

VOL.21, N°4 (Septiembre-Diciembre, 2017)

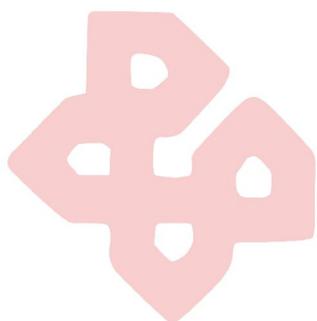
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 05/09/2016

Fecha de aceptación: 09/01/2017

LOS CONFLICTOS ESCOLARES Y SU GESTIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UN ESTUDIO DE CASO

School conflict and its management in initial teacher training. A case study



*María Carmen López López, Rocio Tejero Olmedo,
Alfonso Fernández Herrería*

Universidad de Granada

E-mail: mclopez@ugr.es

Resumen:

En este artículo se analizan las percepciones de los futuros docentes acerca de los conflictos escolares, su gestión, la formación inicial recibida y su grado de satisfacción al finalizar el Grado de Educación Primaria. Se trata de un estudio descriptivo que utiliza el cuestionario como instrumento de recogida de información. En el estudio han participado 101 estudiantes de último curso del Centro de Magisterio la Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada, que representan el 70.13% de la población. Los resultados revelan la existencia de coincidencias y divergencias en todas las dimensiones del cuestionario, así como la presencia de asociaciones significativas, en función del género, en la conceptualización del conflicto, la gestión de conflictos escolares y la formación inicial docente para su regulación.

Palabras clave: *Profesores, formación inicial, educación primaria, conflictos escolares, gestión de conflictos. investigación cuantitativa*

Abstract:

This article analyzes the perceptions of future teachers about school conflicts, their management, their initial training and their degree of satisfaction at the end of teaching primary grade at the university. This is a descriptive study using the questionnaire as a tool for gathering information. In the study 101 students of the Immaculate Teaching Center participated last year, an institution that is affiliated with the University of Granada which represents 70.13 % of student population ending their studies. The results reveal the existence of similarities and differences in all the dimensions of the questionnaire, as well as in the presence of significant associations in relation to gender, conceptualizing the conflict, school conflict management and initial teacher training for conflict resolution at school.

Keywords: Teachers, initial training, primary education, school conflicts, conflict management, quantitative research

1. Introducción

Un aspecto destacable en la educación para la paz, como proceso, es la regulación de conflictos (Harris & Morrison, 2003) como condición de desarrollo de la convivencia en los centros escolares. Desde hace más de dos décadas, la comunidad educativa manifiesta su preocupación por la conflictividad escolar en los centros (MECD, 2014).

La actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), ya en su preámbulo, considera fundamental favorecer la convivencia pacífica desde la educación y recoge entre sus objetivos: “La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”... (Art. 1). Compromiso éste que se traslada al Real Decreto 126/2014 que establece el currículo básico de la Educación Primaria, donde se reconoce el compromiso adquirido por las Administraciones educativas con el fomento del aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en los ámbitos personal, familiar y social (Art. 10.3).

Responder a este compromiso pasa, necesariamente, por emprender iniciativas de formación que cualifiquen a los docentes en la gestión de los conflictos escolares y la mejora de la convivencia. Así lo reconocen la Comisión Europea (European Commission, 2015) y, a nivel autonómico, la propia Junta de Andalucía que, entre las medidas o actuaciones formativas propuestas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Junta de Andalucía, 2014), señala, como línea estratégica de formación, la necesidad de impulsar la formación del profesorado “en las capacidades que permiten una gestión adecuada de los conflictos y las relaciones sociales, y en dar a conocer planes, programas y estrategias que han demostrado su eficacia” (p.18).

Desde otro ángulo, autores como Perrenaud (2004) han subrayado, entre las nuevas competencias profesionales que requiere el ejercicio de la enseñanza, la prevención de la violencia y la gestión de los conflictos interpersonales, lo que comporta también la formación en el uso de estrategias para su regulación (Jares, 2006). Sin embargo, los estudios llevados a cabo por García (2009), Chubbuck y Zembylas (2011) y Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) revelan que el tratamiento conferido a estos temas en los programas formativos es deficitario. Una investigación reciente

llevada a cabo por Buendía y otros (2015), en Educación Secundaria, confirma que las estrategias utilizadas por los docentes para tratar las conductas más graves del alumnado (agresiones, ofensas o amenazas) continúan siendo de carácter punitivo y sancionador.

Resulta así paradójico que un elemento como el conflicto, consustancial a las relaciones humanas (Galtung, 2003; Vinyamata, 2003), pueda ser obviado en la formación docente. Según la investigación llevada a cabo por Longaretti y Wilson (2006), con estudiantes y profesores de educación primaria, ambos sectores perciben el conflicto como un fenómeno negativo y reflejan un manejo deficiente de los conflictos interpersonales en la escuela. Tanto docentes, como estudiantes, usan un limitado rango de estrategias basadas, generalmente, en técnicas de gestión familiares y reactivas. Parte de estos resultados han sido ratificados, más recientemente, en el estudio de Rojas-Ruiz y Alemany-Arrebola (2016).

Investigaciones como las realizadas por Longaretti & Wilson (2006), Buendía y otros (2015) y Rojas-Ruiz y Alemany-Arrebola (2016) ponen de manifiesto que estamos ante una situación continuada y bastante generalizada que requiere de un mayor compromiso por parte de la formación docente. Parece constatado que la incorporación de estrategias alternativas para la gestión de conflictos a la formación docente, como la mediación, negociación o reconciliación sugeridas por Brock-Utne (2009) o Munduate y Medina (2011), mejora la capacidad para hacer frente a ellos de manera positiva. Por ejemplo, el establecimiento de normas de manera cooperativa se relaciona con niveles bajos de interrupción en las aulas (Álvarez-García y otros, 2013); la aplicación de programas para mejorar las habilidades socio-emocionales promueven conductas prosociales que previene acciones violentas (Schick & Cierpka, 2013); la gestión creativa de los conflictos mejora las concepciones negativas del alumnado en torno a los mismos (Aber *et al.* 1998); el entrenamiento en habilidades para gestionar conflictos mejora la autoconfianza y la autoestima (Colakkadioglu & Guçray, 2012), el clima de clase (Pérez, 2007), las relaciones sociales del grupo-clase (Cerezo y Sánchez, 2013) y las habilidades para abordarlos (Stevahn, Munger & Kealy, 2005).

