

RELACIÓN ENTRE EL CONFLICTO ESCOLAR COLECTIVO E INDIVIDUAL.

Fernando Fajardo Bullón
M^a. Isabel Fajardo Caldera

Resumen

En el presente estudio se analiza la relación establecida entre dos dimensiones del conflicto escolar en la enseñanza, la dimensión social (profesor-aula) y la dimensión individual (profesor-alumno).

En este artículo se realiza el análisis propuesto a través de un modelo de ecuaciones estructurales que demuestra la influencia entre ambas dimensiones, aportando una valiosa información para el estudio de la aparición y el tratamiento del conflicto escolar.

Introducción.

Vivimos en una sociedad compleja y generadora permanente de conflictos que dificultan la convivencia: conflictos entre países, en las ciudades, en los barrios... Es necesario recordarlo para entender que los centros educativos no podrían estar ajenos a esta característica común: la conflictividad permanente.

La sociedad demanda cada vez más funciones de las escuelas e institutos en la educación de los jóvenes, ya no solo en cuanto a las materias de estudios sino también respecto a los valores de convivencia. También, la familia, más desestructurada, necesita una mayor ayuda en la educación de sus hijos a la vez que se desliga de las instituciones educativas. De este modo se sabe que los padres de los alumnos más conflictivos son los que no tienen ningún contacto con las instituciones escolares de sus hijos (Etxeberria, Esteve y Jordán, 2001) con lo que se rompe la relación entre la familia y la escuela tan necesaria para una buena educación de los jóvenes.

De los diferentes estudios desarrollados en el campo de la Psicología de la Educación, la convivencia en la escuela se ha convertido en un tema de investigación de suma importancia, dentro del cual se enmarca *el conflicto escolar*. Cada vez se realizan más investigaciones, tanto nacionales como internacionales, desde diversas perspectivas, intentando analizar las diferentes situaciones presentes en el clima escolar.

Los conflictos que se presentan en la dinámica escolar se expresan de diferente manera a la vez que su percepción también puede variar. Cada individuo percibe los acontecimientos de manera particular con lo que ante un mismo acontecimiento éste puede ser vivido de manera única por cada profesor (Jares, 2001).

Objetivos.

Los objetivos que en este estudio se pretenden conocer son los siguientes:

- 1) Analizar el conflicto escolar según las percepciones del profesorado de Secundaria de Castilla y León, en su dimensión sintáctica.
- 2) Estudiar la percepción del conflicto escolar, desde el punto de vista del educador, teniendo en cuenta la dimensión social y colectiva del conflicto en el aula, considerando los siguientes ítems: *incomprensión*, *rechazo*, *incomunicación* e *intolerancia*.
- 3) Analizar la percepción del conflicto escolar teniendo en cuenta la dinámica personal e individual del conflicto, considerando los siguientes ítems: *irresponsabilidad*, *pesimismo*, *inadaptación* e *impulsividad*.
- 4) Establecer las relaciones entre la dimensión individual y colectiva del conflicto escolar a través de un modelo de ecuaciones estructurales renovado y actualizado.

La respuesta a estos objetivos es fundamental para el análisis de la convivencia escolar y por tanto es necesario conocer como el profesorado valora y percibe algunas situaciones que pueden producirse, como *incomprensión*, *rechazo*, *incomunicación* e *intolerancia* en la relación entre el profesor y el aula cuando existe una situación de conflicto.

También se va a estudiar como valora el profesor la importancia de los indicadores *irresponsabilidad*, *pesimismo*, *inadaptación* e *impulsividad* que pueden manifestarse por parte de un único alumno ante una situación de conflicto.

Método.

Para la realización de este estudio, se solicitó a una muestra de 1.013 profesores de Secundaria de Castilla y León, que valoraron las situaciones presentadas anteriormente, tanto colectivas como individuales durante el curso 2006/2007.

El procedimiento de obtención de dicha muestra fue mediante un muestreo bietápico. En la primera etapa, se seleccionaron aleatoriamente 67 Centros de la población de Centros de Educación Secundaria de Castilla y León, y en la segunda etapa, de cada centro seleccionado aleatoriamente en la etapa anterior, se tomó una muestra de profesores de E. Secundaria proporcional al número de profesores de dicho centro respecto del total de profesores (12.376). Con una confianza del 95%, en la situación más desfavorable $p = q = 1/2$ y con un tamaño muestral de 1.013 profesores de E. Secundaria, siendo el error máximo admisible que se puede cometer de 2,95%.

