Transformar el modo de enfrentar el conflicto escolar

Robert Cebolla-Baldoví
Laura García-Raga
Rosa Maria Bo Bonet
Universitat de València. España.
0000-0001-9689-8078; rocebal@gmail.com
0000-0002-7242-6620; laura.garcia@uv.es
0000-0002-4827-8461; rosa.m.bo@uv.es

© de las autoras y el autor

Recepción: 29/6/2025
Aceptación: 30/1/2026
Publicación anticipada: 12/3/2026
Publicación: 13/7/2026

Citación recomendada: Cebolla-Baldoví, R., García-Raga, L. y Bo Bonet, R. M. (2026). Transformar el modo de enfrentar el conflicto escolar. *Educar, 62*(2), 519-537. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2512>

Resumen

La convivencia escolar está determinada por múltiples factores, y el conflicto es una expresión natural dentro del entorno educativo. La investigación científica resalta que promover una cultura de paz mediante la comunicación, la autorregulación y la mediación contribuye a mejorar las relaciones entre iguales y prevenir la violencia. Este estudio analiza los cambios que el alumnado de educación primaria experimenta con respecto a los diferentes estilos de manejar el conflicto en un centro educativo. Se pretende cuantificar la potencialidad que la mediación adquiere en su intención de equilibrar los estilos unilaterales de ganador y perdedor. El programa educativo desarrolla un espacio de colaboración continua para facilitar la expresión emocional durante los juegos deportivos de equipo y fomenta el diálogo, la retroalimentación y la negociación. La investigación cuasiexperimental, con grupo de control, utiliza una metodología cuantitativa sobre una muestra de 140 escolares. En conclusión, los resultados identifican que la intervención es capaz de favorecer la gestión positiva del conflicto, estableciéndose un mayor compromiso por emplear formas constructivas de comunicarse.

Palabras clave: resolución de conflictos; educación para la paz; agresividad; educación primaria

Resum. *Transformar la manera d'enfrontar el conflicte escolar*

La convivència escolar està determinada per múltiples factors, i el conflicte és una expressió natural dins de l'entorn educatiu. La investigació científica ressalta que promoure una cultura de pau mitjançant la comunicació, l'autoregulació i la mediació contribueix a millorar les relacions entre iguals i prevenir la violència. Aquest estudi analitza els canvis que l'alumnat d'educació primària experimenta respecte als diferents

 ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)

estils de manejar el conflicte en un centre educatiu. S'hi pretén quantificar la potencialitat que la mediació adquireix en la intenció d'equilibrar els estils unilaterals de guanyador i perdedor. El programa educatiu desenvolupa un espai de col·laboració contínua per facilitar l'expressió emocional durant els jocs esportius d'equip i fomenta el diàleg, la retroalimentació i la negociació. La investigació quasiexperimental, amb grup de control, utilitza una metodologia quantitativa sobre una mostra de 140 escolars. En conclusió, els resultats identifiquen que la intervenció és capaç d'afavorir la gestió positiva del conflicte, establint-se un compromís més gran per emprar formes constructives de comunicar-se.

Paraules clau: resolució de conflictes; educació per a la pau; agressivitat; educació primària

Abstract. *Transforming the Way of Dealing with School Conflict*

School coexistence is determined by multiple factors, and conflict is a natural expression within the educational environment. Scientific research highlights that promoting a culture of peace through communication, self-regulation and mediation contributes to improving relationships between equals and preventing violence. This study analyses the changes that primary education students experience with respect to the different styles of handling conflict in an educational centre. It is intended to quantify the potential that mediation acquires in its intention to balance the unilateral styles of winner-loser. The educational programme develops a continuous collaborative space for emotional expression during team sports games and encourages dialogue, feedback and negotiation. The quasi-experimental research, with a control group, uses a quantitative methodology on a sample of 140 schoolchildren. In conclusion, the results identify that the intervention is able to favour the positive management of the conflict, establishing a greater commitment to use constructive forms of communication.

Keywords: dispute settlement; education for peace; aggressiveness; primary education

Sumario

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Discusión y conclusiones
Referencias bibliográficas

1. Introducción

Cualquier institución educativa presenta múltiples factores que confluyen sobre la propia dinámica de clase. Son acciones o circunstancias que repercuten en el clima diario de relación social y, por ende, influyen directamente en la convivencia de cada centro escolar. En este sentido, destacan habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva (Arteaga, 2025), la autorregulación emocional y la toma responsable de decisiones (Gélvez-Pabón, 2024; Guerrero-Bermúdez et al., 2025), acciones relevantes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y gestionar pacíficamente los enfrentamientos, inherentes a la interacción social y originados por diferencias, malentendidos o