En esta misma línea, Malm y Löfgren (2007) proponen mejorar la alfabetización en el manejo del conflicto empoderando al alumno a través del teatro, la recreación o el juego de roles, lo que comporta, una experiencia del conflicto que incluye, no solo los pensamientos, sino también los sentimientos y las experiencias corporales. Otra opción podría ser el aprendizaje-servicio, pues tiene un poder preventivo en la mejora de la vida de los centros escolares, ya que mejora el comportamiento de los jóvenes con conductas inapropiadas, aumenta el sentimiento de pertenencia a la institución escolar, facilita el manejo de la ira y mejora la autoestima (Mcloughlin, 2010).

Según Zaccagnini (2008), la incorporación de este tipo de planteamientos a la formación del profesorado es un recurso potente para hacer frente al estrés y los desafíos de la práctica docente, además de contribuir al

desarrollo de competencias socioemocionales y estratégicas claves para la resolución de conflictos y su traslación al entorno.

En este trabajo se analizan las percepciones sobre los conflictos escolares y su gestión que tienen los estudiantes que finalizan el Grado de Educación Primaria, además de valorar el grado de satisfacción que otorgan a la propuesta de formación docente inicial emergida en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en relación a este tema. Se trata de un estudio de gran interés que permitirá desvelar, desde la perspectiva de los futuros docentes, si la actual formación inicial del profesorado de Educación Primaria está respondiendo a las directrices recogidas en la legislación educativa y sugeridas desde la literatura para mejorar la cualificación del profesorado en la gestión de los conflictos escolares.

2. Objetivos

Los objetivos que orientan este trabajo son:

1. Analizar las concepciones que tienen los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre los conflictos escolares y su gestión al finalizar sus estudios.
2. Estudiar la percepción que tienen los futuros docentes de Educación Primaria de la formación inicial recibida para regular los conflictos.
3. Conocer su grado de satisfacción respecto a la formación inicial en gestión de conflictos.
4. Determinar si existen asociaciones significativas en función del género.

3. Metodología

Para analizar las percepciones del alumnado que finaliza el Grado de Educación Primaria en el Centro de Magisterio la Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada, se sigue una metodología descriptiva que utiliza, como instrumento para la recogida de información, un cuestionario realizado ad hoc.

Este cuestionario, tipo Likert, consta de 80 ítems. Ha sido elaborado a partir de la revisión bibliográfica y validado por expertos en formación inicial del profesorado de los departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Pedagogía, Sociología de la Educación y Psicología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Los criterios contemplados han sido: claridad, coherencia y relevancia.

El instrumento está estructurado en torno a cuatro dimensiones (conceptualización del conflicto escolar, gestión de conflictos escolares, formación inicial docente para la gestión de conflictos escolares y satisfacción con la formación inicial en gestión de conflictos) y presenta cuatro opciones de respuesta (1.

Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Totalmente de acuerdo).

Para determinar su fiabilidad se han aplicado dos procedimientos: coeficiente de correlación Alfa de Cronbach y Método de las Dos Mitades. El Alfa de Cronbach obtenido presenta un valor de $r = 0,919$ con un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0,05$). En un segundo momento, se aplica el método del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento. Los distintos coeficientes mostrados para cada ítem se sitúan entre 0,916 y 0,920, lo que muestra que ningún ítem produce grandes variaciones en el contenido general del cuestionario y que todos, sin excepción, presentan una alta fiabilidad.

Finalmente, el Alfa de Cronbach para las dos mitades es, respectivamente, de 0,851 para la primera mitad y de 0,935 para la segunda mitad. Entendiendo que un rango de 0,600 se considera aceptable (Thorndike, 1997), se puede afirmar que el cuestionario es altamente fiable.

El instrumento ha sido aplicado durante el curso 2014-2015 a toda la población (144 estudiantes que finalizan el Grado de Educación Primaria) y se han obtenido 101 cuestionarios, lo que representa 70.13% de la población total, 37 son hombres y 64 mujeres.

Posteriormente se ha procedido a un análisis descriptivo y de contingencias de la información recabada. Los datos obtenidos han sido analizados a través del programa estadístico SPSS 15.0.

4. Resultados

A continuación se presentan los resultados más destacados (porcentajes, medianas, medias y desviaciones típicas) del análisis descriptivo, en función de las dimensiones, y aquellos otros derivados del análisis de contingencias.

4.1 Análisis descriptivo de la Dimensión 1: Conceptualización del Conflicto Escolar

Una breve mirada a los valores alcanzados por los porcentajes evidencia la relevancia adquirida por los ítems 1 y 6, con porcentajes superiores al 50%, concretamente 52,5% y 51,5% respectivamente, en la opción de respuesta “totalmente de acuerdo, lo que indica que más de la mitad de los futuros docentes están totalmente de acuerdo con que los conflictos escolares forman parte de la vida diaria del centro educativo y que dificultan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Especial mención merece también el ítem 5, que evidencia que el 54,5% de los encuestados están de acuerdo con que gran parte de los conflictos escolares son consecuencia de una escasa formación ética. En el extremo contrario se encuentra el ítem 12 (*El conflicto es inherente a la naturaleza humana*) que, con un porcentaje de 42,6%, presenta el valor más elevado en la opción “En desacuerdo”.

Tabla nº1.

Dimensión: conceptualización del conflicto escolar

Ítems	% respuesta				M	X	DT
	1	2	3	4			
1. Los conflictos escolares forman parte de la vida diaria del centro educativo	4	11,9	31,7	52,5	4	3,33	0,838
5. Gran parte de los conflictos escolares son consecuencia de una escasa formación ética	5,9	24,8	54,5	14,9	3	2,78	0,769
6. El conflicto escolar dificulta el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje	2	10,9	35,6	51,5	4	3,37	0,758
9. Un conflicto surge cuando hay violencia física y verbal	16,8	18,8	32,7	31,7	3	2,79	1,071
10. Muchos conflictos escolares son consecuencia de la educación recibida en la familia	1	12,9	43,6	42,6	3	3,28	0,723
11. La diversidad del alumnado incrementa la presencia de conflictos escolares	21,8	34,7	27,7	15,8	2	2,38	0,999
12. El conflicto es inherente a la naturaleza humana	8,9	42,6	37,6	10,9	2	2,50	0,808
13. Algunos conflictos escolares (acoso, agresiones...) son consecuencia del mal uso de las tecnologías de la información y la comunicación	16,8	36,6	31,7	14,9	2	2,45	0,943
15. Las propuestas curriculares que se centran sólo en el desarrollo cognitivo generan conflicto	5	37,6	42,6	14,9	3	2,67	0,789
18. Los conflictos en el centro educativo dificultan el desarrollo profesional de los docentes	14,9	20,8	40,6	23,8	3	2,73	0,989

Centrándonos en los valores alcanzados por los porcentajes acumulados en las opciones de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, destacamos los ítems 1 (84,2%), 6 (87,1%) y 10 (86,2%), con puntuaciones superiores al 84%, lo que evidencia un acuerdo ampliamente compartido en que: los conflictos escolares forman parte de la vida diaria del centro educativo, el conflicto escolar dificulta el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y muchos conflictos escolares son consecuencia de la educación recibida en la familia.