Las relaciones existentes entre los *indicadores* se reflejan en un modelo de *Análisis de Estructuras de Covarianzas o Modelización Causal*, donde se ha supuesto que los cuatro

primeros indicadores considerados (*incomprensión, rechazo, incomunicación e intolerancia*), en la relación profesor - aula, dependen de una variable inobservada o latente (factor común) que se denominará "*actitud colectiva*", y que va a medir la *dimensión social del conflicto* considerada como la disposición y percepción del aula según al profesor. Además existen también otras dependencias de estas situaciones respecto a otras variables que representan todas aquellas influencias que no han sido consideradas en el modelo y que llamarán errores de medida (factor único, representadas por *deltas*).

De forma análoga, el modelo también considera que los otros cuatro indicadores considerados (*irresponsabilidad, pesimismo, inadaptación e impulsividad*), en la relación profesor alumno, dependen de otra variable inobservada o latente que se denominará "*actitud personal*", además estas situaciones dependen de otras variables que representan todas aquellas influencias que no son consideradas en el modelo y que se llamarán errores de medida (factor único, representadas por *épsilon*).

Estos indicadores señalados anteriormente se han medido a través de una escala tipo Likert, donde la medida de la percepción va desde 1= "nada importante", 2= "muy poco importante", 3= "poco importante"; 4= "indiferente", 5= "algo importante", 6= "bastante importante" y 7= "muy importante" en la percepción de un conflicto escolar por los profesores de Educación Secundaria (Fajardo, 2006).

Resultados.

- Formulación del Modelo de Ecuaciones Estructurales.

El modelo de ecuaciones de estructuras de covarianzas propuesto, consta de 18 variables, 8 de ellas observables (estímulos) que son endógenas y 10 exógenas inobservables siendo 36 el número de parámetros del modelo al establecer las relaciones entre estas variables y que se exponen en el gráfico 1.

A continuación se expone la relación entre las variables inobservables y las variables observables o indicadores siguiendo la metodología de los modelos de ecuaciones estructurales:
MODELO ESTRUCTURAL: Relaciones entre las variables exógenas (variables latentes y errores):

$$\text{cov}(a.\text{colectiva}, a.\text{personal}) - \gamma_{12}$$

y

$$\text{cov}(\delta_i, \varepsilon_j) = \sigma_{ij}, \quad \text{para } i, j = 1, 2, 3, 4$$

Una vez definida la relación estructural, se definen los modelos de medida que establecen las relaciones entre las variables latentes (factores) y las variables observables:

MODELO DE MEDIDA EXÓGENO: Especificación de contratos exógenos.

$$\text{Incomprensión} = \lambda_{11} * a. \text{colectiva} + \delta_1 \quad \lambda_{11}=1$$

$$\text{Rechazo} = \lambda_{21} * a. \text{colectiva} + \delta_2$$

$$\text{Incomunicación} = \lambda_{31} * a. \text{colectiva} + \delta_3$$

$$\text{Intolerancia} = \lambda_{41} * a. \text{colectiva} + \delta_4$$

$$\text{cov}(\delta_i, \delta_j) = \phi_{ij}, \quad i, j = 1, 2, 3, 4$$

En este modelo la variable latente es “actitud colectiva”; las variables Incomprensión, Rechazo, Incomunicación e Intolerancia son indicadores o variables observadas; los lambda son parámetros y los deltas son errores de medida.

A continuación se expone el otro modelo de medida exógeno:

$$\text{Irresponsabilidad} = \lambda_{12} * a. \text{personal} + \varepsilon_1 \quad \lambda_{12} = 1$$

$$\text{Pesimismo} = \lambda_{22} * a. \text{personal} + \varepsilon_2$$

$$\text{Inadaptación} = \lambda_{32} * a. \text{personal} + \varepsilon_3$$

$$\text{Impulsividad} = \lambda_{42} * a. \text{personal} + \varepsilon_4$$

$$\text{cov}(\varepsilon_i, \varepsilon_j) = \varphi_{ij}, \quad i, j = 1, 2, 3, 4$$

donde la variable latente es la “actitud personal”, las variables Irresponsabilidad, Pesimismo, Inadaptación e Impulsividad son indicadores o variables observadas; los lambda son parámetros y los epsilon son errores de medida.