déficits comunicativos y sociales. Algunos espacios, como los recreos, las zonas de descanso o el aula, favorecen la aparición de enfrentamientos ante el incumplimiento de las normas de convivencia (Abad y García, 2025). En el ámbito educativo, estos pueden manifestarse como conflictos de comunicación, violencia verbal o física, actitudes disruptivas y conductas antisociales o de exclusión social, entre otras (Palomeque et al., 2025; Perico-Granados et al., 2025). El deterioro de las relaciones sociales positivas puede afectar a la convivencia —generando un clima tenso y poco favorable para el aprendizaje y el rendimiento académico—, así como a la salud emocional y al bienestar del alumnado, del profesorado y de otros agentes educativos. Ante la pregunta acerca de cómo podemos organizar la escuela para que sea posible promover una convivencia favorable en ella, se responde que esta iniciativa no solo implica a los actores de clase, sino también a las políticas públicas y a la investigación educativa (Evans y Hempel, 2025; Vega, 2024). Es un tema actual y urgente ante la necesidad de erradicar las graves consecuencias emocionales que puede acarrear el acoso escolar y el sufrimiento constante de la violencia para el alumnado y la sociedad en general. La escuela en primer lugar, pero también las familias, deben asumir un rol preventivo y formarse en herramientas que modelen comportamientos respetuosos y actúen como agentes de cambio (Carbo y Marcano, 2025). Para poner freno al acoso escolar, se evidencia la creación de medidas eficaces a través de programas bien estructurados y sistemáticos (Guandinango-Conejo et al., 2025). Existe la necesidad de intervenir mediante actuaciones de éxito en comunicación pacífica y formas justas de afrontar y gestionar los conflictos en la esfera estudiantil, como la mediación escolar y la cultura de paz (pedagogía restaurativa y justicia en los derechos fundamentales), para prevenir la escalada del conflicto y promover un clima relacional seguro y saludable. Cabe recordar que la cultura de paz está del lado de defender los derechos humanos, puesto que, en situaciones problemáticas, las normas morales son sometidas a debate y reflexión (Fernández, 2024). Para ello es importante fortalecer la cultura de paz a través de la creación de espacios para el diálogo, la participación y la cooperación dentro de la comunidad educativa (Ayala et al., 2025). Desde el carácter negociador, un punto de partida es predisponer el proceso de comunicarse, beneficiando a todas las partes implicadas, restaurando y manteniendo los vínculos de relación futura (Alted, 2024). Por otra parte, la mediación, como procedimiento para la solución de controversias en el aula, otorga a los agentes educativos mecanismos que contrarrestan los modelos represivos de la sanción (Gallego et al., 2023). Cabe reafirmar que la mediación implica cultura del diálogo y enseña al alumnado a disponer de estrategias de comunicación en situaciones donde se busca el equilibrio de necesidades (González, 2024). A diferencia del castigo, que no beneficia a todos por igual, cuando se establece un acuerdo mejora el ambiente escolar (Hoyos y Riera, 2025). El conocimiento teórico que puede llegar a adquirir el grupo participante se transfiere a escenarios reales, tanto formales como informales, lo que permite fortalecer las relaciones interpersonales y demuestra que la mediación puede ser una herramienta crucial para prevenir

la violencia (González et al., 2024; Salazar, 2025). La prevención es clave, ya que permite actuar a tiempo y evitar que el conflicto escale a un problema mayor. En esta línea, es relevante que el profesorado reciba una preparación inicial para poder abordar adecuadamente los episodios de violencia escolar (Castillo-Retamal et al., 2025; Luna et al., 2025). En casi todas las universidades españolas los planes de estudio del grado de Educación Primaria incluyen la convivencia escolar y la gestión de conflictos. Aun así, se incide en la necesidad de incluir temáticas como el ciberacoso y ofrecer una formación específica sobre la mediación entre iguales (Bayón-Rodríguez et al., 2025).

Esta investigación analiza el impacto de un programa de mejora de la convivencia en la gestión del conflicto. Desde el modelo de Thomas y Kilmann (2014), examina los cambios en los estilos de afrontamiento del alumnado de educación primaria y el potencial de la mediación para equilibrar estilos unilaterales de ganador o perdedor.

2. Metodología

2.1. Hipótesis y objetivos

La hipótesis principal de nuestra investigación trata de probar si un programa integrado consigue que la muestra participante perfeccione la forma de gestionar los conflictos:

— La aplicación de un programa integrado de mejora de la convivencia producirá una mejora significativa en la gestión positiva del conflicto.

De la hipótesis fundamental, formulamos las hipótesis específicas:

1. La intervención educativa impulsará un cambio en el estilo de afrontamiento del conflicto, posibilitando un diálogo autorregulador del enfado.
2. El programa de cultura mediadora ofrecerá una eficiente intervención reeducadora, equilibrando estilos unilaterales (ganar o perder) y generando diálogo respetuoso (ganar-ganar).

Con la pretensión de guiarnos hacia la acción, se formula el objetivo principal. Su propósito será examinar el impacto que puede tener el diseño de un programa integrado sobre la convivencia escolar:

— Diseñar y aplicar un programa educativo que mejore la convivencia, enseñando a enfrentar el conflicto y promoviendo competencias sociales.

En cuanto a los objetivos específicos, se crean los siguientes:

1. Analizar el nivel de disminución de las agresiones verbales y físicas al aplicar el programa.

2. Identificar el valor de mejora en el afrontamiento del conflicto.
3. Verificar que la enseñanza favorece el diálogo durante el proceso colaborativo en el grupo experimental.

2.2. Participantes

Respecto del flujo de participantes, de los 149 escogidos, 9 fueron excluidos de la investigación: 4, del grupo experimental, y 5, del grupo de control. De ahí que la muestra de ambos colegios públicos de Cullera (Valencia) corresponda a un grupo estudiantil de 140 integrantes entre 9 y 12 años (M = 10,06; DT = 0,920), distribuidos entre los cursos cuarto (un 31,4%), quinto (un 32,2%) y sexto (un 36,4%) de educación primaria. La muestra estuvo formada por 73 chicas (un 52,1%) y 67 chicos (un 47,9%).

