

Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado-alumnado

José Domínguez Alonso, Antonio López Castedo, Margarita
Pino Juste y Enrique Álvarez Roales
Universidad de Vigo (España)

En este trabajo se analizan las formas de ejercer la violencia en el aula por parte del profesorado hacia el alumnado (VPA) y el alumnado hacia el profesorado (VAP), según la percepción de estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO). La muestra está constituida por 4.943 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. El cuestionario de violencia escolar (CUVE3-ESO) utilizado, presenta en nuestro estudio un alfa de Cronbach de .90 (elevada fiabilidad), y en el método de las dos mitades, un alfa de .82 (ítems VPA) y .84 (ítems VAP), confirmando que el instrumento posee una elevada confiabilidad. Del análisis factorial se extrajeron dos factores (F_1 : VPA y F_2 : VAP) que explican un 44.8% de la varianza. Los resultados muestran un porcentaje de conductas violentas similar en ambas direcciones (VPA: 18.9%; VAP: 15.9%), siendo las acciones más usuales en el profesorado: la utilización de las calificaciones como presión al comportamiento (31%) y preferencia por cierto tipo de alumnado (29.5%); y entre las de mayor uso por el alumnado: hablar durante la clase (46.6%) y un comportamiento inadecuado (39%).

Palabras clave: Violencia escolar, Educación Secundaria, adolescencia, profesorado.

School violence: the interpersonal teacher-student dyad. This study analyses ways of using violence in the classroom by teachers to students (VPA) and students to teachers (VAP), according to the students' perception of secondary obligatory education (ESO). The sample is composed of 4943 adolescents whose ages range from 12 to 17 years old. The questionnaire of school violence (CUVE3-ESO) used in our study has a Cronbach's alpha of .90 (high reliability), and the split-halves method has an alpha of .82 (items VPA) and .84 (items VAP), confirming that the instrument has high reliability. From factorial analysis was extracted two factors (F_1 : VPA; F_2 : VAP) that explain 44.8% of the variance. The results show a similar percentage of violent behavior in both directions (VPA: 18.9%; VAP: 15.9%), being the conducts most used by teachers: the use of ratings as pressure behavior (31%) and preference for certain type of students (29.5%). And being the conducts most used by students: to speak during the class (46.6%) and inadequate behavior (39%).

Key words: School violence, Secondary Education, adolescence, teachers.

El agravamiento de la crisis económica, la continuidad en la aplicación de duras políticas de recortes, y la promulgación del Real Decreto 14/2012 (aumento de la jornada lectiva al profesorado y la ratio del alumnado, la supresión de programas educativos,...), están repercutiendo negativamente en el sistema educativo y, consecuentemente hacen repuntar la conflictividad en los centros de enseñanza. En consecuencia, conectar el mundo escolar con las necesidades de la sociedad del siglo XXI exige replantear y reconstruir nuestro sistema educativo (Arnaiz y De Haro, 2004; Ortega, 2010), siendo uno de sus cuatro pilares el “saber convivir” como competencia básica que representa las condiciones de posibilidad para una ciudadanía activa y responsable (Moya y Luengo, 2011).

A partir de esta premisa, entre las inquietudes educativas actuales se encuentra la preocupación por la violencia escolar, un tipo de conducta transgresora que tiene lugar, en mayor medida, en los centros de educación secundaria obligatoria (Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). La frecuencia con que determinados tipos de actitudes se asoman a nuestras aulas impide, por un lado, el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otro, afectan peligrosamente a las relaciones interpersonales entre el alumnado y profesorado (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Olweus, 2005; Smith y Brain, 2000). A este respecto, es necesario que los profesionales de la enseñanza entiendan que el modo en que un centro educativo se organiza, garantiza en gran medida el control de las conductas conflictivas del alumnado, teniendo en cuenta que, patrones de comportamiento válidos durante mucho tiempo, actualmente se quedaron obsoletos y deben cambiarse. Un estilo de conflicto basado en la dominación, no facilita la resolución del mismo (Hammer, 2005), debe promoverse el ejercicio de una ciudadanía participativa y crítica (Hodgson, 2011).