- Identificación del modelo.

Para que un modelo de ecuaciones estructurales pueda ser estimado es necesario que esté identificado o sobreidentificado. Para comprobar esta condición se han aplicado las siguientes reglas:

- 1) Atendiendo a la regla de los grados de libertad (g), el modelo está *sobreidentificado*, pues $g = n^\circ \text{ de varianzas y covarianzas} - n^\circ \text{ de parámetros a estimar} = 36-24=12 > 0$.
- 2) Atendiendo a la regla que señala que si un modelo es recursivo está identificado, al ser el modelo recursivo está identificado.

De ambas reglas se obtienen las condiciones necesarias y suficientes de identificación.

- Método de estimación.

La estimación del modelo propuesto ha sido realizada por el Método de los Mínimos Cuadrados Generalizados (MCG), dada la no normalidad de las variables observadas y las relaciones entre las variables de errores de medidas:

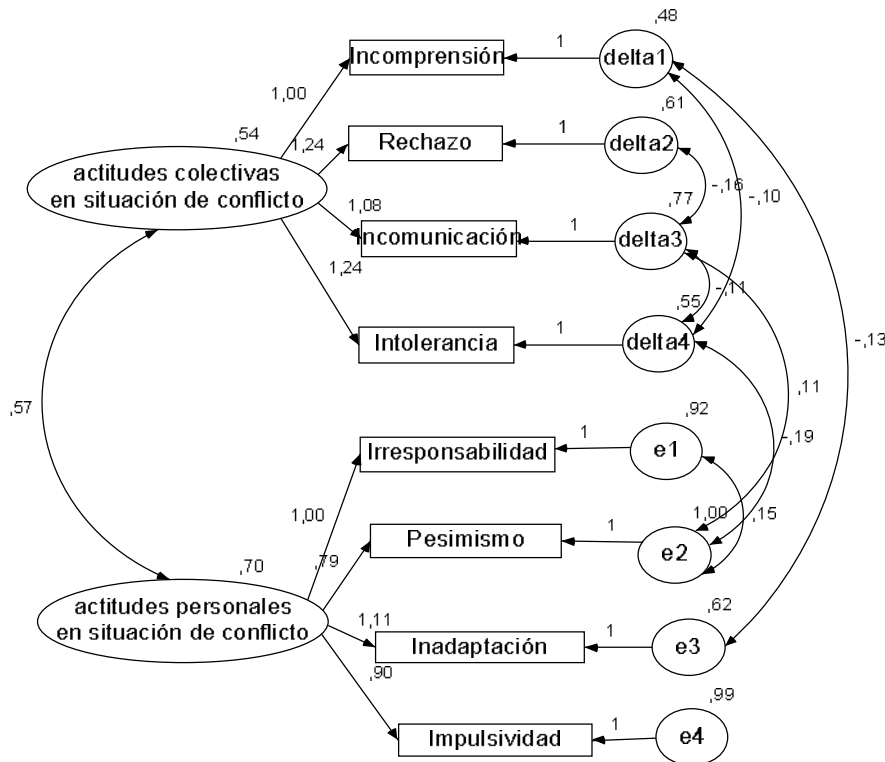
$$\text{Min}_{\theta} F_{GLS} = \frac{1}{2} \text{tr}([I - \Sigma(\theta)S^{-1}]^2)$$

Estimación de los coeficientes de regresión.

La estimación de los parámetros obtenidos por este método de estimación (coeficientes de regresión) se ofrecen en el siguiente gráfico:

Gráfica 1. Estimaciones obtenidas de los coeficientes de regresión por el método de los Mínimos Cuadrados Generalizados (MCG).

Las estimaciones obtenidas por el método de Mínimos Cuadrados Ordinarios se ofrecen en este gráfico:



Respecto a los parámetros λ , llamados coeficientes de regresión, estos indican que ante un incremento de una unidad de la variable independiente (por ejemplo, actitudes colectivas) se produce un incremento de λ unidades en la variable dependiente (por ejemplo, incompreensión); es decir, Δ Incompreensión = $\lambda \Delta$ a. colectivas. Si Δ a. colectivas = 1, entonces Δ incompreensión = λ

Tabla1. Coeficientes o pesos de la regresión.