2.3. Principios éticos de la investigación educativa

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos establecidos para estudios con población menor de edad. Se obtuvo el consentimiento informado de las familias o tutores legales del alumnado participante, a quien se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos, así como el uso exclusivo de la información con fines científicos y educativos.

2.4. Procedimiento

El estudio presenta un diseño de dos grupos no equivalentes (grupo de control y grupo experimental), ambos con la misma muestra agrupada. El grupo experimental es expuesto a la influencia del programa pedagógico y al grupo de control, otro colegio de la localidad con similares características, se le mantiene libre de cualquier tratamiento. Igualmente, ambos grupos son sometidos a un análisis pretest y postest.

El programa educativo agrupa diferentes competencias de dos áreas curriculares, educación física y valores sociales y cívicos (anterior al Real Decreto 157/2022 promulgado por la LOMLOE), marcadas por un carácter transdisciplinario y con la pretensión de consolidar habilidades para el diálogo de resolución de conflictos en una perspectiva de cultura de paz y no violencia. El plan de actividades se distribuye a lo largo de siete meses durante el curso escolar. El aprendizaje permanente se establece tanto en los juegos tácticos deportivos a partir de situaciones problema como en la formación de técnicas de comunicación positiva y durante la aplicación de la mediación de patio entre iguales.

2.5. Instrumentos

Desde una perspectiva metodológica cuantitativa, el instrumento utilizado para recoger la información y comprobar la verificación de las hipótesis es un cuestionario para el alumnado. Para la elaboración del cuestionario definitivo

se escogieron dos cuestionarios validados (Ceballos-Vacas et al., 2020; Rahim, 1983). El cuestionario final constó de 40 ítems agrupados en 2 constructos, 2 variables y 11 subdimensiones. La tabla 1 muestra una síntesis de todo el conjunto.

Tabla 1. Vinculación del constructo con sus subdimensiones e indicadores

Constructo	Variables	Subdimensión	Criterio	Indicadores	
► **Manejo del conflicto**	1. Estilo de afrontamiento	1.1. Competidor	1.1. Imponerse la posición de uno mismo para ganar	8, 9, 18, 21, 25	**Inventario de conflictos organizativos II de Rahim**
		1.2. Complaciente	1.2. Preocuparse por los intereses de los demás	2, 10, 11, 13, 19, 24	
		1.3. Evasivo	1.3. Actuar de forma esquiva y no afrontar el conflicto	3, 6, 16, 17, 26, 27	
		1.4. Comprometido	1.4. Ceder para llegar a una solución aceptable	7, 14, 15, 20	
		1.5. Colaborador	1.5. Asegurarse una solución que satisfaga a todas las partes implicadas	1, 4, 5, 12, 22, 23, 28	
► **Conducta restaurativa**	1. Estrategias de resolución	*Estilo integrador*			**Cuestionario de estrategias de resolución de conflictos escolares de Ceballos-Vacas, Rodríguez-Ruiz y Rodríguez**
		1.1. Negociación	1.1. Debatir para llegar a un punto intermedio entre las partes	6, 17	
		1.2. Mediación	1.2. Buscar a un tercero para resolver el conflicto	1, 18	
		1.3. Adaptación con comprensión	1.3. Aceptar la postura de la otra persona con convencimiento	2, 23	
		1.4. Persuasión	1.4. Convencer a la otra persona haciéndole ver la conveniencia para sí misma	5, 19	
		Estilo dominador			
		1.5. Afirmación de poder	1.5. Defender la posición propia, se afirma el poder (individual o grupal) sin violencia	4, 16	
		1.6. Violencia	1.6. Mostrar respuestas de violencia física, verbal o emocional en la resolución del conflicto	7, 21	

Fuente: elaboración propia a partir de Ceballos-Vacas et al. (2020) y Rahim y Magner (1995).

2.6. Análisis de datos

Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS en su versión 26, mediante el cual se recurrió a estadísticos descriptivos y a estadística inferencial. Después de comprobar que las dos muestras relacionadas no cumplían la normalidad, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar las medias del pretest y del postest en el mismo grupo (experimental o de control) y verificar si existían diferencias. También recurrimos a la prueba U de Mann-Whitney para constatar si con el postest se mostraban cambios importantes entre ambos grupos independientes. Precisamos que los resultados no se debían al azar, puesto que se encontraba una diferencia estadísticamente significativa. Nuestro estudio hizo servir los niveles de significancia 0,05 y 0,01 (probabilidad de error del 5% y del 1%) y quedan remarcados en negrita en cada tabla. A continuación se calculan las medidas de tamaño del efecto (*effect size*) para todas las pruebas significativas. Por último, se aplicó tanto la prueba de Wilcoxon como la U de Mann-Whitney para comprobar si se presentaban diferencias de género en el grupo experimental. Taxativamente, se demostró que no había diferencias entre los chicos y las chicas que participaron activamente en el mismo programa educativo.

3. Resultados

En esta sección se presentan los resultados en tablas organizadas por categoría de constructo y se ofrece el análisis tras cada síntesis aportada.