En este convulso contexto, la forma en que se perciben, asumen y afrontan los problemas de indisciplina es una de las claves en la mejora de la calidad del sistema educativo. Emergen pues, en este nuevo escenario, actitudes de insubordinación, conductas disruptivas, amenazas, comportamientos antisociales, groserías, chulería, agresiones verbales y físicas..., que producen en el profesorado sensaciones de impotencia, inseguridad, falta de autoridad, y sobre todo, carencia de normativas adecuadas para afrontar estas situaciones. Surge así, un bullying vertical bidireccional alumnado-profesorado como fuente de información sobre la conflictividad en los centros educativos (Hughes, Cavell y Willson, 2001). De esta visión, se deriva que la “indisciplina de clase”, no solamente se origina si un alumno ejerce violencia hacia el docente, sino también cuando el docente hace abuso de autoridad. Los centros educativos deben poseer un rol activo y protector sobre las situaciones conflictivas en ayuda al profesorado que tiene que afrontar nuevos retos de una complejidad inédita con los mismos recursos. El profesorado, considerado el factor esencial para la prevención y control de los actos violentos (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011; Valle,

González-Cabanach y Rodríguez, 2006; Woolfolk, 2006), no es el único, se debe poner el énfasis también en la responsabilidad del alumnado e implicar a toda la comunidad educativa para el restablecimiento de la convivencia educativa.

En la práctica, las percepciones de los profesores y estudiantes (Castelló, Gotzens, Badia y Genovard, 2010) indican que muchas veces el docente (sin ser consciente) ejerce violencia hacia el alumnado a través de la discriminación, el no reconocimiento de las diferencias individuales, humillación, no intervención en conflictos..., considerando estas situaciones prácticas normales enraizadas y difíciles de modificar. Así pues, lo que desde la prevención e intervención docente podría frenarse, termina consumándose en graves situaciones de violencia escolar. En la otra vertiente, el alumnado considera a ciertos docentes poco comprensivos, autoritarios, indiferentes, faltos de compromiso, desatentos, injustos y sobre todo propensos a utilizar diferentes tipos de castigo (merma en las calificaciones, sin recreo...), imponiéndose mediante sanciones disciplinarias descontroladas y faltas de diálogo.

A este respecto, numerosos estudios reconocen que trabajar desde el abordaje y la prevención elaborando reglas con el alumnado, compromiso en su respeto, contemplando el conflicto desde diferentes miradas, gestando en los centros espacios de habla, escucha y debate de toda la comunidad educativa, priorizando la reflexión y elaboración de acuerdos de no agresión, nos lleva a la necesidad de potenciar la comunicación profesorado-alumnado y mejorar la calidad de estos relacionamientos en los centros educativos (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2008; Martín, Pulido y Vera, 2008). De este modo, se recomiendan dos vías de solución interrelacionadas ante situaciones conflictivas: atendiendo la emergencia (intervención-contención) y con proyección hacia el futuro para que no se repita, e incidiendo en la elaboración de programas y proyectos (prevención-preparación) para que estas conductas no asomen.

Así pues, con la finalidad de conocer la influencia directa e indirecta de la interacción profesorado-alumnado en las situaciones de violencia, nuestro objetivo es analizar el efecto bidireccional del profesorado hacia el alumnado (y viceversa) en las conductas conflictivas del aula, desde el punto de vista del alumnado de educación secundaria obligatoria.

MÉTODO

Participantes

En primer lugar, se lleva a cabo un muestreo propositivo (Creswell, 2009) sin fijar a priori el tamaño (Neuman, 2009), estableciendo finalmente una muestra probabilística estratificada por racimo, seleccionando primero los centros educativos para, seguidamente llegar al alumnado. La muestra quedó compuesta por 4.943

adolescentes que voluntariamente han accedido a colaborar en la investigación (Tabla 1), con una distribución muy equilibrada y homogénea en cada variable.