			Estimación (λ)	P
Incompreensión	<---	actitudes colectivas en situación de conflicto	1,000	
Rechazo	<---	actitudes colectivas en situación de conflicto	1,241	***
Incomunicación	<---	actitudes colectivas en situación de conflicto	1,084	***
Intolerancia	<---	actitudes colectivas en situación de conflicto	1,235	***
Irresponsabilidad	<---	actitudes personales en situación de conflicto	1,000	
Pesimismo	<---	actitudes personales en situación de conflicto	,795	***
Inadaptación	<---	actitudes personales en situación de conflicto	1,110	***
Impulsividad	<---	actitudes personales en situación de conflicto	,896	***

Por tanto, a un incremento de una unidad de las actitudes colectivas se produce un incremento de 1,241 en la importancia que el profesorado percibe del rechazo, de 1.235 en la importancia que el profesorado percibe de la intolerancia y de 1,084 de la incomunicación y en la misma escala con respecto de la incompreensión. Es importante señalar que todos los coeficientes estimados son altamente significativos.

En cuanto a la variable latente actitud personal, un incremento de una unidad en su escala de medida provoca un incremento de 1.110 en la percepción que el profesor percibe de la inadaptación del alumno, de 0,896 de la impulsividad del alumno y de 0,795 del pesimismo,

mediándose en la misma escala la irresponsabilidad. También en este caso todos los coeficientes estimados son significativos.

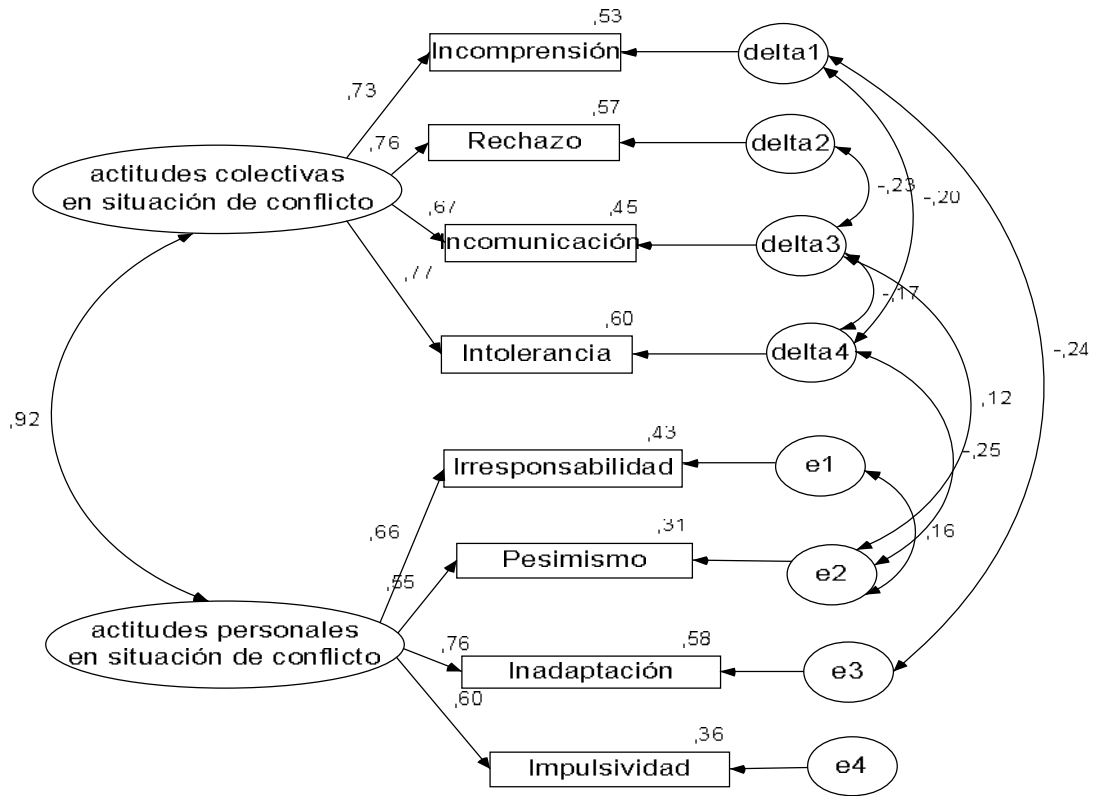
Estos resultados indican que cuando se incrementa el conflicto en el aula, el profesorado percibe un incremento superior en la importancia del rechazo, intolerancia e incomunicación. En el caso del conflicto con el alumno percibe un incremento de la inadaptación y percibe menor importancia a la impulsividad y al pesimismo.