Como se detalla en la tabla 2, dentro de la variable *estilo de afrontamiento* se observa que los participantes del grupo experimental mejoran significativamente en cuatro de las cinco subdimensiones:

— En el estilo competidor, a través de la prueba U de Mann-Whitney se verifica que no existen diferencias significativas entre grupos.
— En el estilo complaciente no hay diferencias en el pretest y el postest de ninguno de los dos grupos. Sin embargo, sí que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control, tanto en el pretest como en el postest. Aunque la magnitud del efecto fue negativa, la interpretación de los ítems de la subdimensión complaciente mostró un resultado positivo, con una relevancia práctica modesta.
— Respecto al estilo evasivo se observa que, como resultados estadísticamente significativos, los dos grupos disminuyen sus niveles de querer escapar de la situación conflictiva, aunque los resultados son moderadamente mejorados por el grupo experimental. Entre grupos no existen diferencias significativas.
— En el resto de los estilos de afrontamiento, el comprometido y el colaborador, el pretest de ambos grupos presenta una situación de partida similar. Ahora bien, se aprecia una evolución ventajosa para el grupo experimental. El grupo que recibe el tratamiento educativo muestra cambios significati-

Tabla 2. Resultados sobre el manejo del conflicto

Constructo: manejo del conflicto **/ Variable:** estilo de afrontamiento										
Subdimensión	**Grupo**		**Media**	**Desviación típica**	**Wilcoxon Sig.**	**Tamaño del efecto**	**U de Mann-Whitney. Pretest. Sig.**	**Tamaño del efecto**	**U de Mann-Whitney. Postest. Sig.**	**Tamaño del efecto**
Competidor	Experimental	Pre	3,20	0,921	0,338		0,154		0,073	
		Post	3,39	0,980						
	Control	Pre	3,43	0,831	0,021					
		Post	3,11	0,857						
Complaciente	**Experimental**	Pre	3,43	0,815	0,766		**0,001****	–,333	**0,003****	–0,293
		Post	3,45	0,818						
	Control	Pre	3,02	0,705	0,987					
		Post	3,05	0,746						
Evasivo	**Experimental**	**Pre**	**2,70**	**0,547**	**0,012****	0,358	0,980		0,236	
		Post	**2,33**	**1,041**						
	Control	Pre	2,73	0,561	0,018					
		Post	2,44	0,788						
Comprometido	**Experimental**	**Pre**	**3,67**	**1,029**	**0,000****	–0,673	0,474		**0,000****	–0,516
		Post	**4,38**	**0,789**						
	Control	Pre	3,59	0,831	0,600					
		Post	3,65	0,857						
Colaborador	**Experimental**	**Pre**	**3,50**	**0,914**	**0,000****	–0,810	0,838		**0,000****	–0,546
		Post	**4,38**	**0,764**						
	Control	Pre	3,47	0,920	0,268					
		Post	3,63	0,785						

*p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01

Fuente: elaboración propia, datos del análisis en IBM SPSS Statistics (versión 26).

vos de $p \leq 0{,}01$ entre pretest y postest. Igualmente, en el postest entre grupos existen diferencias de nivel de significancia 0,01. No obstante, con la prueba de la magnitud del efecto se entrevé un valor absoluto mediano y su signo negativo nos revela que el programa educativo no alcanzó tan gran cambio sobre el grupo experimental en comparación con el grupo de control.

A continuación, respecto a la tabla 2, se presentan los ítems de cada subdimensión constatada significativamente. Especialmente determinantes para esta investigación son las mejoras apreciadas en el uso de los estilos *comprometido* y *colaborador*.

■ **Complaciente**
2. Hago lo posible para ofrecer a mis compañeros lo que necesitan.
10. Actúo como quieren y desean mis compañeros.
11. Hago lo que deciden mis compañeros.
13. Ofrezco a mis compañeros lo que me piden o desean.
19. Sigo los consejos de mis compañeros.
24. Intento ofrecer a mis compañeros todo lo que necesitan.

■ **Evasivo**
3. Intento que mis compañeros no me molesten y no le cuento a nadie el problema que tengo.
6. Escondo mis problemas para no discutir con mis compañeros.
16. Trato de escapar de los problemas que tienen mis compañeros.
17. Me alejo cuando tengo que hablar y ocuparme del problema.
26. Me guardo el problema y no lo cuento a nadie para evitar enfrentamientos.
27. Me marcho y abandono cuando aparece un problema.

■ **Comprometido**
7. Sigo un camino justo para encontrar la solución.
14. Propongo una solución para resolver el problema.
15. Llego a un acuerdo con mis compañeros para solucionarlo.
20. Trato de ser comprensivo para poder llegar a una solución.

■ **Colaborador**

1. Reflexiono sobre el problema con mis compañeros para encontrar una solución adecuada para todos.
4. Intento unir mis ideas con las de mis compañeros para conseguir una solución de grupo.
5. Hablo del problema con mis compañeros para encontrar una solución que nos ayude a todos.
12. Me comunico con mis compañeros para tratar de resolver el problema juntos.
22. Intento explicar todas nuestras preocupaciones para que los problemas se puedan resolver de la mejor manera posible.
23. Colaboro con mis compañeros para tomar decisiones aceptadas por todos.
28. Intento hablar con mis compañeros para comprender adecuadamente un problema.

