidencia, estos últimos, creados estructuralmente por el sistema escolar, son los más frecuentes, siendo las agresiones directas o indirectas entre el alumnado y el profesorado en ambas direcciones las menos comunes (Ceballos-Vacas *et al.*, 2012).

En cualquier caso, aunque explorar la prevalencia de los conflictos es fundamental, no lo es menos centrarse en cómo y para qué se resuelven los conflictos, ya que éstos pueden convertirse en inestimables oportunidades para el desarrollo, cuando no son frecuentes y se resuelven de forma positiva (Laursen & Hafen, 2010). Partiendo de esta premisa, es decisivo conocer cuáles son las estrategias que, tanto el profesorado como el alumnado, ponen en marcha para resolver los conflictos, así como también las metas planteadas con dichas acciones. Sin embargo, el diagnóstico procesual del conflicto escolar ha sido menos estudiado que su incidencia o su relación con otras variables (Caba-Collado & López-Atxurra, 2013).

Respecto a las estrategias, se han enunciado tradicionalmente tres estilos, que también se aplican en los contextos escolares (Kimsey & Fuller, 2003; Malm & Löfgren, 2006). Uno constructivo: de afrontamiento cooperativo (orientado a identificar el problema y encontrar una solución conjunta); dos no constructivos: de enfrentamiento agresivo y autoritario (centrado en sí mismo/a y en satisfacer las propias necesidades) y de evitación (enfocado en la otra parte del conflicto, con actitud pasiva: ignorarlo, huir...). Unas categorías muy similares a las del estilo constructivo *integrador* (negociación, mediación, persuasión y adaptación con comprensión) y a las de los no constructivos de *dominación* (afirmación de poder y violencia) y *evitación* (evasión y aceptación con sumisión) (Ceballos-Vacas, Rodríguez-Ruiz, Correa-Rodríguez & Rodríguez-Hernández, 2016), que se incluyen en nuestro instrumento (ver Tabla 1).

Unos estilos de resolución equiparables a los empleados por Tamm, Tulviste y Urm (2018) ante conflictos de adolescentes con sus amistades (negociador, coercitivo y de desentendimiento,) quienes también añaden el examen de las metas (orientadas a sí mismo/a, orientadas a la otra parte, de reciprocidad y de cumplimiento de normas) de forma parecida a nuestra categorización (ver Tabla 2): *metas a largo plazo* (relacional, cambio con internalización, cumplimiento de normas, valor académico y compensación) y *corto plazo* (evitación y punición) (Ceballos-Vacas *et al.*, 2016). Mientras las primeras procuran efectos duraderos y mantenidos en el tiempo (p.e. mejorar la convivencia), las segundas buscan un cierre rápido y temporal (quizás en falso) del conflicto (p.e. escapar de un problema).

A nuestro juicio, el conocimiento acumulado acerca de la gestión del conflicto escolar aún es insuficiente, especialmente con respecto a las metas. Sin embargo, en las dos últimas décadas se ha observado un considerable desarrollo de programas de intervención, principalmente dirigidos

hacia el cambio en el alumnado. De acuerdo con la revisión realizada por Merma-Molina, Ávalos-Ramos y Martínez-Ruiz (2019), estos programas no han alcanzado, en general, los resultados esperados. Probablemente requieren de un mayor análisis previo sobre cómo se encauzan los conflictos en toda la comunidad escolar y sobre qué necesidades abordar desde una perspectiva no restringida al alumnado en su punto de mira, sino ampliada a la comunidad escolar (Hernández-Prados, Penalva-López & Guerrero-Romera, 2020). Pues obviar el papel adulto (del profesorado y de la escuela) en la gestación de los conflictos escolares puede estar viciando de origen los programas de intervención, al olvidar que la cultura escolar configura de modo determinante las relaciones interpersonales (Domínguez-Alonso *et al.*, 2013). Por todo ello, a continuación, examinaremos cuáles deben ser las bases para una evaluación procesual del conflicto del alumnado y del profesorado.

## 2. La evaluación del conflicto

### 2.1. Breve recorrido sobre la evaluación del conflicto

Como ya hemos venido anticipando, la evaluación del conflicto no puede concebirse de modo estático, ya que no solo interesa averiguar qué conflictos acontecen, sino cómo se afrontan y con qué finalidad: las estrategias que desarrollan profesorado y alumnado ante los conflictos y si persiguen una solución estable que afiance la convivencia o, por el contrario, buscan parches provisionales para acallar los desencuentros o para eludir el conflicto momentáneamente. Este abordaje procesual debe ser sensible y equidistante hacia las distintas partes implicadas, sin caer en sesgos inclinados hacia la visión adulta. Por este motivo, hemos elaborado dos versiones diferenciadas del cuestionario adaptadas al profesorado y al alumnado ante las mismas situaciones conflictivas (entre alumnado y con la autoridad adulta).

Esta sensibilidad no ha sido la tónica común, ya que fundamentalmente se han explorado conflictos en los que el alumnado tiene papel de agresor. En concreto, de acuerdo con la revisión de Pérez-Fuentes *et al.* (2011), esta orientación aglutina el 70 % de los estudios en la investigación española, predominando el examen de la violencia escolar entre el alumnado y del alumnado hacia el profesorado. Afortunadamente, otras herramientas amplían su espectro a sucesos cotidianos de la convivencia no violentos, aunque de nuevo reducidos a los originados exclusivamente por el alumnado (p.e. no hacer los deberes). Este sesgo adulto señala al alumnado como único

agresor en la escuela e incluso llega a privarle de su voz (p.e. teniendo como informante exclusivo al profesorado). Para evitarlo muchos instrumentos interrogan directamente al alumnado y, además, algunos agregan conflictos no imputados al alumnado como promotor: la violencia del profesorado hacia el alumnado y también en sentido inverso, las interrupciones en el aula, el fraude académico... presentes en el CUVE<sup>3</sup>-ESO (Cuestionario de Violencia Escolar 3-ESO) de Álvarez-García, Núñez-Pérez y Dobarro-González (2012) o en el Inventario de Situaciones Conflictivas en Educación Secundaria (Ceballos-Vacas *et al.*, 2002; Ceballos-Vacas *et al.*, 2012).