El gráfico ofrece las varianzas estimadas de las variables [por ejemplo, varianza (a. colectivas) = 0,54; varianza (δ_1) = 0,48] que son todas significativas al nivel del 5% de significación). También aporta las covarianzas entre las variables [por ejemplo, covarianza (a. colectivas, a. personales) = 0,57 y covarianza (δ_1, ϵ_3) = - 0,13], siendo todas ellas significativas al 5% de significación.

Como se indicaba anteriormente, existe una relación significativa y positiva entre las actitudes colectivas y las actitudes personales en situación de conflicto escolar, medida a través de la covarianza (0,566), lo que indica que cuanto mas alta es la apreciación de conflicto en el aula mayor es la apreciación del conflicto en la relación personal con el alumno y viceversa. Se observa también que las relaciones de covarianzas estimadas entre los errores o perturbaciones son altamente significativas y aumentan o disminuyen las covarianzas entre las variables indicadores.

En algunas investigaciones es necesario estimar los coeficientes de regresión estandarizados o coeficientes beta (correlaciones), lo que permite que los coeficientes sean más comparables. De esta forma, se obtiene el peso relativo de cada variable dentro de la especificación, sin importar la unidad de medida en que se encuentren expresadas.

Gráfico 2. Coeficientes estandarizados estimados del modelo.



A continuación se indican los significados de los parámetros estimados del gráfico, donde se ofrecen los coeficientes estandarizados estimados del modelo.

En él se observan las correlaciones entre las variables latentes (0,92) y las variables latentes e indicadoras [por ejemplo, correlación (incomprensión y actitudes colectivas) = 0,73], así como las correlaciones entre las variables errores de medidas [por ejemplo, correlación (δ_1 , ϵ_3) = -0,24] y los coeficientes de correlación múltiple al cuadrado que miden la proporción de varianza explicada de cada variable indicadora [por ejemplo, R^2 (incomprensión = 53%).

Es importante señalar la alta correlación positiva existente entre ambas variables latentes, actitudes colectivas y personales, lo que indica que los conflictos en el colectivo de los alumnos del aula y en un único alumno están muy correlacionados, implicando que actitudes conflictivas individuales de los alumnos provocan actitudes conflictivas del aula y viceversa. Por tanto, es necesario que el profesor controle bien ambas situaciones pues ambas pueden provocar extensiones del conflicto.

Medidas de ajuste del modelo.

La hipótesis fundamental del Modelo de Ecuaciones Estructurales es que $\Sigma = \Sigma(\Theta)$, donde Σ es la matriz de covarianzas en la población y $\Sigma(\Theta)$ es la matriz de covarianzas implicada por el modelo. Cuando la igualdad se sostiene, el modelo se ajusta a los datos.

La calidad del ajuste mide la correspondencia entre la matriz de entrada real u observada (covarianza o correlación) con la que se predice bajo el modelo propuesto.

La matriz de covarianzas que se expone en el siguiente cuadro es una estimación de la matriz de covarianzas poblacional de todas las variables observadas o indicadoras implicadas en el modelo, bajo la hipótesis de que el modelo estimado es el correcto.

Tabla 2. Matriz de covarianzas estimadas.

Matriz de covarianzas estimada	Impulsividad	Inadaptación	Pesimismo	Irresponsabilidad	Intolerancia	Incomunicación	Rechazo	Incomprensión
Impulsividad	1,552							
Inadaptación	,698	1,485						
Pesimismo	,500	,620	1,445					
Irresponsabilidad	,629	,780	,709	1,621				
Intolerancia	,627	,776	,369	,700	1,368			
Incomunicación	,550	,681	,595	,614	,608	1,400		
aceptación	,629	,780	,559	,703	,824	,564	1,440	
Incomprensión	,507	,496	,450	,566	,559	,582	,667	1,016

La matriz simétrica de covarianzas residual estándar que se expone a continuación indica las diferencias estandarizadas entre la matriz de covarianza muestral y la matriz de covarianza implicada por el modelo especificado. Si el modelo es correcto, estas deberán ser muy pequeñas. Además, en muestras suficientemente grandes, se aproximan a una distribución normal estándar si el modelo es correcto y su valor debería ser aproximadamente menor que 2 en valor absoluto.