A la vista de los datos reflejados en la tabla 3, en relación con la conducta restaurativa, se aprecian cambios reveladores en las estrategias de resolución con estilo integrador, de manera que es posible afirmar que los participantes receptores del programa educativo han mejorado significativamente en diferentes subdimensiones:

— En las estrategias *negociación* y *adaptación con comprensión* han existido diferencias significativas, tanto a nivel intragrupal como a nivel intergrupal en el postest. El estudiantado del grupo de control obtuvo peores o parecidos resultados en el postest.
— Con referencia a la estrategia de la *mediación*, se presentan alentadores avances para el alumnado experimental en los resultados pretest y postest intergrupal. Expresamente, la estrategia de la mediación mejoró notablemente en comparación al grupo de control.
— En torno al valor *persuasión*, no se establecen diferencias.

Por otra parte, en relación con los resultados significativos, la magnitud del efecto obtenida tras la aplicación de pruebas basadas en rangos fue pequeña (signo negativo), en consonancia con las diferencias identificadas entre los grupos.

Seguidamente destacamos los ítems de la tabla 3, correspondientes a las técnicas negociadora, mediadora y adaptadora con comprensión.

Tabla 3. Resultados sobre la conducta restaurativa: estilo integrador

Constructo: conducta restaurativa / **Variable:** estrategias de resolución: *estilo integrador*										
Subdimensión	**Grupo**		**Media**	**Desviación típica**	**Wilcoxon Sig.**	**Tamaño del efecto**	**U de Mann-Whitney. Pretest. Sig.**	**Tamaño del efecto**	**U de Mann-Whitney. Postest. Sig.**	**Tamaño del efecto**
Negociación	**Experimental**	**Pre**	**3,47**	**1,091**	**0,005****	–0,427	0,397		**0,000****	–0,376
		Post	**3,92**	**1,142**						
	Control	Pre	3,23	1,203	0,428					
		Post	3,13	1,201						
Mediación	**Experimental**	Pre	3,46	0,944	0,103		**0,030***	–0,211	**0,002****	–0,295
		Post	3,73	1,005						
	Control	Pre	3,07	1,087	0,828					
		Post	3,15	1,160						
Adaptación con comprensión	**Experimental**	**Pre**	**3,15**	**1,086**	**0,002****	–0,469	0,669		**0,002****	–0,303
		Post	**3,72**	**,998**						
	Control	Pre	3,23	1,013	0,916					
		Post	3,19	,987						
Persuasión	Experimental	Pre	3,43	1,049	0,943		0,208		0,513	
		Post	3,44	1,303						
	Control	Pre	3,21	1,030	0,381					
		Post	3,33	1,227						

*p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01

Fuente: elaboración propia, datos del análisis en IBM SPSS Statistics (versión 26).

■ **Negociación**
6. Hablo con él/ella para saber si tiene algún problema conmigo y trato de arreglar las cosas.
2. Les digo que, si me dejan entrar en el grupo, verán que soy divertido/a y buen/a amigo/a.

■ **Mediación**
1. Se lo comunico a mi tutor/a para que arregle el problema entre nosotros/as.
3. Le pido a un profesor/a de confianza que hable con ese grupo.

■ **Adaptación con comprensión**
2. Pienso que habré hecho algo que le ha molestado.
8. Entiendo que algunos chicos/as no caigan bien a otras personas.

En cuanto a la tabla 4, con la subdimensión *violencia*, introducida dentro del estilo dominador, observamos una disminución de las agresiones verbales en el grupo experimental. Este logro presenta significatividad, tanto por la diferencia de medias en cada grupo como por sus diferencias intergrupo en el postest. En relación con la magnitud del efecto, se obtuvo un resultado positivo en la estrategia de resolución de conflictos relacionada con la violencia, al disminuir las actitudes de insulto y burla en el grupo experimental, con una relevancia práctica pequeña.

Acerca de la tabla 4 se precisan los ítems de la magnitud de violencia, evolucionados por el grupo educativo experimental.

■ **Violencia**
7. Le insulto yo también para que vea que no le tengo miedo.
6. Les insulto y me burlo también de ellos/as.

Tabla 4. Resultados sobre la conducta restaurativa: estilo dominador

Constructo: conducta restaurativa / **Variable:** estrategias de resolución: *estilo integrador*										
Subdimensión	**Grupo**		**Media**	**Desviación típica**	**Wilcoxon Sig.**	**Tamaño del efecto**	**U de Mann-Whitney. Pretest. Sig.**	**Tamaño del efecto**	**U de Mann-Whitney. Postest. Sig.**	**Tamaño del efecto**
Afirmación de poder	Experimental	Pre	2,87	1,075	0,242		0,780		0,153	
		Post	2,68	1,181						
	Control	Pre	2,88	1,277	0,821					
		Post	2,92	0,935						
Violencia	**Experimental**	**Pre**	**1,93**	**1,162**	**0,006****	–0,499	0,377		**0,003****	–0,244
		Post	**1,52**	**0,783**						
	Control	Pre	2,09	1,206	0,438					
		Post	1,96	1,073						

*p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01

Fuente: elaboración propia, datos del análisis en IBM SPSS Statistics (versión 26).

4. Discusión y conclusiones

En las próximas líneas se realiza un análisis comparativo de los resultados alcanzados con otras investigaciones afines. Como limitación del estudio, debe señalarse la existencia de algunas diferencias en el pretest entre el grupo experimental y el grupo de control, inherentes al diseño cuasiexperimental empleado. Este aspecto debe ser considerado al interpretar el alcance de los resultados obtenidos.