En cuanto al tipo de herramientas diagnósticas, se ha recurrido a entrevistas, tests sociométricos y observaciones en el aula, si bien los cuestionarios en formato tradicional (autoinformes o heteroinformes) han sido los más asiduos. Entre ellos, destacamos *Conflictalk* (Kimsey & Fuller, 2003; adaptado por Garaigordobil-Landazabal, Machinbarrena-Garagorri y Manganto-Mateo, 2016), que mide la frecuencia con la que el alumnado optaría, ante los conflictos en general, por verbalizaciones agresivas, evitativas y cooperativas. Así como el cuestionario situacional para alumnado de Caba-Collado y López-Atxurra (2011), que evalúa las estrategias de resolución en tres situaciones prototípicas de agresión entre iguales, encontrando que son más frecuentes las positivas que las negativas pasivas y activas. En línea con estos últimos instrumentos, nuestro objetivo ha sido dar un paso más y proporcionar un cuestionario (con versiones para alumnado y profesorado) con situaciones de conflicto tanto con iguales como con la autoridad adulta, ante las que escoger entre distintas estrategias integradoras, dominadoras y evitadoras; así como entre las metas a largo o corto plazo que guían dichas acciones, ya que éstas revisten importancia por sus consecuencias en las relaciones interpersonales (Lausen & Hafen, 2010; Tamm, Tulviste & Urm, 2018).

### 2.2. Los cuestionarios situacionales en la evaluación de la gestión del conflicto

Las ventajas del formato situacional son manifiestas porque, como indican Caba-Collado y López-Atxurra (2011), las respuestas sobre la gestión del conflicto varían en función del contexto, del tipo de conflicto y de la perspectiva. Los cuestionarios tradicionales, por el contrario, preguntan por tendencias generales de conducta al margen de los contextos (Ceballos-Vacas *et al.*, 2016) y, además, elicitan una autoevaluación mentalmente promediada en la que se entremezclan una enorme diversidad de situaciones conflictivas

(Parra-Martínez, Ceballos-Vacas, Fontana-Abad & Bartau-Rojas, 2012). A diferencia de los tradicionales, los cuestionarios situacionales describen de forma realista los escenarios donde transcurren las situaciones conflictivas, aportando detalles como el lugar donde se produce el conflicto, los sentimientos de las personas implicadas, la presencia o no de terceras personas... De esta forma, se busca la máxima identificación posible con las situaciones, que así mismo deben conectar con la vida real y resultar naturales y cotidianas. Por todo ello, hemos seleccionado situaciones de conflicto (entre el alumnado y con la autoridad adulta) representativas para ambos colectivos, partiendo de los resultados del *Inventario de Situaciones Conflictivas en los Centros Escolares* (Ceballos-Vacas et al., 2002) y de grupos focales de profesorado-alumnado de la ESO (Ceballos-Vacas et al., 2016). Además, la redacción de las mismas situaciones y alternativas de respuesta se ha adaptado al punto de vista del alumnado y del profesorado en sus respectivas versiones. Por tanto, es a destacar la ganancia en realismo y validez ecológica, lo que va en línea con las actuales tendencias hacia la evaluación auténtica (Aldrup, Carstensen, Köller & Klusmann, 2020)

Por otro lado, también se ha evitado el uso de etiquetas verbales que pudieran afectar la deseabilidad social de las respuestas (castigar, insultar...). De cualquier manera, es de esperar que ya de por sí la vívida descripción del escenario de las situaciones reduzca la deseabilidad social. Pues, aunque las situaciones hipotéticas no exponen a un estrés real, sí que pueden provocar reacciones emocionales más naturales y parecidas a las de la vida real en forma de incomodidad o enojo (Ceballos-Vacas et al., 2016). De este modo, se podrían revelar estrategias de dominación y metas de orientación al interés propio que, de otro modo, se tenderían a reprimir. Pues éstas se ven impulsadas por los estados de ánimo negativos, mientras que los estados positivos promueven las de integración y orientación a las demás personas (Montes, Rodríguez y Serrano, 2014). Por fin, se ha introducido una pregunta acerca de la participación previa en cada situación, ya que la frecuencia de un conflicto suele aumentar la intensidad emocional de su vivencia y afectar la toma de decisiones en forma de reacciones más virulentas (Laursen & Hafen, 2010; Tamm, Tulviste & Urm, 2018).

En cuanto a las características estadísticas de estos instrumentos, hay que considerar las limitaciones impuestas por la lógica reducción en el número de situaciones e ítems (Proudfoot, Corr, Guest y Gray, 2001), pues de otro modo su aplicación sería muy costosa. Sin embargo, ello no imposibilita los análisis tradicionalmente adoptados

en la validación de cuestionarios, si bien son pertinentes los específicamente concebidos para cuestionarios situacionales como los de la fiabilidad interna de las categorías con *alfa de Cronbach* o la correlación *r de Pearson* entre los ítems de control de las categorías con sus respectivos homólogos categoriales para verificar la fiabilidad de las respuestas (Johnson et al, 2001).

### 3. El cuestionario situacional de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares (versiones alumnado y profesorado)

#### 3.1. Finalidad y descripción del cuestionario situacional de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares (versiones para alumnado y profesorado)

La finalidad es explorar la percepción de los colectivos de alumnado y profesorado acerca de su gestión de situaciones escolares cotidianas que implican enfrentamientos o desacuerdos. Para ello, se evalúa la gestión procesual de los conflictos: cómo se han resuelto (las estrategias de resolución) y lo que se quiere conseguir (las metas a alcanzar). A esta evaluación se añade el control de la frecuencia de experiencias previas en cada situación, pues, como ya se ha señalado, ello puede incidir notablemente en el desarrollo y desenlace de su resolución. De esta forma, los cuestionarios permiten recoger información sensible y realista sobre la conflictividad escolar, analizar cómo se está gestionando por parte del alumnado y del profesorado y diseñar intervenciones que atiendan a sus necesidades.