Tabla 3. Matriz de Covarianza residual estandarizada.

Matriz residual estándar de covarianzas	Impulsividad	Inadaptación	Pesimismo	Irresponsabilidad	Intolerancia	Incomunicación	Rechazo	Incomprensión
Impulsividad	,113							
Inadaptación	,144	,146						
Pesimismo	,303	-,043	,018					
Irresponsabilidad	,194	-,443	-,052	,142				
Intolerancia	-,629	,163	-,064	,427	,116			
Incomunicación	-,166	-,818	,103	,468	-,075	,142		
aceptación	-,445	,617	-,484	,265	,180	-,138	,122	
Incomprensión	,392	-,064	,093	-,425	-,182	,500	-,398	,079

Como se puede observar en la matriz anterior los correspondientes errores estándar de la matriz de covarianza son pequeños y ninguno supera al valor 2, lo que indica que el modelo se ajusta correctamente a los datos.

Las medidas de calidad del ajuste son de tres tipos: medidas absolutas de ajuste, medidas de ajuste incremental o medidas de ajuste de parsimonia. A continuación se presentan las medidas de la calidad del ajuste del modelo a los datos observados y algunos indicadores más usuales de la medida del ajuste.

Si el modelo es correcto y la muestra suficientemente grande, existe una transformación del mínimo de la función de ajuste, llamada *estadístico χ^2 de bondad del ajuste*, que sigue una distribución Chi-cuadrado con los mismos grados de libertad g que el modelo. La hipótesis nula a contrastar es que el modelo es aceptable, y cuanto mayor sea el valor obtenido del estadístico χ^2 en comparación con los grados de libertad, peor será el ajuste. En este caso tenemos que los resultados para el modelo estimado son los siguientes (CMIN es el mínimo valor de la discrepancia):

$$\text{Chi-cuadrado (CMIN)} = 14,057$$

$$\text{Grados de libertad (DF)} = 12$$

$$\text{P-valor} = ,297$$

Por lo que se acepta la hipótesis nula de que el modelo estimado es correcto.

Es un hecho conocido que el estadístico χ^2 es sensible al tamaño de las muestras y a la violación del supuesto de normalidad multivariante de las variables observadas (Jöreskog y Sörbom, 1989). Es por ello que, además de utilizar este índice, en la literatura sobre modelos de ecuaciones estructurales (SEM) se propongan diferentes índices de bondad de ajuste que corrigen este inconveniente del estadístico χ^2 (GFI, AGFI, RMR, RMSA). Entre los más conocidos y usuales están el índice de bondad de ajuste denominado GFI y una variante ajustada del mismo (AGFI) propuestos por Jöreskog y Sörbom (op. cit.).

Otros indicadores de ajuste son los siguientes:

CMIN/DF es el resultado de dividir el valor de χ^2 por los grados de libertad. Algunos autores estiman que cuando el valor es menor de 5 se puede considerar un buen ajuste del modelo a los datos, mientras que otros consideran que un valor de 2 a 3 sería el máximo admisible para indicar un buen ajuste. En este caso, el valor de $CMIN/DF = 1,171$.

Este ratio se encuentra dentro de los valores admisibles que se indicaban anteriormente, por lo que indica un buen ajuste del modelo a los datos.

Como medida de ajuste incremental, se ha tomado el índice de ajuste normalizado (NFI) que evalúa la disminución del estadístico χ^2 del modelo adoptado con respecto al modelo base (modelo de independencia). De acuerdo con Batista y Coenders este índice no es aconsejable porque, al no tener en cuenta los grados de libertad, favorece la adopción de modelos sobreparametrizados, aumentando siempre al añadir parámetros al modelo (Batista y Coenders, 2000). Este índice es recomendado por algunos autores a que tome valores por encima del 0,9. En nuestro caso $NFI = 0,96$, lo que supera ampliamente el límite recomendado e indica un buen ajuste del modelo propuesto.