A la par con los resultados obtenidos se observa un descenso de las agresiones en el centro educativo experimental. Se verifica una bajada progresiva de insultos, risas malintencionadas y agresiones físicas, al igual que se comprueba un debilitamiento en cuanto a las amenazas, tanto en clase de educación física como en otras clases o demás espacios de la escuela. Por todos estos cambios podríamos defender que la intervención didáctica favoreció un estilo de responder y actuar menos reactivo y agresivo.

Nuestro enfoque pedagógico y sus progresos fueron concordantes con investigaciones que afianzaron prácticas restaurativas en escuelas del Reino Unido (McCluskey et al., 2008) o en el Instituto de Bethlehem ubicado en los EUA (Thorsborne y Blood, 2005), en donde el programa «Safer Saner Schools» consiguió disminuir las agresiones en un 32% respecto del año anterior. Por otro lado, nuestro modelo de enseñanza se mantuvo con igualdad a lo promulgado por la Asociación Psicológica Americana (APA, 2008), quien reconoció que las políticas de *tolerancia cero* no fueron efectivas para mejorar la disciplina escolar. En contraposición a un modelo de castigo rápido o de justicia retributiva —«quien la hace la paga» (García-Raga et al., 2017)—, nuestra planificación estuvo basada en los principios de la justicia restaurativa. Por consiguiente, la mediación entre iguales fue la mejor opción para lograr un enfoque disciplinario más orientado al estudiantado (Göğebakan, 2016), aminorando las actuaciones docentes en el propósito de controlar al alumnado (Ay et al., 2019) y atenuando las medidas punitivas en el proceso de gestionar los conflictos (Matloff y Smith, 1999).

Albertí y Boqué (2015) admitían que una verdadera renovación en la cultura escolar no solamente debería dejar atrás el enfoque tradicional sancionador, sino, además, llevar a la práctica programas de justicia restaurativa. Y, sobre esto, nuestro programa integrado se acogió al enfoque restaurativo colaborador identificado por Mccold y Wachtel (2003). Nuestras acciones se configuraron en torno a un modelo que orientaba sin imponer, que solicitaba responsabilidad y demandaba una participación activa del estudiantado (acordando límites y normas de juego), aparte de priorizar el estímulo de apoyo a las necesidades socioemocionales y tratando de reparar cualquier acción dañina efectuada contra alguien.

Nuestros resultados se asemejaron a los acontecidos en un contexto escolar finlandés, desde el momento que no tratamos de neutralizar los conflictos. La implantación de métodos restaurativos como primera práctica, como los círculos o la mediación amistosa entre pares (programa VERSO), hizo atenuar los modelos punitivos (Gellin, 2018).

En los resultados verificamos que los estilos más perfectivos en la escala de manejo del conflicto de Thomas y Kilmann (2014), en concreto, el *comprometido* y el *colaborador*, ambos evolucionaron notablemente en el grupo participante del programa educativo. Se estableció un incremento del interés sobre la colaboración y la compenetración del equipo, más que por el propio logro de ganar en situaciones de competición. Finalmente, el avance del grupo experimental se comprobó cuando creció la voluntad de colaborar y de preocuparse por alcanzar una ganancia colectiva, más allá de favorecer a los menos diestros. En relación con estos resultados, las perspectivas del alumnado de cuatro centros de primaria (8-10 años) de Nueva Zelanda concordaron en que el aprendizaje cooperativo desarrollado en las clases de educación física contribuyó a construir relaciones y a cultivar nuevas amistades. Esta misma investigación, por el contrario, también pudo comprobar dificultades del estudiantado para equilibrar la responsabilidad personal y la interdependencia positiva en las tareas, puesto que los escolares sintieron la necesidad de confiar más en ellos mismos que en su grupo. En tal sentido, nos sumamos a la intencionalidad didáctica del profesorado que aplicó el programa, cuando procuró ayudar al alumnado a identificar y abordar los casos de frustración que encontraron durante el proceso (Dyson et al., 2021).

El aspecto que nos pareció un tanto llamativo fue la repercusión de la categoría *complaciente* respecto del grupo experimental. A pesar de que este estilo pudiera mostrar un nivel de cooperación más alto que el estilo evasivo, dejaría de lado los propios intereses para satisfacer los de la otra persona, en cuyo caso abandonaría la propiedad asertiva (expresión positiva y directa de ofrecer opinión y sentimiento) que sí incorporaría el estilo competitivo. Por todo ello, en último término, podríamos deducir que existió un componente de autosacrificio y generosidad que, en contraposición a los estilos avanzados de índole ganar-ganar, ayudó al alumnado a obedecer las órdenes o a someterse al punto de vista de las otras personas cuando preferiría no haberlo hecho. Tomando en consideración el estudio de Alcaraz-Muñoz et al. (2020) sobre escolares españoles de 8 a 12 años, sus resultados constataron que las clases de educación física generaban valores considerables de intensidad emocional positiva, predominantemente en los juegos deportivos tradicionales de cooperación y oposición —la misma tipología de juegos competitivos implementados en nuestras clases—. Sin embargo, enfatizaron que, cuando los equipos participantes perdían la partida, sentían emociones negativas más altas en intensidad, a diferencia de cualquier situación competitiva o no competitiva en la que pudieran ganar. Los autores hacen un llamamiento al profesorado para promover prácticas pedagógicas orientadas a minimizar la vivencia de emociones negativas. En esta línea, nuestro criterio educativo adoptado fue enseñar estrategias para encauzar las emociones y favorecer el manejo positivo del conflicto. Asimismo, proporcionamos un espacio continuo para la expresión emocional durante el proceso de juego deportivo y se fomentó el diálogo, la retroalimentación y la negociación entre iguales desde un enfoque colaborativo.