En cuanto a la estructura de presentación del cuestionario, en ambas versiones se comienza explicando el objetivo del cuestionario, informando de su carácter confidencial, solicitando el consentimiento informado y algunos datos de interés (sexo, curso escolar, etc.). A continuación, se proporcionan las instrucciones y, seguidamente, se presentan las seis situaciones conflictivas. Se trata de situaciones altamente representativas, equilibradas en cuanto al número de conflictos entre el propio alumnado y con la autoridad adulta (el profesorado y el sistema escolar). Tres situaciones aluden a conflictos entre iguales: de *disrupción* (una alumna o un alumno interrumpe a otro/a mientras hace un ejercicio en clase), *violencia verbal* (un compañero o una compañera insulta a otro/a en el recreo) y *exclusión social* (un grupo rechaza a una compañera o compañero y no le deja estar con ellos/ellas). Y las otras tres a conflictos entre el alumnado y la autoridad adulta en la escuela: de *exigencia académica* (un

profesor o una profesora es demasiado exigente y no aprueba a casi nadie), de *violencia verbal* del alumnado al profesorado (una profesora o un profesor está enfadado con un alumno o una alumna porque le ha contestado de manera desafiante en clase) y de *absentismo escolar* (un profesor o una profesora se molesta con una alumna o un alumno porque suele faltar a su clase).

La redacción se ha adaptado para cada versión; por ejemplo, en la versión para alumnado: *Un compañero o compañera se ha dedicado a interrumpirte continuamente mientras hacías un ejercicio en clase y tú quieres terminarlo para tener la tarde libre*; y en la versión para profesorado: *Has observado que una alumna o un alumno se ha dedicado a molestar a otro compañero o compañera mientras hacía un ejercicio durante la clase*. Tras presentar cada situación hipotética, en sendas versiones, se pide que se valore en este orden:

- 1) *La frecuencia de participación previa en la situación conflictiva* o en situaciones similares mediante la pregunta: *¿Con qué frecuencia te has visto en una situación similar?* y una escala tipo Likert de frecuencia de 5 puntos (1-*nunca*; 2-*pocas veces*; 3-*algunas veces*; 4-*a menudo* y 5-*siempre*).
- 2) *La frecuencia de uso de las estrategias de resolución de conflictos* mediante la

pregunta: *Si te ves en una situación como esta, ¿con qué frecuencia harías lo siguiente?* y ocho estrategias de resolución de conflictos (ver Tabla 1): cuatro del estilo integrador (negociación, mediación, persuasión y adaptación con comprensión), dos del dominador (afirmación de poder y violencia) y dos del evitador del malestar (evasión y aceptación con sumisión) y la escala de frecuencia anterior.

- y 3) *El grado de acuerdo con las metas educativas* que se pretenden alcanzar con las acciones anteriores mediante la pregunta: *En una situación como esta, ¿en qué grado estás de acuerdo con que tu meta sería conseguir lo siguiente?* y siete alternativas de metas de resolución de conflictos (ver Tabla 2): Cinco del estilo a largo plazo (relacional, cambio con internalización, cumplimiento de normas, valor académico y compensación) y dos del estilo a corto plazo (evitación y punición), con una escala tipo Likert de grado de acuerdo de 5 puntos (1-*nada de acuerdo*; 2-*poco de acuerdo*; 3-*moderadamente de acuerdo*; 4-*muy de acuerdo* y 5-*totalmente de acuerdo*).

**Tabla 1. Estilos y estrategias de resolución de conflictos con definiciones y ejemplos de ítems (versiones alumnado y profesorado) en la situación una alumna o un alumno interrumpe a otro/a mientras hace un ejercicio en clase**

Estilo	Estrategia	Definición	Ejemplos versiones alumnado y profesorado
Integrador	Negociación	Debatir para llegar a un punto intermedio entre las partes	Alumnado: <i>Le digo que me deje terminar y que después nos echamos unas risas</i> Profesorado: <i>Le pregunto si tiene alguna duda para poder ayudarle a realizar el ejercicio</i>
	Mediación	Buscar a un tercero para resolver el conflicto	Alumnado: <i>Le digo al profesor o a la profesora que un/a compañero/a me está molestando</i> Profesorado: <i>Se lo comento a su tutor/a para que intente cambiar su actitud</i>
	Adaptación con comprensión	Aceptar la postura del otro/a con convencimiento	Alumnado: <i>Entiendo que se ha cansado de la clase y yo también dejo de hacer el ejercicio</i> Profesorado: <i>Comprendo que el ejercicio puede resultar aburrido y lo cambio por otro</i>
	Persuasión	Convencer al otro/a haciéndole ver la conveniencia para sí mismo/a	Alumnado: <i>Le hago ver que, si sigue hablando y no termina su ejercicio, luego no tendrá la tarde libre</i> Profesorado: <i>Le digo que, si no termina su ejercicio, tendrá dificultades para comprender el tema</i>

Estilo	Estrategia	Definición	Ejemplos versiones alumnado y profesorado
Dominator	<i>Afirmación de poder</i>	Defender la posición propia, se afirma el poder (individual o grupal) sin violencia	Alumnado: <i>Me pongo seria/o y le digo que deje de molestarme</i> Profesorado: <i>Le digo que cuando se hacen ejercicios en clase hay que estar en silencio</i>
	<i>Violencia</i>	Mostrar respuestas de violencia física, verbal o emocional en la resolución del conflicto	Alumnado: <i>Le doy un empujón y le digo que me deje en paz</i> Profesorado: <i>Le digo que yo no tengo culpa de dar clase a gente vaga</i>
Evitador del malestar	<i>Evasión</i>	Ignorar el conflicto, restarle importancia o resolverlo sin contar con la otra parte	Alumnado: <i>Me cambio a otra mesa donde no pueda molestarme</i> Profesorado: <i>Me despreocupo de ella/él y me dedico a otros alumnos/as</i>
	<i>Aceptación con sumisión</i>	Aceptar la postura de la otra parte sin convencimiento, evitando la confrontación	Alumnado: <i>Me aguanto y dejo la tarea para hacerla en casa</i> Profesorado: <i>Doy por terminada la clase porque así no se puede trabajar</i>