El índice de ajuste normalizado de parsimonia (PNFI), resultado de aplicar ajuste a NFI, proporciona un valor de cero a uno; un valor pequeño indica que se deben realizar podas del modelo ya que existen relaciones no significativas, cercano a uno se considera que el modelo es bueno. En nuestro caso $PNFI = 0,414$ lo que indica un valor aceptable.

El índice GFI tiene la ventaja de ser insensible al tamaño muestral; sus valores oscilan entre 0 y 1, aunque excepcionalmente puede tener valores superiores a 1. Los ajustes de modelos con valores superiores a .90 en este índice pueden considerarse aceptables. (Hair, 1999). En este caso $GFI = 0,995$.

El índice AGFI puede considerarse una variante del anterior en el sentido de que es el índice anterior ajustado en base a los grados de libertad del modelo que se contraste. Al igual que el índice anterior sus valores oscilan entre 0 y 1 y valores de ajuste superiores a .80. De este índice pueden considerarse buenos ajustes del modelo a los datos. En nuestro caso $AGFI = 0,984$.

El RMR (root mean square residual), bajo la hipótesis de que el modelo ajustado es correcto, afirma que cuánto más pequeño sea su valor mejor será el ajuste y si este es cero el ajuste es perfecto. En nuestro caso $RMR = 0,020$ lo que evidencia un buen ajuste.

Un índice semejante al anterior es el RMSA ((Root Mean Square Error of Approximation) y es una medida del error que existe entre el modelo y los datos y por tanto interesa obtener valores bajos de este índice. Generalmente, valores inferiores a 0,08 en el índice RMSA indican un ajuste aceptable, mientras que valores superiores a 0,1 deberían conducir a rechazar el modelo (Browne y Cudeck, 1993). En nuestro caso $RMSA = 0,016$.

Conclusiones

Una de las principales preocupaciones de los educadores en las instituciones escolares ha sido, y aún continúan siendo, las cuestiones relacionadas con la convivencia escolar. Por eso, el profesorado ha dedicado mucho esfuerzo y energía para velar por el cumplimiento de unas normas, por el mantenimiento del orden, por hacerse respetar, etc. Probablemente exista una equivocación, como proclama Puig Rovira, al desear que nuestras aulas sean una balsa de aceite y todo se encuentre bajo control, pues la ausencia de conflicto puede ser señal de estancamiento e incluso regresión, ya que todo cambio implica necesariamente pasar por una situación de conflictividad (Puig Rovira, 1997).

Los teóricos de la educación reconocen que el modelo del docente autoritario en las aulas conlleva a una situación inadecuada para garantizar el buen aprendizaje y desarrollo personal, social y emotivo de los alumnos, pues “Los tradicionales esquemas de enseñanza, concebidos desde la perspectiva del docente, están saturados de relaciones autoritarias e inflexibles y descontextualizadas de los acontecimientos sociales, económicos y políticos.” (Uribe, Castañeda y Morales, 1999: 22). El aula por tanto, no es sólo un espacio en el que se explica, se aprende, se pregunta, sino un lugar y un tiempo en que se convive y, por tanto, se puede aprender activamente la convivencia respetuosa (Pérez-Juste, 2006: 53).

El modelo aquí presentado indica como la percepción de una situación de conflicto escolar va a estar influida tanto por las actitudes colectivas como por las individuales de tal manera que entre ellas se influyen. Esta correlación (0,92) tan elevada demuestra como el afrontamiento de los conflictos se debe orientar no solo hacia el alumno sino también hacia la clase como un colectivo que influye en cada individuo. Por tanto aquí se refleja la gran importancia de las herramientas de resolución de conflictos como la mediación y el aprendizaje cooperativo que tienen en cuenta al grupo como ayuda para el individuo.

Según Trianes (1996), para conseguir alcanzar el primer objetivo de su programa en cuanto a la gestión democrática del aula, indica que: para que se produzca *el cambio en la percepción y experiencia de la convivencia cotidiana en el aula* es necesario hacer al alumno participe de la gestión de la vida de la clase. La gestión democrática en el aula consiste en facilitar el autogobierno de los alumnos, de forma que ellos mismos elaboren sus normas a través de procedimientos democráticos y participen en la autodirección de la vida colectiva del centro escolar colaborando en la toma de decisiones (Pérez, 1996). Por tanto, para que se de esa situación democrática es necesario que el profesorado sepa manejar las situaciones de rechazo, intolerancia y incomunicación que son las que percibe como más importantes para democratizar el aula.