Tabla 1. Muestra

MUESTRA TOTAL = 4.943		FRECUENCIA	PORCENTAJES	
CENTRO	Tipo	Público	3512	71.0
		Concertado	1431	29.0
	Tamaño	Una línea	1296	26.2
		Dos líneas	1535	31.1
		Tres líneas	1332	26.9
		Cuatro o más líneas	780	15.8
Sexo	Mujer	2532	51.2	
	Hombre	2411	48.8	
ALUMNADO	Edad	12 años	783	15.8
		13 años	1062	21.5
		14 años	1162	23.5
		15 años	1196	24.2
		16 años	534	10.8
		17 años	206	4.2
	Curso	1º ESO	1336	27.0
		2º ESO	1291	26.1
		3º ESO	1262	25.5
		4º ESO	1054	21.3

Instrumentos

Para la medición de la violencia escolar bidireccional del profesorado hacia el alumnado (y viceversa) se utilizó el *Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE3: ESO)* de Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2012). Es un instrumento que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por los estudiantes o el profesorado en su grupo-clase. Con carácter general, los evaluados suelen emplear en torno a los 15-20 minutos para responder al cuestionario. La fiabilidad de la prueba calculada a través del coeficiente alfa de Cronbach es muy alta ($\alpha=.94$).

En nuestro caso, para el diagnóstico de la violencia escolar entre el profesorado y alumnado, se utilizaron 21 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre). Para la realización de los análisis, se hizo una agrupación empírica de la violencia escolar en *leve* (nunca, pocas veces), *moderada* (algunas veces) e *intensa* (muchas veces, siempre). Para determinar su confiabilidad se calculó en primer lugar el alfa de Cronbach, obteniendo un valor de .90 (considerada muy elevada), y en segundo lugar, el método de las dos mitades con puntuaciones altas muy correlacionadas, $\alpha=.82$ (ítems VPA) y $\alpha=.84$ (ítems VAP), confirmando que el instrumento es confiable.

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio de corte transversal con un doble nivel de análisis: descriptivo y analítico. Inicialmente se analizaron las frecuencias y porcentajes de cada

ítem, así como las puntuaciones medias y desviaciones típicas de las variables cuantitativas. Tras esto, se analizó la fiabilidad por medio del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, y finalmente la validez de constructo a través de un análisis factorial por el método de componentes principales.

La recogida de los datos se llevó a cabo durante los meses de Febrero, Marzo y Abril de 2012. El cuestionario se aplicó por parte de los profesores tutores a todo el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de los centros seleccionados. Previo a la aplicación se procedió a solicitar permiso a la dirección del centro, explicar los objetivos e instruir a los tutores para homogeneizar el procedimiento. Su corrección fue ciega, sin conocimiento de la condición o las hipótesis, y realizada por el equipo de investigación.

RESULTADOS

En el análisis descriptivo, se observa que la ocurrencia de la violencia escolar del profesorado hacia el alumnado es considerada leve (62.5%), asomándose porcentajes muy similares en su nivel moderado (18.5%) e intenso (19%). Además se encontró que: el uso de las calificaciones como presión al comportamiento en el aula (31.1%), la preferencia por cierto alumnado (29.5%), la manía a algunos alumnos (27.4%), y el uso del castigo de forma injustificada (25.2%), constituyen las conductas manejadas por el profesorado para combatir la violencia en el aula (Tabla 2). Sin embargo, hay una proporción comparativamente menor en comportamientos de amenaza (6.1%), intimidación (8.8%) o ridiculización (10.8%). También se puede apreciar una media global de 2.30, superándose en los ítems: V₂, V₉, V₁₈, V₂₁, y V₂₅.

Tabla 2. Violencia escolar del profesorado hacia el alumnado (V_{PA})

V _{P-A}	NUNCA/ POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES/ SIEMPRE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
V ₂	45.3%	25.2%	29.5%	2.80	1.29
V ₉	49.5%	23.1%	27.4%	2.69	1.30
V ₁₄	73.3%	16%	10.8%	2.01	1.12
V ₁₈	57.6%	20.7%	21.7%	2.45	1.28
V ₂₁	50.9%	23.8%	25.2%	2.65	1.24
V ₂₅	45.5%	23.4%	31.1%	2.80	1.31
V ₂₉	80%	11.2%	8.8%	1.78	1.08
V ₃₃	74.8%	14.1%	11.2%	1.99	1.13
V ₃₇	85.5%	8.5%	6.1%	1.60	0.98
V ₃₉	62.8%	19.4%	17.8%	2.33	1.21
V _{PA}	62.5%	18.5%	18.9%	2.30	1.24