En cuanto a las conclusiones, aunque algunas variables presentan una magnitud pequeña o moderada del efecto, la intervención didáctica favorece la gestión positiva del conflicto y la adopción de estilos de afrontamiento más constructivos, orientados a la asertividad y a la negociación. El tamaño del efecto debe interpretarse en función del contexto, pudiendo tener relevancia práctica aun cuando sea reducido.

En definitiva, los resultados indican que los participantes van cambiando estereotipos escasos de reflexión y necesitados de un plan de análisis para ir incorporando estilos más receptivos. Aun no habiendo disminuido el estilo competidor, se evidencia un mayor compromiso por emplear formas constructivas de comunicarse y escucharse.

Por lo que respecta al objetivo específico de disminución de las agresiones verbales y físicas, podemos afirmar que han prosperado a lo largo del proceso de implementación del programa. Para finalizar, sugerimos que la implicación práctica pueda generalizarse a otros centros educativos que recurran a un programa marcadamente transversal y pretendan reducir los niveles de comunicación violenta.

Referencias bibliográficas

Abad, G. y García, I. (2025). El conflicto, constante en la conducta humana: Análisis de la conflictividad en las escuelas de La Rioja / Conflicts, a constant in humanbehavior: Analysis of conflicts in the school in La Rioja (Spain). *Retos XXI*, *9*(1). <https://doi.org/10.30827/retosxxi.9.2025.31765>

Albertí, M. y Boqué, M. C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: Superación del modelo punitivo en el ámbito escolar / Towards Restorative Pedagogy: Overcoming the Punishment Model at School. *Revista de Mediación*, *8*(1), 36-49. <https://revistademediacion.com/articulos/15_05/>

Alcaraz-Muñoz, V., Cifo, M. I., Gea, G. M., Alonso, J. I. y Yuste, J. L. (2020). Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary Physical Education. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588640>

Alted, A. (2024). Conflictos, Cultura de paz y enseñanza de la Historia. *Investigaciones Históricas: Época Moderna y Contemporánea*, número extraordinario II, 41-56. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>

APA (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools?: An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, *63*(9), 852-862. <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0003-066X.63.9.852>

Arteaga, Y. (2025). El impacto de la comunicación asertiva en la dinámica del aula: Estrategias para un aprendizaje efectivo. *Horizon International Journal*, *3*(1), 27-39. <https://doi.org/10.63380/hij.v3n1.2025.76>

Ay, Ş. Ç., Keskin, H. K. y Akilli, M. (2019). Examining the effects of negotiation and peer mediation on students' conflict resolution and problem-solving skills. *International Journal of Instruction*, *12*(3), 717-730.

Ayala, S. C., Matus, C. C., López, P. de los R. y Olivares, A. P. (2025). Convivencia escolar en contextos multiculturales: Estrategias de resolución de conflictos en

una escuela básica particular subvencionada de la comuna de La Cisterna. *Revista Realidad Educativa*, *5*(1), 8-45.
<https://doi.org/10.38123/RRE.V5I1.417>

Bayón-Rodríguez, L., González-Mayorga, H. y Vieira, M. J. (2025). La convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, *36*(2), 151-161.
<https://doi.org/10.5209/RCED.93440>

Carbo, F. M. y Marcano, P. G. (2025). Roles de padres y educadores en la prevención del bullying contexto escolar. *Mentor: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, *4*(10), 383-399.
<https://doi.org/10.56200/mried.v4i10.9191>

Castillo-Retamal, F., Escobar-Cerecera, M., Jiménez-Troncoso, B., Becerra-Toledo, I., Cañete-Hernández, J. y Cordero-Tapia, F. (2025). Profesores de Educación Física y violencia escolar: Una mirada desde las aulas. *Retos*, *66*, 226-239.
<https://doi.org/10.47197/RETOS.V66.108781>

Ceballos-Vacas, E. M., Rodríguez-Ruiz, B. y Rodríguez, J. A. (2020). Fundamentación, descripción y análisis del cuestionario situacional de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, *37*, 83-97.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.05>

Dyson, B. P., Howley, D. y Shen, Y. (2021). «Being a team, working together, and being kind»: Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *26*(2), 137-154.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>

Evans, C. F. y Hempel, C. (2025). ¿Entre la espada y la pared?: Tensiones y marcos de referencia docentes frente a las políticas públicas de convivencia. *Education Policy Analysis Archives*, *33*.
<https://doi.org/10.14507/epaa.33.8272>

Fernández, E. (2024). Ideología y derechos humanos: Lo común. *Derechos y Libertades: Revista de Filosofía del Derecho y Derechos Humanos*, *50*(50), 57-66.
<https://doi.org/10.20318/DYL.2024.8230>