**Tabla 2. Estilos de metas de resolución de conflictos con definiciones y ejemplos de ítems (versión de alumnado y profesorado) en la situación una alumna o un alumno interrumpe a otro/a mientras hace un ejercicio en clase**

Estilo	Meta	Definición	Ejemplos versiones alumnado y profesorado
Metas a largo plazo	<i>Cambio con internalización</i>	Inducir reflexión para que la otra parte se convenza	Alumnado: <i>Intentar que aprenda a respetar a las demás personas</i> Profesorado: <i>Promover el respeto entre mi alumnado</i>
	<i>Valor académico</i>	Alcanzar logros de rendimiento y académicos	Alumnado: <i>Poder concentrarme mejor y obtener más nota</i> Profesorado: <i>Que puedan realizar su tarea con buenos resultados</i>
	<i>Cumplimiento de normas</i>	Respetar normas o un valor moral	Alumnado: <i>Cumplir con mi trabajo y aprovechar el tiempo</i> Profesorado: <i>Intentar que se cumplan las normas de convivencia</i>
	<i>Relacional</i>	Preservar o fortalecer una relación interpersonal	Alumnado: <i>No perder su amistad</i> Profesorado: <i>Que en el aula exista un buen clima</i>
	<i>Compensación</i>	Resarcir a la víctima o reparar el perjuicio causado	Alumnado: <i>Que mañana me deje copiar su ejercicio</i> Profesorado: <i>Que se disculpe y ayude a su compañero/a a terminar la tarea</i>
Metas a corto plazo	<i>Evitación</i>	Dejar de sufrir el malestar asociado al conflicto	Alumnado: <i>Que deje de molestarme</i> Profesorado: <i>Que deje de molestar a su compañera/o</i>
	<i>Punición</i>	Castigar a quien se percibe como responsable del conflicto	Alumnado: <i>Que el profesor o la profesora le llame la atención</i> Profesorado: <i>Que la alumna o el alumno que no trabaja reciba lo que se merece</i>

### 3.2. Ámbitos de aplicación y normas de aplicación e interpretación

El cuestionario puede ser aplicado por profesionales del mundo educativo trabajando en docencia, orientación, pedagogía, psicología, educación social, etc. Aunque su enfoque es principalmente psicoeducativo o socioeducativo, también puede tener aplicaciones en otros contextos sociales y clínicos. El ámbito de aplicación específico es la ESO, si bien puede extenderse a otras etapas como Bachillerato, Formación Profesional (Ciclos de grado medio y superior) y último ciclo de Educación Primaria, siempre que el alumnado presente un buen nivel de comprensión lectora y se cuente con profesionales para aplicar las pruebas y solventar las dudas.

El cuestionario se ofrece en soporte papel para ambas versiones (ver Anexo 1) y puede administrarse de forma colectiva o individual. La aplicación requiere establecer una relación de confianza que facilite responder con honestidad, por lo que es necesario explicar con claridad la finalidad del cuestionario y garantizar el anonimato. El resto de orientaciones se encuentran en las instrucciones suministradas en ambas versiones del cuestionario. El tiempo aproximado para su cumplimentación no es superior a 15 minutos.

Si los cuestionarios se administran en el formato del anexo 1<sup>1</sup>, pueden utilizarse los anexos 2<sup>2</sup> y 3<sup>3</sup> para su vaciado y análisis. Estos dos últimos contienen un fichero Excel con cuatro hojas para cada versión: La primera hoja identifica la etiqueta y abreviatura de cada estrategia y meta en cada situación. La segunda permite el vaciado de los cuestionarios; cada columna recoge los datos de cada ítem y cada fila los de cada participante. El número de filas puede ser ampliado o reducido a voluntad, pero se recomienda no eliminar la destinada a los promedios que se obtendrán automáticamente. En la tercera y cuarta hoja se calculan los resultados promedio de frecuencia de los factores de estrategias y de acuerdo con las metas, así como una figura que los ilustra.

## 4. Diseño metodológico

A continuación, se presentan las características de la muestra del estudio, así como el procedimiento seguido para la recogida de datos y el diseño del análisis de los datos.

### 4.1. Participantes y procedimiento

Se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico incidental 1143 estudiantes (53,8 % varones y 46,2 % mujeres) de ESO (49,3 % en primer

ciclo y 50,7 % en el segundo) y 166 de sus profesoras y profesores (62,3 % mujeres y 49,3 % varones), procedentes de 16 centros educativos de Tenerife (once de titularidad pública y cinco de privada-concertada) de las zonas norte, centro y sur de la isla (61,8 % urbanos y 38,2 % rurales). Las muestras de ambos colectivos están vinculadas, de forma que para cada grupo de clase se cuenta al menos con tres de sus profesores o profesoras.

Para aplicar el cuestionario se contactó por correo electrónico con todos los centros que imparten la ESO en Tenerife, explicando el objetivo del estudio y solicitando su participación. El equipo de investigación se desplazó a los centros y aplicó el cuestionario al alumnado durante las tutorías y al profesorado fuera de su horario docente. El procedimiento de recogida de datos fue aprobado por el CEIBA (Comité de ética de la investigación y bienestar animal) de la Universidad de La Laguna.