Respecto a la violencia escolar del alumnado hacia el profesorado, se percibe un predominio de conductas leves (76.4%), frente a las moderadas (17.7%) y severas (16%). Asimismo, se descubrió que: hablar (46.6%) y comportarse de forma inadecuada (39%) durante las explicaciones del profesorado, se erigen en las conductas preferidas

por el alumnado para crear conflictividad en el aula (Tabla 3). Así, entre las situaciones conflictivas menos frecuentes se encuentran, el robo (3.2%), la publicación en internet videos o fotos ofensivas (4.9%) y esconder pertenencias del profesorado para molestarlo deliberadamente (5.3%). Se puede apreciar una media global de 2.08, encontrando medias superiores en los ítems: V₄, V₁₆, V₁₇, y V₄₃.

Tabla 3. Violencia escolar del alumnado hacia el profesorado (V_{AP})

V _{A-P}	NUNCA/ POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES/ SIEMPRE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
V ₄	53.3%	30.6%	16%	2.51	1.02
V ₁₆	64.5%	23.4%	13.2%	2.30	1.04
V ₁₇	31.8%	29.2%	39%	3.14	1.17
V ₂₀	74.3%	15.4%	10.3%	1.99	1.09
V ₂₂	87.4%	7.3%	5.3%	1.52	0.91
V ₂₆	90.7%	6.1%	3.2%	1.43	0.81
V ₂₇	83%	10.7%	6.3%	1.69	0.98
V ₃₁	83.4%	10.2%	6.5%	1.69	0.99
V ₃₂	80.7%	10.9%	8.4%	1.77	1.04
V ₄₃	26.7%	26.7%	46.6%	3.35	1.22
V ₄₄	88.3%	6.8%	4.9%	1.52	0.90
V _{AP}	76.4%	17.7%	15.9%	2.08	1.02

De igual modo, pero de forma más clara, los adolescentes establecen el orden de incidencia en los factores de riesgo de la violencia escolar del profesorado hacia el alumnado y viceversa (Tabla 4), estableciendo como más habituales las consideradas como leves (comportamientos disruptivos), y de menor presencia las de mayor gravedad (robos, agresiones físicas, amenazas,...).

Tabla 4. Orden de incidencia de conductas de V_{FA} y V_{AP}

VIOLENCIA DEL PROFESORADO HACIA EL ALUMNADO	VIOLENCIA DEL ALUMNADO HACIA EL PROFESORADO
<ul style="list-style-type: none"> • Bajar la nota como castigo (31.1%) • Preferencia por cierto alumnado (29.5%) • Manías a algún alumnado (27.4%) • Castigar injustamente (25.2%) • Ignorar a cierto alumnado (21.7%) • No escuchar al alumnado (17.8%) • Insultar al alumnado (11.2%) • Ridiculizar al alumnado (10.8%) • Intimidar o aterrorizar (8.8%) • Amenazar al alumnado (6.1%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultar las explicaciones hablando (46.6%) • Comportarse de forma inadecuada (39%) • Hablar con malos modales al profesorado (16%) • Faltar al respeto al profesorado (13.2%) • Insultar al profesorado (10.3%) • Publicar comentarios en redes sociales de ofensa. insultos o amenazas al profesorado (8.4%) • Causar desperfectos en pertenencias (6.5%) • Grabar o hacer fotos con el móvil para burlarse (6.3%) • Esconder pertenencias o material (5.3%) • Publicar en internet fotos/videos ofensivos (4.9%) • Robar al profesorado (3.2%)

Para estudiar la validez de constructo, se ha realizado un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax (Tabla 5), el cual arroja una medida de adecuación muestral de .93 con la prueba de Bartlett estadísticamente significativa

$[X^2_{(210)}=40563.01; p<.000]$. Del análisis se extrajeron dos factores que explican el 44.8% de la varianza.