Gallego, L. E., Giraldo, R. y Posada, J. (2023). Mediación y conciliación escolar en Caldas (Colombia): Un escenario esperanzador para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *22*(1), 1-25.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5533>

García-Raga, L., Bo, R. M. y Boqué, M. C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, *28*(2), 537-554.
<https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581>

Gellin, M. (2018). Mediation in Finnish Schools: From Conflicts to Restoration. En A. Nylund, K. Ervasti y L. Adrian (Eds.), *Nordic Mediation Research* (pp. 247-266). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-73019-6_13>

Gélvez-Pabón, J. A. (2024). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. *Acción y Reflexión Educativa*, *50*, 122-137.
<https://doi.org/10.48204/J.ARE.N50.A6554>

Göğebakan, D. (2016). Ortaokul Düzeyinde Uygulanan Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Etkililiği (Boylamsal Bir Çalışma) /

Effectiveness of Conflict Resolution and Peer Mediatıon Training Program Applied at Middle School Level (A Longitudinal Study). *E-International Journal of Educational Research*, *7*(2), 36-55.

González, R. A. (2024). La mediación, llave de la transformación social. *REEJ: Revista Estudios Empresariales y Jurídicos*, *1*(1), 57-60. <https://doi.org/10.37354/REEJ.2023.1.1.005>

González, J. J. M., Moreira, A. D. G. y Carrera, H. X. P. (2024). Construyendo puentes: Estrategias de mediación para armonizar aulas y hogares en Ecuador. En X. P. Carrera Herrera, S. B. Santacruz Moncayo y P. M. Beltrán Guevara (Eds.), *La familia en el contexto social: Perspectivas y desafíos actuales en la familia* (pp. 119-127). Universidad Técnica Particular de Loja.

Guandinango-Conejo, T. E., Verdezoto-Camacho, R. M., Jiménez, M. F. y Astudillo-Molina, M. L. (2025). Las estrategias más eficaces de prevención del acoso escolar. *Polo del Conocimiento*, *10*(1), 2667-2683.

Guerrero-Bermúdez, Á. E., Intriago-Giler, L. P., Segovia-García, M. S. y Ganchozo-Loor, M. V. (2025). Educación emocional como herramienta para prevenir el acoso escolar. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, *3*(1), 1-15. <https://doi.org/10.70881/MCJ/V3/N1/42>

Hoyos, M. y Riera, J. A. (2025). Una revisión sistemática exploratoria sobre la eficacia de la mediación escolar en la educación secundaria obligatoria. *Itinerarios de Trabajo Social*, *5*, 34-41. <https://doi.org/10.1344/its.i5.47426>

Luna, A. C. A., Ávila, A. K. y Rivas, H. de J. (2025). Relación entre bullying, violencia escolar y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de nivel medio superior. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, *8*(14), 105-138. <https://doi.org/10.62155/EIRENE.V8I14.284>

Matloff, G. y Smith, S. W. (1999). Responding to a schoolwide conflict resolution-peer mediation program: Case study of a middle school faculty. *Mediation Quarterly*, *17*(2), 125-141. <https://doi.org/10.1002/crq.3890170204>

McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddell, S. y Weedon, E. (2008). 'I was dead restorative today': From restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*, *38*(2), 199-216. <https://doi.org/10.1080/03057640802063262>

Mccold, P. y Wachtel, T. (2003). En busca de un paradigma: Una teoría sobre justicia restaurativa. Ponencia presentada en el XIII Congreso Mundial sobre Criminología, del 10 al 15 de agosto de 2003, en Rîo de Janeiro. En *International Institute for Restaurative Practices*. <http://www.iirp.edu/pdf/paradigm_span.pdf>

Palomeque Pinos, M. G., Pinos Coronel, Paola C., Pinos Coronel, Patricia C., Pinos Coronel, Priscila C. (2025). La violencia escolar y el rol del docente. *Revista Social Fronteriza*, *5*(1). <https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)596>

Perico-Granados, N. R., Quevedo-Soler, Y., Tovar-Torres, C., Garza-Puentes, J., Medina-Naranjo, E. C. y Arevalo-Algarra, H. (2025). La convivencia escolar preventiva en el espacio académico. *Revista Boliviana de Educación*, *7*(12), 22-32. <https://doi.org/10.61287/REBE.V7I12.1185>

Rahim, M. A. (1983). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict. *The Academy of Management Journal*, *26*(2), 368-376. <https://doi.org/10.2307/255985>

Rahim, M. A. y Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, *80*(1), 122-132. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.1.122>

Salazar, N. (2025). El profesor de primaria como mediador de conflictos: Una revisión sistemática. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, *7*(1), 1-6. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i1.7086>

Thomas, K. W. y Kilmann, R. H. (2014). *Instrumento Thomas-Kilmann de Modos de Conflicto*. CPP, Inc.

Thorsborne, M. y Blood, P. (2005). *The Challenge of Culture Change: Embedding Restorative Practice in Schools*. Paper presented at the Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices: «Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment». <https://www.researchgate.net/publication/46015936_The_Challenge_of_Culture_Change_Embedding_Restorative_Practice_in_Schools>

Vega, E. (2024). Perspectivas y alcances teóricos para investigar sobre movimientos sociales y conflictos. *Revista de Ciencia e Investigación en Defensa*, *5*(1), 96-123. <https://doi.org/10.58211/RECIDE.V5I1.149>