Los mayores niveles de desacuerdo, con porcentajes acumulados superiores al 53% en las opciones de respuesta “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”, se encuentran en los ítems 11(56,5%) y 13(53,4%). Sin embargo, es en los ítems 12 y 15 donde las posiciones de los futuros docentes, respecto a la conceptualización del conflicto escolar, se polarizan especialmente. Con porcentajes de respuesta acumulados superiores al 80% en las opciones “En desacuerdo” y “De acuerdo” y con una diferencias de 5 puntos entre ambas opciones, los futuros docentes de Educación Primaria evidencian sus discrepancias respecto a que el conflicto sea inherente a la

naturaleza humana (ítem 12) y que las propuestas curriculares que se centran sólo en el desarrollo cognitivo puedan generar conflictos (ítem 15).

Si atendemos a los valores alcanzados por la media, observamos que las puntuaciones más altas se ubican en los ítems 1 (3,33), 6 (3,37) y 10 (3,28). En relación a las medianas se constata cierta coincidencia con las puntuaciones medias, pues destacan los ítems 1 y 6. Los valores medios más bajos se sitúan en los ítems 11 (2,38), y 13 (2,45), donde también las medianas obtienen los valores más bajos (2).

Los futuros docentes tienden a converger, como recogen los bajos valores alcanzados por las desviaciones típicas (0,758 y 0,723 respectivamente), en los ítems 6 y 10. Las puntuaciones más elevadas, en cambio, se encuentran en los ítems 9 (1,071), 11 (0,999) y 18 (0,989).

Según lo expuesto, los ítems 6 y 10 son especialmente significativos, pues presentan las desviaciones típicas más bajas, las puntuaciones medias muy altas y los porcentajes de respuesta acumulados más elevados (superiores al 86%). Podemos afirmar, pues, que los futuros docentes de Educación Primaria consideran que el conflicto escolar dificulta el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (afirmación con la que están “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” el 87,1% de los estudiantes, con una desviación típica de 0,758 y una media de 3,37) y que muchos de los conflictos escolares son consecuencia de la educación recibida en la familia (“De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” el 86,2% de los encuestados, con una desviación típica de 0,723 y una media de 3,28).

4.2 Análisis descriptivo de la Dimensión 2: Gestión de Conflictos Escolares

En esta dimensión los ítems 21, 27, 35, 38, 40 y 43 obtienen porcentajes de respuesta superiores al 51% en las opciones de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, mientras que el ítem 41 presenta el porcentaje más elevado (71,3%) en la opción “Totalmente en desacuerdo”. Especialmente significativos son los ítems 27 y 35, donde el 62,4% y el 64,4% de los estudiantes encuestados manifiestan estar totalmente de acuerdo con que la colaboración de la familia es necesaria en la gestión de los conflictos escolares y que su regulación requiere necesariamente del diálogo.

Tabla nº2.

Dimensión: gestión de conflictos escolares

Ítems	% respuesta				M	X	DT
	1	2	3	4			
20. La gestión de los conflictos escolares tiene como finalidad mejorar las relaciones interpersonales	1	12,9	41,6	44,6	3	3,30	0,729
21. Gestionar los conflictos escolares requiere del compromiso colectivo de los docentes	2	11,9	30,7	55,4	4	3,40	0,776
22. El tratamiento adecuado de los conflictos exige tomar medidas sancionadoras	5	36,6	37,6	20,8	3	2,74	0,844

25. Los conflictos en la escuela deben ser resueltos por la dirección	34,7	26,7	21,8	16,8	2	2,21	1,098
26. La gestión de los conflictos escolares es responsabilidad de la inspección educativa	32,7	30,7	18,8	17,8	2	2,22	1,092
27. La colaboración de la familia es necesaria en la gestión de los conflictos escolares	4	11,9	21,8	62,4	4	3,43	0,853
29. En la resolución de un conflicto todas las partes pierden	42,6	30,7	19,8	6,9	2	1,91	0,950
31. La gestión no ecológica del centro educativo (no reciclaje, derroche energético, ...) es un tipo de conflicto escolar	16,8	36,6	34,7	11,9	2	2,42	0,908
34. En la resolución de los conflictos siempre hay una parte que gana y otra que pierde	33,7	42,6	14,9	8,9	2	1,99	0,922
35. La regulación de los conflictos escolares requiere necesariamente el uso del diálogo	4	9,9	21,8	64,4	4	3,47	0,831
38. El alumnado debe participar en la gestión de los conflictos	5	9,9	29,7	55,4	4	3,36	0,855
40. La acción tutorial es la herramienta clave para gestionar los conflictos escolares	2	19,8	52,5	25,7	3	3,02	0,735
41. Cuando se hallan conflictos escolares es mejor ignorarlos	71,3	13,9	11,9	3	1	1,47	0,819
42. La participación de la comunidad en la regulación de conflictos escolares dificulta su resolución	41,6	24,8	23,8	9,9	2	2,02	1,029
43. La comunidad tiene responsabilidad en la gestión de los conflictos escolares	2	17,8	51,5	28,7	3	3,07	0,738

Los porcentajes acumulados más destacados en las opciones de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” (superiores al 80%) corresponden a los ítems 20, 21, 27, 35, 38 y 43. Por el contrario, los mayores niveles de desacuerdo, con porcentajes superiores al 70% en las opciones de respuesta “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”, corresponden a los ítems 29 (73.3%), 34 (76.3) y, especialmente, al ítem 41(85.2%). Estos últimos datos dejan constancia del desacuerdo existente entre los futuros docentes con que en la resolución de un conflicto todas las partes pierden, siempre hay una parte que gana y otra que pierde y, sobre todo, con que lo mejor ante un conflicto sea ignorarlo.