Tabla 5. Varianza total y rotación factorial de la violencia escolar: V_{PA}/V_{AP}

ÍTEMS	Factores y varianza que explican (%)	
	Factor 1 (VPA)	Factor 2 (VAP)
V ₉ . El profesorado tiene manía a algunos alumnos	.75	
V ₁₄ . El profesorado ridiculiza al alumnado	.74	
V ₁₈ . El profesorado ignora a cierto alumnado	.72	
V ₃₉ . El profesorado no escucha a su alumnado	.72	
V ₃₃ . Hay profesorado que insulta a su alumnado	.71	
V ₂₁ . El profesorado castiga injustamente	.69	
V ₂ . El profesorado tiene preferencia por cierto alumnado	.67	
V ₃₇ . El profesorado amenaza a algún alumno/a	.66	
V ₂₉ . Ciertos profesores intimidan o atemorizan al alumnado	.65	
V ₂₅ . El profesorado baja la nota al alumnado como castigo	.58	
V ₂₇ . Hay estudiantes que graban o hacen fotos al profesorado con el móvil, para burlarse		.66
V ₁₆ . El alumnado falta al respeto a su profesorado		.64
V ₄₄ . Los estudiantes publican en internet foto o vídeos ofensivos del profesorado		.64
V ₂₀ . Los estudiantes insultan al profesorado		.64
V ₃₁ . Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado		.62
V ₃₂ . Ciertos estudiantes publican comentarios en Tuenti, Facebook... de ofensa, insulto o amenaza al profesorado		.61
V ₂₆ . Algunos estudiantes roban cosas del profesorado		.59
V ₂₂ . Algunos estudiantes esconden pertenencias o material del profesorado, para molestarle deliberadamente		.57
V ₄ . Los alumnos hablan con malos modales al profesorado		.56
V ₁₇ . El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado con su comportamiento durante la clase		.54
V ₄₃ . El alumno dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase		.50
VARIANZA	7.11	2.31
% VAR.	33.84	10.97
% ACUM.VAR.	33.84	44.80

Normalización Varimax con Kaiser. Saturaciones $\geq .45$

En el primer factor saturan los ítems que evalúan la violencia ejercida por el profesorado hacia el alumnado (VPA). Este factor obtiene un mayor porcentaje de varianza explicada (33.8%), con una fiabilidad de .89. El segundo factor explica el 10.9% de la varianza y está constituido por once ítems relativos a la violencia ejercida por el alumnado hacia el profesorado. El coeficiente alfa de consistencia interna para este factor es de .84.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Después de reflexiones y resultados consistentes que existen sobre esta temática, parece evidente reclamar, en primer lugar, un debate abierto, plural y profundo

para repensar y reconstruir las interrelaciones profesorado-alumnado en los centros educativos. De otro modo, será muy complejo promover acciones organizativas y curriculares que fundamenten las actuaciones educativas en entornos seguros de convivencia. Aun teniendo en cuenta el espíritu pacífico de la mayoría de los centros de enseñanza, así como las posturas normativas respetuosas y a favor de la convivencia educativa, es probable que la violencia y el conflicto escolar en sus distintas modalidades, se dilaten a través del tiempo y el espacio mientras no se adopten razones dialógicas, tolerantes y de apertura a nuevas experiencias como vías de relación y convivencia.

El estudio que presentamos ofrece un conjunto de análisis sistemáticos que pueden ayudar a orientar la acción en el ámbito de la conflictividad educativa, facilitando el desarrollo de pensamientos teóricos y prácticos de quienes tienen que tomar decisiones en espacios educativos o sobre lo que sucede en ellos. Es primordial que el profesorado reflexione sobre su práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más hostil y medite sobre aquellas actuaciones que ayuden a favorecer o inhibir las formas de violencia o fricciones en sus aulas desde enfoques más intergrupales e institucionales (Jackson, 2011). Pero también es vital que el alumnado abandone comportamientos que desafíen la autoridad y el control socioescolar establecido (Fagan y Wilkinson, 1998), conductas inapropiadas (Muñoz, Carreras y Braza, 2004), y sobre todo, continuas situaciones de interrupción (Marchesi, 2007; Uruñuela, 2007) que impiden al profesorado impartir con normalidad sus clases.