Dada la alta correlación existente entre el conflicto individual y el colectivo (0,922), se debe tener presente que un conflicto colectivo puede tener implicaciones individuales y viceversa, por lo que el profesor debe mantener el control del alumnado y de la clase para que la posible influencia de uno con el otro no conduzca a una agravación del conflicto. En este sentido las tutorías pueden ser una buena herramienta para ayudar al alumno de manera individual y que este a su vez beneficie al comportamiento del grupo.

Así, cuando existen actitudes personales en situación de conflicto, el profesor debe impedir que se den situaciones de inadaptación (0,763) y de intolerancia (0,714) debido fundamentalmente a la alta correlación que existe entre ellas y el conflicto personal o individual.

Cuando se manifiesta conflicto colectivo, el profesor deberá controlar que no se incremente la inadaptación (0,703), la intolerancia (0,774), el rechazo (0,758) y la incomprensión (0,727) por la alta correlación que presentan con el aula. No se puede olvidar que desde la cultura de la mediación, un aspecto fundamental es la comprensión del conflicto.

Por tanto, la propuesta para los educadores ante un conflicto en el aula o con un alumno es ver la realidad y trabajar con las posibilidades que la situación permite. Hay que abordar la preparación del profesorado en Educación Secundaria en materias relacionadas con la Pedagogía, la Psicología y la Didáctica, así como la resolución de conflictos. Se debe plantear un reciclaje periódico (Pedró, 2006), y una actualización pedagógica del profesorado de E. Secundaria (Shulman, 2005), especialmente orientada a estrategias de afrontamiento de los conflictos en el aula.

El modelo aquí presentado muestra unas líneas de actuación marcadas por unos indicadores concretos y observables respaldados por el profesorado de secundaria. Es por todo ello importante centrar la formación en resolución de conflictos pero no de una manera genérica y

abstracta sino a través de los indicadores expuestos en este modelo y sin olvidar la relación tan estrecha que existe entre las actitudes colectivas del grupo y de un solo alumno en el aula.

Bibliografía

- Arbuckle, J. (1985). *AMOS User's Guide*. Version 4.0. Smallwaters Corp.
- Batista, J. y Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler, P.M., & Weeks, D.G. (1980). Linear Structural Equations whit Latent Variables. *Psychometria*, 45, 289-308.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona: PPU.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley and Sons.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K. A. & Long, J.S. [Eds.]. *Testing structural equation models*. Sage.
- Díez Medrano, J. (1992). *Métodos de análisis causal. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- Etxeberría, F.; Esteve, J.M y Jordán, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. *Conflicto, Violencia y Educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. pp. 77-49 Murcia: Cajamurcia Obra Social y Cultural.
- Fajardo, F.; Fajardo, M.I. y Castro, J.A. (2006). La percepción del conflicto escolar por los educadores. En F. Baicáicoa y J.D. Uriarte, *Psicología del Aprendizaje*. (pp.23-37) Bilbao: Psicoex..
- Fornell, C. & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement errors. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1978). *LISREL IV: Analysis of Linear Structural Relationship by the Method of Maximum Likelihood*. Chicago: National Educational Resources.
- Jöreskog, K.G. (1993). *Testing Structural Equation Models*. In K.A. Bollen & Long (Eds), Sage Publications.
- Lévy Mangin, J.P. (1999). *Modelización con Ecuaciones Estructurales y Variables Latentes*. CD-Rom , Colección Universidad: Ed. Erica.
- Loehlin, John C. (1998). *Latent Variable Models. An Introduction to Factor, Path, and Structural Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.

- Pedró, F. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, 340, 243- 264.
- Puig Rovira, J.M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 257.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículo y formación del profesorado* 9, 2, 1-30.
- Uribe, M.E.; Castañeda, M.L. y Morales, M. (1999). Violencia escolar. *Alborada*, 314, 18-27.
- Visauta Vinacua, B. (1996). *Técnicas de investigación social: modelos causales*. Barcelona: Editorial Hispano-Europea.