Los mayores niveles de discrepancia se evidencian en los ítems 22 y 31, que presentan porcentajes acumulados superiores al 70% en las opciones “En desacuerdo” y “De acuerdo” con una distancia entre sí inferior a 2 puntos. Según esto, las posiciones de los encuestado se polarizan especialmente cuando se plantea que el tratamiento adecuado de los conflictos exige tomar medidas sancionadoras y que la gestión no ecológica del centro educativo (no reciclaje, derroche energético, ...) sea un tipo de conflicto escolar.

Si atendemos a los valores alcanzados por la media, las puntuaciones más altas (3,40, 3,43 y 3,47) se ubican en los ítems 21, 27 y 35 y las más bajas en los ítems 29 (1,47), 34 (1,47) y 41 (1,47). Los valores más elevados (4) de las medianas coinciden, en gran parte, con las puntuaciones medias y destacan los ítems 21, 27, 35 y 38. El valor más bajo de la mediana figura en el ítem 41.

En el caso de las desviaciones típicas, los valores más bajos se encuentran en los ítems 20, 21, 40 y 43, todos ellos con puntuaciones que oscilan entre 0,729 y 0,776. Las puntuaciones más elevadas se encuentran en los ítems 25 (1,098), 26 (1,092) y 42 (1,029).

Especial mención merecen los ítems 20, 21, 27, 35 y 38, pues presentan las puntuaciones medias más altas, desviaciones típicas bajas, y porcentajes de respuesta acumulados más elevados. Así, los estudiantes del Grado de Educación Primaria consideran, especialmente, que la gestión de los conflictos escolares tiene como finalidad mejorar las relaciones interpersonales (“De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” el 86,2% de los encuestados, desviación típica de 0,729 y una media de 3,30), gestionar los conflictos escolares requiere del compromiso colectivo de los docentes (“De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” el 86,1%, desviación típica de 0,776 y un valor medio de 3,40), la colaboración de la familia es necesaria en la gestión de los conflictos escolares (84,2% “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”, desviación típica de 0,853 y una media de 3,43), la regulación de los conflictos escolares requiere necesariamente el uso del diálogo (86,2% “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”, desviación típica de 0,831 y una media de 3,47) y que el alumnado debe participar en la gestión de los conflictos (“De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” el 85,1%, desviación típica de 0,855 y una media de 3,36).

4.3 Análisis descriptivo de la Dimensión 3: Formación Inicial en Gestión de Conflictos Escolares

Si observamos los valores recogidos en la tabla, apreciamos que sólo el ítem 54 presenta porcentajes superiores al 50%, concretamente 51,5% en la opción de respuesta “De acuerdo”.

Tabla nº3.

Dimensión: formación inicial en gestión de conflictos escolares

Ítems	% respuesta				M	X	DT
	1	2	3	4			
45. La formación inicial es imprescindible para aprender a abordar los conflictos en la escuela	2	17,8	37,6	42,6	3	3,21	0,804
47. En mi Plan de Estudios hay materias optativas que abordan el tratamiento de los conflictos escolares	20,8	32,7	32,7	13,9	2	2,40	0,970
48. Durante mi formación inicial he participado en la gestión de conflictos escolares (reales o simulados) conjuntamente	19,8	26,7	38,6	14,9	3	2,49	0,976

con otros compañeros

49. La formación inicial del profesorado se preocupa por erradicar prejuicios y estereotipos en los futuros docentes	5	32,7	43,6	18,8	3	2,76	0,814
50. Durante la formación inicial del profesorado se ha abordado el componente emocional del conflicto	9,9	35,6	35,6	18,8	3	2,63	0,902
51. En el transcurso de mi formación inicial se han planteado actividades para desarrollar la empatía	5,9	33,7	35,6	24,8	3	2,79	0,887
53. La metodología docente utilizada durante mi formación ha favorecido las relaciones interpersonales y el trabajo en grupo	5	29,7	47,5	17,8	3	2,78	0,795
54. He recibido formación sobre estrategias para gestionar conflictos escolares	10,9	28,7	51,5	8,9	3	2,58	0,803
55. Conozco las normas legales y administrativas que regulan los conflictos escolares	23,8	43,6	21,8	10,9	2	2,20	0,928
56. Conozco en qué consiste el proceso de mediación escolar	13,9	33,7	37,6	14,9	3	2,53	0,912
58. He participado en experiencias de mediación durante mi formación inicial	18,8	32,7	39,6	8,9	2	2,39	0,894
60. Tengo las habilidades necesarias para gestionar conflictos escolares a través de la negociación	14,9	32,7	39,6	12,9	3	2,50	0,901
61. He aplicado la negociación en la regulación de algún conflicto durante mi formación inicial	16,8	35,6	34,7	12,9	2	2,44	0,921
63. Estoy formado para llevar a cabo un proceso de arbitraje	23,8	39,6	26,7	9,9	2	2,23	0,926
65. Se aprende a abordar los conflictos con la práctica docente y no con la formación inicial	8,9	25,7	46,5	18,8	3	2,75	0,865
66. Desde la formación inicial se ha impulsado la reflexión sobre los aspectos ocultos de los conflictos relacionados con el funcionamiento del centro educativo	11,9	44,6	41,6	2	2	2,34	0,811
67. Durante la formación inicial he analizado conflictos derivados del desarrollo curricular (relacionados con: metodología, evaluación, etc.)	12,9	41,6	34,7	10,9	2	2,44	0,853
68. La forma en que mi facultad gestiona los conflictos es satisfactoria para todas las partes implicadas	9,9	43,6	36,6	9,9	2	2,47	0,807

En los valores alcanzados por los porcentajes acumulados en las opciones de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” destacamos los ítems 49, 51, 53,54 y 65, todos con porcentajes superiores al 60%, aunque especialmente relevantes es el ítem 45 con un porcentaje acumulado del 80,2%. En el otro extremo, con los porcentajes acumulados más altos (superiores al 60%) en las opciones de respuesta “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”, se encuentran los ítems 55(67,4%) y 63(63,4%), lo que evidencia el desacuerdo existente respecto al hecho de que conozcan las normas legales y administrativas que regulan los conflictos escolares y que estén formados para llevar a cabo un proceso de arbitraje.