### 4.2. Análisis de datos

Se efectuaron los siguientes análisis: 1. Análisis de las bases de datos del alumnado y el profesorado respecto a normalidad, linealidad entre cada par de variables, ausencia de multicolinealidad, efecto techo y efecto suelo, número de participantes y ausencia de singularidad (Tabachnick & Fidell, 2007). 2. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de las categorías de estrategias y metas de resolución de conflicto para el alumnado y el profesorado. Partiendo de la especificidad de los cuestionarios situacionales, principalmente derivadas de la necesaria reducción del número de ítems, se incluyó una alternativa adicional de control respecto a las estrategias y a las metas para llevar a cabo estos análisis. 3. Análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) de los factores de estrategias y metas de resolución de conflictos para el alumnado y el profesorado. 4. Análisis de fiabilidad conjunto y de cada factor de estrategias y metas a través de *alfa de Cronbach*, análisis correlacionales a través de *r de Pearson* entre los ítems de control de estrategias y metas con sus respectivos homólogos categoriales, así como de validez concurrente mediante análisis de correlación entre los factores de estrategias y metas con sus categorías y análisis de varianza de medidas repetidas de la participación previa o no en cada conflicto (factor intersujeto) sobre las estrategias y metas (factor intrasujeto). Una vez finalizados los análisis, y comprobada la bondad del cuestionario en ambas versiones, se retiraron los ítems de control para simplificar su aplicación. Los datos se procesaron con el programa estadístico SPSS-22.0.

## 5. Resultados

### 5.1. Análisis de las bases de datos del alumnado y el profesorado

En primer lugar, se exploraron las bases de datos del alumnado y del profesorado de manera independiente, a fin de verificar el cumplimiento de los supuestos estadísticos y detectar casos atípicos o valores perdidos que pudieran sesgar los análisis posteriores. Los criterios fueron: a) El reemplazo de datos perdidos a través de MCAR (The Missing Completely at Random Test). b) El ajuste a la curva normal considerando valores de asimetría [-2 +2] y curtosis [-7 +7] tendencia a la normalidad, como alternativa más flexible a las pruebas chi-cuadrado y Kolmogorov-Smirnov en ciencias sociales (Kline, 2011). c) Valores de correlación inferiores a ,90 para evitar la multicolinealidad (Tabachnick y Fidell, 2007). d) Porcentajes de respuesta «efecto suelo» y «efecto techo»  $\geq 15\%$  y e) Contar con un tamaño de muestra de al menos 10 personas por ítem (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Se confirmó la adecuación de los datos para posteriores análisis, al cumplirse de manera satisfactoria los criterios establecidos.

### 5.2. Análisis factorial exploratorio

Antes de analizar la estructura interna de ambas versiones del cuestionario, se analizó la consistencia interna de las 8 categorías de estrategias y 7 de metas con el índice  $\alpha$  de Cronbach, partiendo de la propuesta de Johnson *et al.* (2001) para cuestionarios situacionales, obteniendo valores «aceptables» o «buenos» ( $\alpha \geq ,60$ ), a pesar de la variabilidad de las situaciones conflictivas descritas, las diferentes personas implicadas en las mismas, las diversas formulaciones en la redacción de las alternativas de cada categoría, etc. (Ceballos-Vacas *et al.*, 2016).

Así pues, se procedió a realizar un AFE utilizando los valores promedio de las estrategias y metas de resolución de conflictos en las seis situaciones, e incluyendo los ítems control, dada la satisfactoria fiabilidad interna de las categorías respectivas. La adecuación de la matriz para realizar el AFE fue testada mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la Prueba de Esfericidad de Bartlett, considerando valores adecuados entre ,70 y ,80 (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Posteriormente, se utilizó el método de Máxima Verosimilitud para extraer los factores y Promix como método de rotación, al considerar que la rotación oblicua presenta estructuras más claras, simples e interpretables. Como criterio de retención de factores se empleó  $K_1$ , seleccionando los de valores eigen superiores a 1. Debido a la obvia reducción de ítems, se han planteado factores con dos ítems. Se eliminaron ítems con: Comunalidades inferiores a ,40, pesos factoriales inferiores a ,32 en un factor o bien superiores a ,32 en más de un factor y diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente inferior a ,15 (Worthington y Whittaker, 2006).

El AFE extrajo tres factores de estrategias (ver Tabla 3) que explican el 73,46 % de la varianza en la versión del alumnado ( $KMO = ,733$ ;  $\chi^2_{(28)} = 1485,11$ ;  $p \leq ,000$ ) y el 76,85 % para la del profesorado ( $KMO = ,781$ ;  $\chi^2_{(28)} = 948,85$ ;  $p \leq ,000$ ), valores considerados como «adecuados» (Hair, Babin, Rolph y Black, 2018). El factor *integrador*, con las estrategias negociación, persuasión, mediación y adaptación, explicó el 37,74 % en la versión del alumnado y el 36,67 % en la del profesorado. El factor *dominador* explicó el 21,90 % en la versión del alumnado y el 6,75 % en la del profesorado, en ambos casos con las estrategias: afirmación de poder y violencia. Finalmente, el factor *evitador del malestar* aglutinó las estrategias: aceptación con sumisión y evasión, explicando el 13,80 % para la versión del alumnado y el 33,43 % para la del profesorado.

**Tabla 3. Estructura factorial de estrategias de resolución de conflictos (versiones alumnado y profesorado)**

	Factores versión alumnado			Factores versión profesorado		
	1 Integrador	2 Dominador	3 Evitador del malestar	1 Evitador del malestar	2 Integrador	3 Dominador
No ítems factor	4	2	2	4	2	2
% Varianza total explicada (Alumnado= 73,46 %) (Profesorado= 76,85 %)	37,74 %	21,90 %	13,80 %	33,43 %	36,67 %	6,75 %

Ítems	Saturación					
Negociación	,893				,575	
Persuasión	,670				,824	
Adaptación	,630				,987	
Mediación	,624				,575	
Afirmación de poder		,859				,906
Violencia		,750				,725
Aceptación con sumisión			,940	,906		
Evasión			,457	,839		

Respecto a las metas de resolución de conflictos (ver Tabla 4), el AFE extrajo dos factores ( $KMO=,882$ ;  $\chi^2_{(21)}=2111,04$ ;  $p\leq,000$ ) que explican el 73,60 % de la varianza en la versión del alumnado y el 79,19 % en la del profesorado ( $KMO=,909$ ;  $\chi^2_{(21)}=1068,58$ ;  $p\leq,000$ ), valores considerados como «adecuados». El primero, *metas a largo plazo* explicó el 60,45 % de la varianza para la versión del

alumnado y el 70,89 % para la del profesorado e incluyó en ambos casos las metas: relacional, cambio con internalización, cumplimiento de normas, valor académico y compensación; y el segundo, *metas a corto plazo* el 13,14 % para la versión del alumnado y el 8,29 % para la del profesorado, con las metas punición y evitación.