Así pues, si unimos el mosaico creado por las diferentes opiniones y hacemos alusión a los resultados de nuestro estudio, se infieren las siguientes conclusiones:

- *Confirmar la existencia de violencia del profesorado hacia el alumnado:* aunque es poco frecuente en sus manifestaciones más rotundas -agresión física o verbal, amenazas...-, si asoma en su versión más leve -coger manía o ridiculizar a algún alumnado- (Ararteko-IDEA, 2006; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Mendoza y Díaz-Aguado, 2005). Entre las conductas conflictivas más utilizadas por el profesorado, se encuentran: bajar las notas y preferencia por determinado alumnado (30.3%), manías y castigos injustificados (26.3%), e ignorar a ciertos alumnos (21.7%). Entre las menos habituales: intimidar o amenazar (7.4%), e insultar y ridiculizar al alumnado (11%).
- *Corroborar la presencia de violencia del alumnado hacia el profesorado:* si bien es poco frecuente, se agudizaron lo suficiente como para convertirse en un problema considerable en algunos centros (Defensor del Pueblo, 2006). Entre las conductas más frecuentes manejadas por el alumnado aparecen: hablar y comportarse de forma inadecuada dificultando las explicaciones del profesorado (42.8%), falta de respeto y malos modales (14.6%), e insultos (10.3%). Entre las menos frecuentes: robos y esconder pertenencias (4.3%),

grabar con el móvil y publicar en internet para burlarse (5.6%), y causar desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado (6.5%). Como puede apreciarse siguen la regla avalada por otros estudios: a mayor gravedad, menor frecuencia (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011; Díaz-Aguado *et al.*, 2008).

- *El análisis principal de componentes con rotación varimax*: indica la presencia de dos factores que explican el 44.8% del total de la varianza, uno asociado a las conductas violentas del profesorado hacia el alumnado, y el otro con acciones violentas del alumnado hacia el profesorado. En síntesis, se puede afirmar que los resultados del análisis factorial aclaran bastante que las dimensiones son relativamente independientes. El hecho de que cada categoría tenga una carga mayor en el factor teóricamente apropiado demuestra que los factores son puros y tienen consistencia interna. En consecuencia, el CUVE3-ESO (versión 21 ítems) se puede considerar una herramienta de utilidad para evaluar el nivel de violencia profesorado-alumnado percibido por el alumnado en su grupo-clase.
- *En el horizonte de la esperanza*: se debe huir de proyectos cortoplacistas y establecer como rasgo permanente de los centros educativos la convivencia, entendida bajo nuevos y sólidos esquemas de relación entre individuos libres e iguales. Los centros de enseñanza son el espacio propicio en el proceso de adquisición de aquellas competencias que favorecen la convivencia y la calidad de vida en nuestras sociedades. Tenemos que aprender a gestionar la conflictividad desde una escuela plenamente consciente del viraje histórico emprendido y aún no consumado.
- *Resulta provechoso reexaminar la práctica docente*: trabajar desde la prevención-intervención, pactar democráticamente profesorado-alumnado reglas de disciplina y normas de convivencia significativas, reorientar conductas por canales más aceptables socialmente, recuperar la autoridad docente, la que deviene del saber y se gana en la práctica (contraria al autoritarismo que se ejerce y se padece), y fundamentalmente reflexionar en la necesidad de una actitud positiva y constructiva por parte del profesorado (Ortega, 2008).

Recuperar la confianza en el sistema educativo es el único camino para superar la actual paradoja “profesorado en apariencia cada vez menos competente, enfrentado a situaciones cada vez más complejas, dirigen a alumnado cada vez más preparado”, y para ello, no debemos olvidar la importancia de la actitud del alumnado hacia la autoridad escolar como un factor decisivo en la explicación de la conflictividad en los centros educativos (Cava *et al.*, 2006). Un problema tan complejo como la violencia

escolar requiere una mirada integral que abarque las perspectivas de sus principales actores involucrados: el alumnado y el profesorado.