Las discrepancias existentes entre los futuros docentes de Educación Primaria en esta dimensión son bastante numerosas. Así se refleja en los ítems 50, 56, 58, 60, 61, 66, 67 y 68, donde las posiciones de los futuros docentes se polarizan con porcentajes de respuesta acumulados superiores al 70% en las opciones “En desacuerdo” y “De acuerdo” con una diferencia igual o inferior a 7 puntos. Diferencias que se hacen más patentes aún en los ítems 66 y 68, donde se alcanzan porcentajes superiores al 80%, lo que indica que las discrepancias entre los encuestados son especialmente fuertes cuando se plantea que en la formación inicial se ha impulsado la reflexión sobre los aspectos ocultos de los conflictos relacionados con el funcionamiento del centro educativo (86,2%) y que la forma en que su institución gestiona los conflictos es satisfactoria para todas las partes implicadas (80,2%).

Si atendemos a los valores alcanzados por la media, se aprecia que el único ítem que alcanza puntuaciones superior a tres es el ítem 45 (3,21), mientras que los valores medios más bajos corresponden a los ítems 55 (2,20) y 63 (2,23). En estos mismos ítems se obtienen también valores bajos de las medianas (2).

En el caso de las desviaciones típicas, los valores más bajos corresponden a los ítems 45 (0,804), 53 (0,795) y 54 (0,803) y las puntuaciones más elevadas se encuentran en los ítems 47 (0,970) y 48 (0,976).

Según lo expuesto, el ítem más significativo es el ítem 45, pues presentan el porcentaje de respuesta acumulado más elevado (80,2%), la puntuación media más alta (3,21) y una desviación típica muy baja (0,804), lo que evidencia que los futuros docentes de Educación Primaria consideran la formación inicial del profesorado un factor imprescindible para aprender a abordar los conflictos escolares.

4.4 Análisis descriptivo de la Dimensión 4: Satisfacción con la formación en gestión de conflictos escolares

En esta dimensión, al igual que en la anterior, sólo hay un ítem que presenta porcentajes superiores al 50%, se trata del ítem 74 que presenta un porcentaje del 50,5% en la opción de respuesta “De acuerdo”.

Tabla nº4.

Dimensión: satisfacción con la formación en gestión de conflictos escolares

Ítems	% respuesta				M	X	DT
69. En mi plan de estudios hay una presencia adecuada de materias vinculadas con la gestión de conflictos	19,8	48,5	25,7	5,9	2	2,18	0,817
70. Estoy satisfecho con el carácter teórico dado a los contenidos relativos a la gestión de conflictos en mi Grado	18,8	44,6	27,7	8,9	2	2,27	0,871
71. Estoy satisfecho con el carácter práctico conferido a la formación en gestión de conflictos escolares en mi plan de estudios	26,7	37,6	29,7	5,9	2	2,15	0,888
72. Estoy satisfecho porque en el periodo de prácticas he podido aplicar mis conocimientos teóricos-prácticos sobre regulación de conflictos	14,9	33,7	37,6	13,9	3	2,50	0,912
73. La forma en que se han abordado los aspectos personales del conflicto (prejuicios, estereotipos, emociones,...) ha sido satisfactoria	9,9	34,7	43,6	11,9	3	2,57	0,829
74. Estoy satisfecho con la atención deparada en mi formación a los conflictos derivados de la organización y funcionamiento del centro escolar	11,9	31,7	50,5	5,9	3	2,50	0,783
75. La forma en que se han gestionado los conflictos interpersonales ha sido satisfactoria	4	43,6	47,5	5	3	2,53	0,657
76. El tratamiento conferido a los conflictos ecológicos es suficiente	18,8	41,6	35,6	4	2	2,25	0,805
77. Las estrategias aportadas durante mi formación para gestionar los conflictos son adecuadas	15,8	31,7	40,6	11,9	3	2,49	0,901
78. La implicación de los formadores para educar en el conflicto ha sido satisfactoria	10,9	40,6	39,6	8,9	2	2,47	0,807
79. La gestión de los conflictos realizada por mis formadores es un ejemplo a seguir en mi práctica docente	10,9	31,7	40,6	16,8	3	2,63	0,891
80. En términos generales, estoy satisfecho con la formación inicial recibida para el tratamiento de conflictos escolares	13,9	28,7	43,6	13,9	3	2,57	0,898

Los porcentajes acumulados más elevados (superiores al 55%), en las opciones de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, se encuentran en los ítems 73 (55.5%), 74 (56.4%), 79 (57.4%), y 80 (57.5%), lo que evidencia que algo más de la mitad de los futuros docentes tienden a mostrarse satisfechos con la forma en que se han abordado los aspectos personales del conflicto (prejuicios, estereotipos,

emociones,...), la atención deparada en la formación a los conflictos derivados de la organización y funcionamiento de la escuela, la gestión realizada por sus formadores y, en términos generales, con la formación inicial recibida para el tratamiento de conflictos escolares. Por otra parte, los mayores niveles de desacuerdo, con porcentajes acumulados superiores al 60% en las opciones de respuesta “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”, corresponden a los ítems 69 (68,3%), 70 (63,4%), 71 (64,3%) y 76 (60,4%), dejando así constancia del desacuerdo existente respecto a que el número de materias vinculadas con la gestión de conflictos en su plan de estudios sea adecuado, al carácter teórico dado a este tipo de contenidos en el Grado, a la formación práctica recibida y al tratamiento conferido a los conflictos ecológicos.

Los mayores niveles de discrepancia se encuentran en los ítems 75 y 78, que presentan porcentajes acumulados superiores al 80% en las opciones “En desacuerdo” y “De acuerdo” y una distancia entre sí inferior a 4 puntos. Según esto, las posiciones de los encuestados se polarizan especialmente en lo relativo a su satisfacción por la forma en que se han gestionado los conflictos interpersonales (91,1%) y la implicación de los formadores para educar en el conflicto (80,2%).

Una mirada a los valores alcanzados por la media evidencia que no hay ningún ítem igual o superior a 3. Los valores medios más bajos se encuentran en los ítems 69 (2,18) y 71 (2,15).

Los valores más bajos en las desviaciones típicas se encuentran en los ítems 74 (0,783) y 75 (0,657). Esto indica que las respuestas de los futuros docentes tienden a concentrarse en lo relativo a la satisfacción con la atención deparada a los conflictos derivados de la organización y funcionamiento del centro escolar y con la forma en que se han gestionado los conflictos interpersonales. Las puntuaciones más elevadas de la desviación típica corresponden a los ítems 72 (0,912) y 77 (0,901).

4.5 Análisis de contingencias en función del género

Los resultados presentados en la tabla nº 5 reflejan la existencia de asociaciones significativas en función del género en tres de las dimensiones que integran el cuestionario (conceptualización de conflicto escolar, gestión de conflictos escolares y formación inicial en gestión de conflictos).