**Tabla 4. Estructura factorial de metas de resolución de conflictos (versiones alumnado y profesorado)**

	Factores versión alumnado		Factores versión profesorado	
	1 Metas a largo plazo	2 Metas a corto plazo	1 Metas a largo plazo	2 Metas a corto plazo
Nº ítems factor	5	2	5	2
% Varianza total explicada (Alumnado=73,60 %) (Profesorado=79,19 %)	60,45 %	13,14 %	70,89 %	8,29 %
Ítems	Saturación			
Cambio con internalización	,894		,781	
Cumplimiento de normas	,851		,907	
Relacional	,784		,537	
Compensación	,761		,901	
Valor académico	,683		,838	
Evitación		,467		,679
Punición		,998		,987

### 5.3. Análisis descriptivos de los factores de estrategias y metas de resolución de conflictos

Los análisis descriptivos de medidas de tendencia central y variabilidad indican que el alumnado participante aborda la resolución de los conflictos escolares mediante estrategias del factor *integrador* ( $M=2,97$ ;  $DT=,57$ ), *dominador* ( $M=2,62$ ;  $DT=,76$ ) y *evitador del malestar* ( $M=2,51$ ;  $DT=,51$ ). Por su parte, el profesorado recurre a las estrategias del factor *integrador* ( $M=2,04$ ;  $DT=,23$ ) y, en menor medida, a las del *dominador* ( $M=1,17$ ;  $DT=,32$ ) y *evitador del malestar* ( $M=1,12$ ;  $DT=,14$ ). Respecto a los factores de metas de resolución de conflicto, tanto el alumnado como el profesorado se muestran más de acuerdo con las *metas a largo plazo* ( $M=3,44$ ;  $DT=,63$  y  $M=2,60$ ;  $DT=,24$ ) que con las *metas a corto plazo* ( $M=2,86$ ;  $DT=,62$  y  $M=1,64$ ,  $DT=,30$ ).

### 5.4. Análisis de fiabilidad y validez

La fiabilidad se calculó en su conjunto con la correlación ítem-total corregido y, si el ítem es eliminado, mediante el coeficiente *alfa de Cronbach*, obteniendo en la versión del alumnado un valor de  $\alpha=,89$  y en la del profesorado de  $\alpha=,94$ , considerados «bueno» y «excelente» respectivamente (George & Mallery, 2003). Los índices de fiabilidad para las estrategias en su conjunto son «buenos» para el factor *integrador* ( $\alpha=,79$ ;  $\alpha=,79$ ) y *evitador del malestar* ( $\alpha=,74$ ;  $\alpha=,87$ ) en las versiones del alumnado y del profesorado respectivamente, así como del factor *dominador* ( $\alpha=,74$ ) en la del profesorado y «aceptable» para este mismo factor en la del alumnado ( $\alpha=,68$ ). Respecto a las metas los índices de fiabilidad en su conjunto son «buenos» para el factor *metas a largo plazo* ( $\alpha=,87$ ;  $\alpha=,92$ ) en las versiones del alumnado y del profesorado respectivamente, así como del factor *metas a corto plazo* en la del profesorado ( $\alpha=,94$ ) y «aceptable» ( $\alpha=,68$ ) en la del alumnado.

Así mismo, se llevaron a cabo análisis correlacionales a través de *r de Pearson* entre los ítems de control de estrategias y metas con sus respectivos homólogos categoriales, resultando todas significativas ( $p \leq ,001$ ), señalándose así la fiabilidad de las respuestas. Para examinar la validez concurrente se realizó un análisis de correlación entre los factores de estrategias y metas con las categorías que los configuran, resultando todas significativas y en el sentido esperado ( $p \leq ,001$ ) con valores correlacionales superiores a ,70, tanto en la versión del alumnado como en la del profesorado, siendo valores adecuados para contrastar la validez. Finalmente, se efectuó un análisis de varianza de medidas repetidas de la participación previa o no en cada conflicto (factor intersujeto) sobre las

estrategias y metas (factor intrasujeto), no mostrando diferencias en función de la experiencia previa en el conflicto, constatando con ello, la representatividad de las situaciones conflictivas del cuestionario (Ceballos-Vacas *et al.*, 2016).

## 6. Discusión y conclusiones

La escuela, entre otros principios, debe regirse por «la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos...» (LOMCE, 2013). Sin embargo, la escuela no es siempre ni necesariamente un espacio de convivencia, pues esta se construye con relaciones que se constituyen y aprenden en la vida escolar. Este aprendizaje experiencial, en el más puro sentido de Dewey, no va a producirse sin un esfuerzo sistemático y dirigido por cada escuela: la convivencia no es resultado de la casualidad, sino de la herencia y dedicación de su comunidad escolar. Difícilmente se podrán realizar mejoras sin la transformación de la cultura escolar (Domínguez-Alonso *et al.*, 2013), lo que demanda un compromiso continuado con la educación y el trabajo colegiado del profesorado, así como su actualización permanente (García-Raga, Chiva-Sandís, Moral-Mora & Ramos-Santana, 2016). Aunque también es imprescindible la adecuada evaluación de la gestión de la convivencia (Caba-Collado & López-Atxurra, 2013; Merma-Molina, Ávalos-Ramos & Martínez-Ruiz, 2019) para así facilitar la toma de decisiones.