En este sentido, el profesorado está en un lugar privilegiado desde el cual puede contribuir a prevenir la agresión y promover la convivencia, enfrentándose con mucha frecuencia situaciones de agresión y maltrato en sus clases, y la manera como respondan es crucial para la dinámica que tomarán estas situaciones. Sin embargo, es poca la formación que reciben sobre cómo responder constructivamente ante este tipo de situaciones (Astor, Pitner, Benbenishty y Meyer, 2002; Jones, 2006), sobre todo, cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo. No se debe obviar, que en la “inevitable afectación” de la conflictividad y violencia en los centros educativos cobra especial sentido una educación en y para la convivencia de toda la comunidad educativa.

De acuerdo con el valor que se le otorga a la violencia escolar, y más allá de los resultados individuales de este estudio, nuestro proyecto pretende abrir perspectivas para posteriores investigaciones en este campo.

REFERENCIAS

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36(1,2), 89-96.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2012). *Cuestionario de Violencia Escolar-3 (CUVE³)*. Manual de Referencia. España: Grupo ALBOR-COHS.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio*, 22, 19-37.
- Astor, R., Pitner, R.O., Benbenishty, R. y Meyer, H.A. (2002). Public concern and focus on school violence. En L.A. Rapp-Paglicci, A.R. Roberts y J.S. Wodarski (Eds.), *Handbook of violence*. New York: John Wiley y Sons. Inc.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Carbonero, M.A., Martín-Antón, L.J. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Castelló, A., Gotzens, C., Badia, M. y Genovard, C. (2010). Beliefs and attitudes regarding classroom management. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 117-128).
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.

- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (3a Ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguadó, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2008). Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados.
- Fagan, J. y Wilkinson, D.L. (1998). Social contexts and functions of adolescents violence. En D.S. Elliott, B.A. Hamburg y K.R. William (Eds.), *Violence in American schools*. New York: Cambridge University Press.
- Hammer, M.R. (2005). The Intercultural Conflict Style Inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 675-695.
- Hodgson, N. (2011). Dialogue and its conditions: the construction of European citizenship. *Policy Futures in Education*, 9, 43-56.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Jackson, L.M. (2011). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? En C.M. Evertson y C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-907). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marchesi, A. (2007). Enseñar y aprender a convivir. *Idea La Mancha-Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 40-49.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E.M. y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Martín, G., Pulido, R. y Vera, R. (2008). Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid. Análisis y posibilidades de intervención. *Psicología Educativa*, 14(2), 103-113.
- Mendoza, B. y Díaz-Aguado, M.J. (2005). *La otra cara de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno*. Comunicación presentada en el Congreso "Ser adolescente, hoy", organizado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, Madrid del 22 al 24 de noviembre de 2005. Tomado de http://www.fad.es/sala_lectura/CSAH_com.pdf.
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, J.M., Carreras, M.R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20(1), 81-91.
- Neuman, W. L. (2009). *Social research methods: Quantitative and qualitative methods* (7a Ed.). Boston, MA, EE. UU.: Allyn & Bacon.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartin (ed.): *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Ortega, R. (2008). *10 ideas clave: disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pellegrini, A.D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Santiago, M. y Corpas, C. (2012). Bases para el desarrollo de buenas prácticas de educación para la convivencia en la diversidad cultural y religiosa. En J.L. Álvarez y M.A. Essomba (Coords.), *Dioses en las aulas: Educación y diálogo interreligioso* (123-143). Barcelona: Ed. GRAÓ.
- Smith, P.K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Uruñuela, P.M. (2007). Conductas disruptivas en los centros escolares. *Idea La Mancha-Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 90-93.
- Valle, A., González-Cabanach, R. y Rodríguez, S. (2006). Reflecting on motivation and learning in the new Spanish education act (LOE): talking vs. doing. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 135-138.
- Woolfolk, A.E. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Recibido: 25 de febrero de 2013

Recepción Modificaciones: 8 de marzo de 2013

Aceptado: 2 de mayo de 2013