Tabla nº5.

Análisis de contingencias en función del género

Ítems	% respuesta				x ²	p
	1	2	3	4		
Dimensión 1: Concepto conflicto escolar						
(P1) Los conflictos escolares forman parte de la vida diaria del centro educativo					9,258	0,026
Alumnos	4	4	14	15		
Alumnas	0	8	18	38		
(P4) La existencia de grupos cerrados en el centro educativo genera conflictos						
Alumnos	2	16	14	5	10,606	0,0

Alumnas	2	10	34	18		14
(P7) Las instituciones educativas aisladas y sustentadas en relaciones jerárquicas generan conflictos escolares						
Alumnos	1	10	21	5	9,934	0,0
Alumnas	6	19	18	21		19
Dimensión 2: Gestión de los conflictos escolares						
(P34) En la resolución de los conflictos siempre hay una parte que gana y otra que pierde						
Alumnos	7	20	8	2	8,186	0,0
Alumnas	27	23	7	7		4
(P42) La participación de la comunidad en la regulación de conflictos escolares dificulta su resolución						
Alumnos	12	11	12	1	7,994	0,0
Alumnas	30	14	11	9		46
Dimensión 3: Formación inicial en gestión de conflictos escolares						
(P46) En mi Plan de Estudios hay materias obligatorias que abordan el tratamiento de los conflictos escolares						
Alumnos	2	9	22	4	14,195	0,0
Alumnas	13	22	15	14		03
(P62) Conozco en qué consiste el arbitraje						
Alumnos	2	10	20	5	10,215	0,0
Alumnas	18	21	20	5		17
(P63) Estoy formado para llevar a cabo un proceso de arbitraje						
Alumnos	2	14	17	4	16,438	0,0
Alumnas	22	26	10	6		01
(P65) Se aprende a abordar los conflictos con la práctica docente y no con la formación inicial						
Alumnos	1	7	24	5	8,669	0,0
Alumnas	8	19	23	14		03

En la primera dimensión observamos que existen asociaciones significativas en los ítems 1, 4 y 7. En lo relativo a la presencia de los conflictos escolares, tanto los alumnos como las alumnas del Grado de Educación Primaria coinciden en considerar que forman parte de la vida diaria del centro educativo ($p=.026$), aunque son ellas las que se muestran especialmente de acuerdo (38% en la opción “Totalmente de acuerdo”).

Respecto a la incidencia que puede tener la existencia de grupos cerrados en la generación de conflictos en la escuela (ítem 4), se aprecian cierta discrepancia en función del género ($p=.014$), pues mientras los alumnos no muestran una postura clara al respecto (16% en desacuerdo y 14% de acuerdo), las alumnas si se pronuncian mayoritariamente de acuerdo (34% de acuerdo y 18% totalmente de acuerdo).

La posición de los futuros docentes tiende a converger de nuevo cuando se plantea que las instituciones educativas aisladas y sustentadas en relaciones jerárquicas generan conflictos ($p=.019$), aunque son las alumnas también las que se manifiestan más de acuerdo (18% de acuerdo y 21% totalmente de acuerdo).

En el caso de la dimensión relativa a la gestión de los conflictos escolares, son los ítems 34 ($p=.04$) y 42 ($p=.046$) los que reflejan asociaciones significativas. En el primer caso, todos los futuros docentes, y de manera especial las alumnas (27%

totalmente en desacuerdo y 23% en desacuerdo), se muestran en desacuerdo con que en la resolución de los conflictos siempre haya una parte que gana y otra que pierde. Algo similar ocurre en el ítem 42 ya que, aunque todos tienden a mostrarse en desacuerdo con que la participación de la comunidad en la regulación de conflictos dificulta su resolución, son las alumnas las que mantienen una postura más clara al respecto (30% totalmente en desacuerdo y 14% en desacuerdo).

Si tomamos de referencia la última de las dimensiones (formación inicial en gestión de conflictos escolares), constatamos que existen relaciones significativas en los ítems 46 ($p=.003$), 62 ($p=.017$), 63 ($p=.001$) y 65 ($p=.003$). En los tres primeros casos las posiciones de los alumnos tienden a discrepar de las mantenidas por las alumnas. Encontramos así que las alumnas se muestran más en desacuerdo (35% totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, frente al 26% del alumnado que se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo) con que en el plan de estudios hay materias obligatorias que abordan el tratamiento de los conflictos escolares (ítem 46). La misma situación se repite en el ítem 62, donde el 39% de las alumnas afirman estar totalmente en desacuerdo con que conocen en qué consiste el arbitraje, mientras que el alumnado (25%) tiende a mostrarse de acuerdo o totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Cuando esta última cuestión se traslada al ámbito de la aplicación a la práctica, las alumnas incrementan su desacuerdo (48% totalmente en desacuerdo o en desacuerdo) y los alumnos, aunque en menor grado, confirma su posición con un 21% de acuerdo o totalmente de acuerdo. Sin embargo, estas discrepancias en función del género desaparecen en el ítem 65, pues en este caso todos los futuros docentes están mayoritariamente de acuerdo con que se aprende a abordar los conflictos con la práctica docente y no con la formación inicial ($p=.003$).

5. Discusión y conclusiones

Los datos recabados en este trabajo, centrado en el análisis de las concepciones del futuro profesorado de Educación Primaria sobre los conflictos escolares, su gestión y la formación inicial recibida para su regulación, evidencian un amplio acuerdo respecto a que el conflicto dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes. Esta supremacía de la concepción negativa del conflicto corrobora los resultados de otros estudios llevados a cabo en el contexto internacional y nacional (Longaretti y Wilson, 2006; Rojas-Ruiz y Alemany-Arrebola, 2016) y ratifica la percepción errónea que, de su naturaleza y significado, mantiene el profesorado. En este sentido, la importancia de mantener una actitud de apertura al conflicto radica en que es en sí misma una vía de abordaje más (Torrego, 2010).

Desde hace años, la literatura sobre estos temas muestra, de forma unánime, que el conflicto es una oportunidad de crecimiento personal y transformación de la realidad (Galtung, 1978; Vinyamata, 2003). Galtung, uno de los padres de la teoría de la paz, sostenía, ya en 1978, que no es deseable la eliminación de los conflictos, defendiendo una “perspectiva positiva del conflicto: el conflicto como un reto (...)

como una de las fuerzas motivadoras de la existencia” (1978, p.486). Binaburo y Muñoz (2007) afirman que es básico educar desde el conflicto porque es una forma muy eficaz de educar en valores. Implica diálogo, escucha activa, buscar consensos, desarrollo de la empatía, asumir responsabilidad..., todo ello fundamental para la formación de ciudadanos democráticos.