Por todo ello, nuestro objetivo ha sido presentar un instrumento que evalúe la gestión del conflicto de forma realista y adaptada al profesorado y al alumnado. Así como permitir un acercamiento al conflicto desde planteamientos menos sesgados (Álvarez-García, Núñez-Pérez & Dobarro-González, 2012; Ceballos-Vacas *et al.*, 2012; Ceballos-Vacas *et al.*, 2016). Todo ello de forma sencilla, rápida y veraz, aunque sin obviar la complejidad de la evaluación. En primer lugar, porque la construcción de cuestionarios situacionales exige recrear escenarios naturales, evitando la generalización propia de los cuestionarios tradicionales (Aldrup *et al.*, 2020; Caba-Collado & López-Atxurra, 2011; Parra-Martínez *et al.*, 2012). En segundo lugar, porque se cuenta con dos versiones equivalentes para colectivos distintos, pero con situaciones representativas para ambos. En tercer lugar, porque la evaluación se debe apoyar, no solo en sus constructos teóricos, sino también en la adecuación empírica de los instrumentos.

En nuestro caso, ambas versiones presentan los mismos factores de estrategias de resolución del conflicto (*integrador*, *dominador* y *evitador del malestar*) y en la intencionalidad de la acción (*metas a largo plazo* y *metas a corto plazo*) con

valores adecuados de fiabilidad. De este modo, se facilita la comparación de resultados para ambos colectivos, lo que es esencial para la comprensión del conflicto y su posterior intervención. De acuerdo con nuestro estudio, el profesorado y el alumnado eligen con más frecuencia estrategias integradoras, seguidas por las dominadoras y evitadoras, unos resultados que van en la misma línea que los de Caba-Collado & López-Atxurra (2011). Si bien, en nuestro caso, las dos estrategias no constructivas presentan menor frecuencia en el profesorado que en el alumnado. Respecto a las metas, ambos colectivos tienden a mayor acuerdo con las metas a largo plazo, aunque con menor frecuencia en el alumnado. En principio, estos resultados suponen un punto de partida para la intervención, apuntando aparentemente hacia mayores necesidades en el alumnado, de forma que disminuyan las estrategias no constructivas y aumenten las metas a largo plazo.

No obstante, en futuras investigaciones sería preciso abordar un análisis más pormenorizado, matizando los resultados en función del tipo de conflicto (entre iguales o con la autoridad adulta), dado que es posible colegir que la gestión del conflicto sea distinta en función de la menor o mayor simetría de poderes y también de la frecuencia de participación previa en cada conflicto. Además, debe tenerse en cuenta que la muestra del profesorado ha sido inferior a la del alumnado, como corresponde a la realidad de los centros. Debido a esta limitación sería conveniente acometer nuevos análisis, especialmente factoriales confirmatorios, con una muestra mayor de profesorado que permitiera dotar de más solidez los resultados y sus interpretaciones. Por otro lado, la

necesaria reducción del número de ítems en las herramientas situacionales impone ciertas restricciones (Proudfoot *et al.*, 2001), que condicionan los resultados de fiabilidad y validez. A pesar de ello, como Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) afirman, más importante que el número de ítems en un AFE, es utilizar categorías claramente diferenciadas evitando ítems reiterativos que pueden empeorar la fiabilidad y validez. En este sentido, los valores obtenidos resultan suficientemente satisfactorios y aportan ganancias en validez ecológica y reducción de deseabilidad social (Aldrup *et al.*, 2020; Ceballos-Vacas *et al.*, 2016; Parra-Martínez *et al.*, 2012; Laursen & Hafen, 2010; Tamm, Tulviste & Urm, 2018).

Finalmente, los cuestionarios no pueden ni deben ir más allá de su propia naturaleza. En este sentido, su interpretación debe realizarse desde un punto de vista: Educativo, porque se realiza con la intencionalidad de apoyar la convivencia; evolutivo, porque cada integrante de la comunidad escolar y la propia comunidad evolucionan y no deben etiquetarse por respuestas puntuales; y procesual, porque, aparte de ofrecer una valoración de la gestión del conflicto (qué se hizo y para qué) en el presente o el pasado, es una herramienta que invita a la proactividad en la toma de decisiones. En suma, este instrumento es una ayuda para la mejora, pero debe recordarse que la convivencia sólo es posible mediante una apuesta decidida de la comunidad escolar por la construcción de un espacio de convivencia (García-Raga *et al.*, 2016). Construir contextos escolares para la convivencia es labor de profesionales, convivir es tarea de toda la comunidad escolar.

## Notas

1. Anexo 1  
<https://drive.google.com/file/d/14e3Lgnfz86qYCFNnuv3dMa8GbdnNGOT8/view?usp=sharing>
2. Anexo 2  
<https://drive.google.com/file/d/1LEJi7fOmRyPVFyDTiIGxQEAXnP-vxVfp/view?usp=sharing>
3. Anexo 3  
<https://drive.google.com/file/d/1CJDucup6miYTg8jQ9V5owMkISqJcLaU2/view?usp=sharing>

## Referencias bibliográficas

- Aldrup, K. C., Bastian, K., Michalea M., & Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Álvarez-Pérez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez-Pérez, J.C. & González-Pienda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Álvarez-García, D., Núñez-Pérez, J.C & Dobarro-González, A. (2012). CUVE3. Cuestionario de Violencia Escolar-3. Albor-Cohs.