El hecho de que los futuros docentes entiendan que el conflicto dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional del docente podría revelar sus concepciones acerca de lo que debe hacerse en el proceso educativo y cómo conciben el papel del educador. ¿No podría indicar esto una consideración de la educación como una labor que se centra principalmente en contenidos cognitivos y que el conflicto, en la medida que interrumpe esta tarea, debe evitarse? Si así fuera, se entendería que interpretarían el conflicto como algo que dificulta esa práctica educativa y la labor docente.

Por otro lado, la gran polarización existente, respecto a que el conflicto es inherente a la naturaleza humana, indica que no se tiene clara la diferencia entre conflicto, que sí es connatural al ser humano, y violencia, que de ninguna manera está inscrita en el código genético, sino que es fruto del aprendizaje social (Adams, 1992; Salvas *et al.* 2014). A esto añadimos la polarización mostrada respecto a que la gestión no ecológica del centro educativo sea un tipo de conflicto escolar. Parece ser que, según los futuros docentes de Educación Primaria, el conflicto sólo debe definirse en el ámbito social, no considerando su vinculación con nuestras formas de vida, poco sostenibles a causa de la desconexión del ser humano con la naturaleza (Louv, 2012). Necesitamos armonía en nuestra relación con el medio ambiente y desarrollar una ética y pedagogía del cuidado (Boff, 2012, Fernández y López, 2010) para favorecer una alfabetización ecológica (Peacock, 2006; Goleman *et al.* 2013). Este compromiso será difícil de asumir si las concepciones de los docentes se apoyan en una perspectiva restrictiva del conflicto escolar que no contempla su dimensión ecológica.

Respecto a la gestión de los conflictos, existe un amplio acuerdo en que la familia debe colaborar, al igual que los docentes, el alumnado, la escuela y, en general, la comunidad. Se muestran en desacuerdo con que deba ser un tema de dirección, inspección educativa o departamento de orientación, aunque se aprecia una cierta polarización en este punto. Consideran, pues, que la regulación de los conflictos escolares es una responsabilidad compartida por la familia, el profesorado y otros miembros de la comunidad, posición ésta ya recogida en el modelo integrado para el tratamiento de los conflictos y la gestión de la convivencia propuesto por Torrego (2008). Esta implicación de la familia es coherente con la consideración, ratificada por gran parte de los futuros docentes, de que los conflictos escolares son consecuencia de la educación recibida en la familia y de una escasa formación ética. Sería lógico pensar que una educación en valores podría ayudar, sin embargo, resulta difícil imaginarlo cuando los conflictos no se perciben como una oportunidad para educar en dichos valores. Aunque existe un amplio acuerdo en que la regulación de los conflictos debe realizarse a través del diálogo, el alumnado está polarizado

respecto a las medidas adoptar, pues hay un número importante de futuros docentes que apuestan por estrategias de carácter punitivo y coercitivo. Opciones éstas con notable presencia en los centros escolares como recoge el trabajo de Buendía y otros (2015).

Es interesante apreciar la dispersión existente en la postura de los futuros docentes ante la afirmación de que hay prácticas en el desarrollo curricular (metodología, evaluación, relaciones con el alumnado...) que generan conflictos. Esta división deja al descubierto la falta de conciencia crítica sobre el hecho de que la institución educativa genera conflictos por diferentes factores: resistencia al cambio; metodologías desconectadas de intereses; insuficiente formación del profesorado; escuelas desligadas de su entorno comunitario (Hargreaves, 2003); reducción de la educación, en la práctica, a la inteligencia cognitiva o académica, olvidando otras inteligencias (Gardner, 1987; Goleman, 1998, 2006, 2009) y las habilidades sociales y comunicativas (Soriano, 2009), etc. Esta falta de análisis crítico respecto de la propia institución y las prácticas docentes queda confirmada cuando afirman que en su formación inicial no se ha impulsado una reflexión sobre los aspectos ocultos de los conflictos relacionados con el funcionamiento del centro escolar, ni los derivados del desarrollo curricular. Siguiendo las sugerencias formuladas por Korthagen (2010, p.98), sería aconsejable estimular e impulsar el uso de la reflexión en la formación inicial del profesorado en sus distintos niveles (misión, identidad, creencias, competencias, comportamiento y entorno) para mejorar su competencia en la gestión de conflictos, ya que “la esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes”. Además, y como han señalado Feriver et al. (2015), los procesos de reflexión producen cambios en las ideas previas y mejoran las habilidades docentes.

Existe un amplio acuerdo, entre los futuros docentes, sobre la necesidad de una formación inicial del profesorado para aprender a abordar los conflictos en la escuela. Pero cuando se les pregunta por aspectos concretos de esta formación surgen las discrepancias. Para empezar, sus opiniones están polarizadas respecto a si en su plan de estudios hay materias obligatorias y optativas que aborden el tratamiento de los conflictos, esto pudiera ser porque la formación en regulación de conflictos no esté en una materia determinada, sino trabajada transversalmente en varias. Estas discrepancias se extienden a otros aspectos relacionados con la formación en gestión de conflictos como: que en su formación inicial se haya abordado el componente emocional del conflicto, conozcan en qué consiste el proceso de mediación escolar, hayan participado en experiencias de mediación, tengan habilidades para gestionar conflictos escolares a través de la negociación, hayan aplicado la negociación en la regulación de algún conflicto... Ante esto, no resulta extraño que piensen que se aprende a abordar los conflictos con la práctica y no en la formación inicial. Consideraciones como estas son, precisamente, las que confirman que abordar la relación entre conocimiento y acción continúa siendo un desafío pendiente en la formación inicial del profesorado (Cochran-Smith & Litle, 1999; Álvarez, 2013).

En esta misma línea, los futuros docentes consideran que no hay una presencia adecuada de materias vinculadas con la gestión de conflictos escolares en su plan de estudios, se sienten insatisfechos con el carácter teórico de esta formación y consideran deficitaria la formación práctica recibida y el tratamiento conferido a los conflictos ecológicos. Se muestran polarizados al valorar si en sus prácticas han aplicado la formación teórico-práctica y si la implicación de los formadores para educar en el conflicto y la forma en que se han gestionado los conflictos interpersonales han sido adecuadas. Sin embargo, están moderadamente de acuerdo con la gestión de conflictos realizada por sus formadores y parcialmente satisfechos con la formación inicial recibida.

El estudio revela que existen asociaciones significativas, en función del género, en cuanto a la conceptualización del conflicto escolar, su gestión y la formación inicial recibida para su regulación. Las alumnas se muestran más de acuerdo con que las instituciones educativas aisladas del entorno y sustentadas en relaciones jerárquicas, al igual que la existencia de grupos cerrados, generan conflictos. Los alumnos, en cambio, no presentan una postura clara. Son, también ellas, las que se muestran más críticas con algunos aspectos prácticos de su formación. Es interesante constatar que estas posiciones de las alumnas coinciden con la relectura de la paz y los conflictos que se hace desde posiciones feministas (Brock-Utne, 1989; Reardon, 2010). La concepción feminista critica las relaciones de poder jerarquizadas, del “poder sobre”, para sustituirlas por un “poder con”, lo que sugiere una apertura a valorar las relaciones igualitarias. Esto explicaría su rechazo a los grupos cerrados o relaciones jerarquizadas.

6. Prospectiva

La existencia de discrepancias entre los futuros docentes de Educación Primaria que han participado en el estudio, sobre la idoneidad de la propuesta actual de formación inicial del profesorado en gestión de conflictos escolares, abre la puerta a nuevas líneas de investigación interesadas en analizar los nuevos planes de formación docente y la visión del conflicto en que se sustentan; salvar la brecha, denunciada por los propios estudiantes, entre la formación teórica y práctica y recabar información de otros centros y agentes comprometidos con la formación en gestión de conflictos a fin de disponer de una visión más holística y exacta de las situaciones y perspectivas existentes en torno al objeto de estudio que permita actuar de manera integral y coordinada, algo que, como hemos recogido en este trabajo, responde a una necesidad y demanda social.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. Madrid: La Muralla
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C., y Álvarez-Pérez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(2), 199-217, DOI: 10.1174/021037013806196229.
- Binaburo, J. A., y Muñoz, B. (2007). *Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Ediciones CEAC.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta
- Brock-Utne, B. (1989). *Feminist Perspectives on Peace and Peace Education*. Oxford: Pèrgamon Press.
- Brock-Utne, B. (2009). Introduction: Education for reconciliation and conflict resolution. *International Review of Education*, 55, 2-3.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguadez, E. M. y Sánchez, A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 303-319. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>
- Cerezo y Sánchez, 2013. Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 173-181.
- Cochran-Smith, M. y Litle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. En A. Irau-Nejad y P.D. Pearson (Eds.). *Review of Research in Education*. Washington: American Education Research Association, 249-305.
- Colakkadioglu, O., & Gucray, S. S. (2012). The effect of conflict theory based decision-making skill training psycho-educational group experience on decision making styles of adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 669-676. Recuperado el 20 Enero de 2015: <http://search.proquest.com/docview/1140140467?accountid=14542>
- Chubbuck, S & Zembylas, M. (2011) .Toward a critical pedagogy for nonviolence in urban school contexts. *Journal of Peace Education*, 8(3), 259-275
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado el 29 Septiembre 2015: <http://ec.europa.eu/eurydice>

- Feriver, S., Teksöz, G., Refika, O. & Reid, A. (2015). Training early childhood teachers for sustainability: towards a 'learning experience of a different kind'. *Environmental Education Research*. Recuperado el 5 de Septiembre 2015 de: <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2015.1027883>
- Fernández, A y López, M. C. (2010). La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/4, 1-19. Recuperado el 2 Septiembre 2015: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3310Fernandez.pdf>.
- Galtung, J. (1978). Conflict as a way of life. *Essays in Peace Research*, vol. III, Copenhage: Christian Ejlens.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- García, F. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar* 43, 43-60.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia ecológica*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Bennett, L. y Barlow, Z. (2013). *Ecoeducación*. Barcelona: Juventud.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantar el cambio educativo*. Madrid: Amorrortu.
- Harris, I. M. & Morrison, M. L. (2003) *Peace education*. Jefferson, NC: McFarland.
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339(1), 103-125.
- Junta de Andalucía (2014). Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. BOJA nº 170, de 2 de septiembre de 2014.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (68), 83-102.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 295 de 10 de diciembre de 2013.
- Longaretti, L and Wilson, J. (2006). The impact of perception on conflict management. *Educational Research Quarterly*, 29 (4), 3-15.

- Louv, R. (2013). *Volver a la naturaleza*. Barcelona: RBA
- Malm, B. & Löfgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of Peace Education*, 4(1), 1-20. DOI: 10.1080/17400200601171164.
- McLoughlin, C. (2010). An Exploratory Case: Study Research Report Incorporating Service Learning. *New Horizons in Education*, 58(1), 53-64.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Informe del Estado del Sistema Educativo. Recuperado el 2 de Abril de 2015: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2014/i14ceepdf.pdf?documentId=0901e72b81b5c835>
- Munduate, L. y Medina, F.J. (2011). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid: Pirámide
- Peacock, A. (2006). *Alfabetización ecológica en educación primaria*. Madrid: Morata
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social de aula en 2º curso de la ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014).
- Reardon, B. (2010). La problemática del patriarcado: Hacia una teoría de género de la violencia global. En Díez Jorge, M.E. y Sánchez Romero, M. (eds.) (2010). *Género y paz*. Barcelona, Icaria, 219-259.
- Rojas-Ruíz, g. y Alemany-Arrebola, I. (2016). Perception of conflict in university students. The importance of initial training. *Cultura y Educación*, 28(2), 269-300.
- Ruiz, R.; Riuró, M.; Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12384
- Schick, A & Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 241-247. Recuperado el 24 de Septiembre 2015: <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2013.819250>
- Soriano, A. (2009). Violencia y Conflicto. La escuela como espacio de paz. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 321-334. Recuperado el 1 Agosto 2016: <http://hdl.handle.net/10481/14976>

- Stevahn, L., Munger, L., y Kealy, K. (2005). Conflict Resolution in a French Immersion Elementary School. *The Journal of Educational Research*, 1(99), 3-18.
- Thorndike, R.M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* New York; McMillan.
- Torrego, J. C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de Educación Secundaria de Madrid. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 252-274.
- Torrego, J. C. (coord.) (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos, recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vinyamata, E. (2003) (coord.). *Aprender del conflicto: conflictología y educación*. Barcelona: Graó.
- Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En A. Acosta y otros. *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 31-84.