- Amnistía Internacional España (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. <https://ucetam.org/2019/09/26/el-acoso-escolar-en-espana/>
- Ceballos-Vacas, E., Correa-Piñero, A., Vega-Navarro, A., Correa-Rodríguez, N., Gorostiza-Vidal, A., Hernández-Hernández-Pérez, H., & Batista-Delgado, L. (2002). An Inventory of conflictive situations in Secondary School: devising an instrument to assess the conflict in school. *European Conference on Educational Research*, Lisboa.
- Ceballos-Vacas, E., Correa-Rodríguez, N., Correa-Piñero, A., Rodríguez-Hernández, J.A., Rodríguez-Ruiz, B. y Vega-Navarro, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-107
- Ceballos-Vacas, E., Rodríguez-Ruiz, B., Correa-Piñero, A. & Rodríguez-Hernández, J. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 19(2), 273-292. DOI: 10.5944/educXXI.16467
- de la Caba-Collado, M.A., & López-Atxurra, R. (2011). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de educación*, 362, 247-272. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160
- Córdoba-Alcaide, F., Rey-Alamillo, R. & Ortega-Ruiz, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas de Educación*, 22(2), 189-205.
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., Pino-Juste, M. & Álvarez-Roales, E. (2013). School violence: The interpersonal teacher-student dyad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 75-86.
- Ferrando, P.J. & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 37(1) 18-33. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- Garaigordobil-Landazabal, M., Machimbarrena-Garagorri, J.M. & Maganto-Mateo, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67.
- García-Raga, L., Chiva-Sanchís, I., Moral-Mora, A., & Ramos-Santana, G.(2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 203-215. DOI:10.7179/PSRI\_2016.28.15
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4<sup>th</sup> ed.). Allyn & Bacon.
- Hair, J.F., Babin, B.J., Rolph, A.E., & Black, W.C. (2018). *Multivariate Data Analysis*. Cengage.
- Hernández-Prados, M.Á., Penalva-López, A., & Guerrero-Romera, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister*, 32 (1), 23-32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>
- Jares-Rodríguez, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Johnson, H.D., LaVoie, J.C., Eggenburg, E., Mahoney, M.A., & Pounds, L. (2001). Changes in adolescents' conflicts responses associated with consecutive presentation of hypothetical conflict situations. *Journal of Adolescence*, 24, 647-65. DOI:10.1006/jado.2001.0425
- Kimsey, W.D., & Fuller, R.M. (2003). Conflictalk: An instrument for measuring youth and adolescent conflict management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Laursen, B., & Hafen, C. (2010). Future directions in the study of close relationships: Conflict is bad (except when it's not). *Social Development*, 19, 858-872. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00546.x>.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 295, 10 de diciembre de 2013. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Malm, B., & Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76(1), 62-73.
- Merma-Molina, G., Ávalos, M.A., & Martínez-Ruiz, M.A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Montaño, E. (2020). El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria. *Revista Científica*, 5(16), 62-81, 2542-2987. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.3.62-81>
- Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(1), 238-246.
- Ortega-Ruiz, R., del Rey-Alamillo, R. & Casas-Bolaños, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Parra-Martínez, J., Ceballos-Vacas, E., Fontana-Abad, M., & Bartau-Rojas, I. (2012). Familia y educación en una sociedad en red. En Carmen Jiménez-Fernández, José-Luis García-Llamas, Beatriz Álvarez-González y José Quintanal-Díaz (eds.), *Investigación y educación en un mundo en red* (pp. 95-120). Mc GrawHill.

- Pérez-de-Guzmán, V., Amador-Muñoz, L.V., & Vargas-Vergara, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J., Fernández-Baena, R.J., & Molero-Jurado, M<sup>a</sup>-del-Mar (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, 39(2), 81-90.
- Proudfoot, J.G., Corrb, P.J., Guest, D. E., & Graya, J.A. (2001). The development and evaluation of a scale to measure occupational attributional style in the financial services sector. *Personality and Individual Differences*, 30(2), 259-270.
- del Rey-Alamillo, R., & Ortega-Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Sequera-Molina, L. (2020). Memoria estatal 2019-2020. El defensor del profesor. ANPE. [https://documentos.anpe.es/defensor/Informe\\_defensor\\_2019\\_2020.pdf](https://documentos.anpe.es/defensor/Informe_defensor_2019_2020.pdf)
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5<sup>th</sup> ed.). Allyn and Bacon.
- Tamm, A., Tulviste, T., & Urm, A. (2018). Resolving conflicts with friends: Adolescents' strategies and reasons behind these strategies. *Journal of adolescence*, 64, 72-80. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.002>
- Worthington, R.L., & Whittaker, T.A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ceballos-Vacas, E., Rodríguez-Ruiz, B., & Rodríguez Hernández, J. (2020). Fundamentación, descripción y análisis del cuestionario situacional de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 83-97. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.05

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**ESPERANZA MARÍA CEBALLOS-VACAS.** E-mail: eceballo@ull.es

**BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ.** E-mail: bearodriguezruiz@gmail.com

**JUAN A. RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ.** E-mail: jrodruz@ull.edu.es

## PERFIL ACADÉMICO

**ESPERANZA MARÍA CEBALLO-VACAS.** Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de La Laguna (ULL). Con experiencia laboral en el ámbito socioeducativo y escolar. Sus principales líneas de investigación son: la convivencia en la familia y la escuela, la relación familia-escuela, el riesgo social, la coeducación y la diversidad. Pertenece al grupo de investigación IEFES (Investigación e Intervención Educativa en el Ámbito Familiar, Escolar y Social) de la Universidad de Oviedo, reconocido por la ANECA.

**BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ.** Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación (Área MIDE) de la Universidad de Oviedo. Licenciada en Pedagogía, Experta en Intervención y Mediación Familiar y Doctorado con Mención Internacional y premio extraordinario. Ha realizado estancias en centros de prestigio, como el Center on School, Family, and Community Partnerships and the National Network of Partnership Schools (NNPS) de la Universidad Johns Hopkins en Baltimore (EEUU). Pertenece al grupo de investigación IEFES (Investigación e Intervención Educativa en el Ámbito Familiar, Escolar y Social) de la Universidad de Oviedo, reconocido por la ANECA. Convenor en la Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research (ECER) y miembro de ERNAPE.

**JUAN A. RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ.** Profesor Titular del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna desde 2019. Ha desarrollado su investigación en el ámbito de la Teoría de la Educación, en las líneas de educación y profesorado; convivencia educativa (escolar y familiar); y argumentación y educación y desarrollo sostenible. En el ámbito de la investigación es coordinador del grupo de investigación de la ULL Conflicto, Convivencia y Mediación (2CyM).

