

La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar

The Training of Pre-Service Teachers to Deal with School Violence

David Álvarez-García, Celestino Rodríguez,
Paloma González-Castro, José C. Núñez y Luis Álvarez

Universidad de Oviedo

Resumen: El objetivo de este trabajo es evaluar el conocimiento que los futuros docentes tienen sobre recursos para la convivencia escolar y la satisfacción que muestran por la formación recibida al respecto, así como identificar el impacto de una formación satisfactoria y de la experiencia docente sobre dicho conocimiento. Para ello, se aplicó el *Test sobre Recursos para la Convivencia Escolar* (TRECE) a 126 estudiantes de último curso de Magisterio y a 221 del CAP de la Universidad de Oviedo, en todas sus especialidades. Los resultados muestran que tanto el conocimiento acerca de los cinco tipos de recursos evaluados con el cuestionario TRECE (*Técnicas para el manejo del aula, Técnicas de resolución de conflictos, Legislación ante el incumplimiento de normas y la violencia escolar, Organización escolar y Detección de los problemas de convivencia*), como la satisfacción por la formación recibida en esta materia son, en general, bajos. Y que recibir una formación satisfactoria sobre convivencia escolar da lugar a un mayor conocimiento de recursos para su prevención y tratamiento, si bien la experiencia docente adicional no garantiza, en sí misma, un mayor conocimiento de estos temas.

Palabras clave: Formación, profesorado, violencia escolar.

Abstract: The aims of this work were to evaluate the knowledge that pre-service teachers have about resources for dealing with school violence; to assess their satisfaction about training received in this regard; and to identify the impact of satisfactory training and teaching experience on this knowledge. To achieve these objectives, 126 students of the last course of Teacher Training degree and 221 students of the course to obtain the «Pedagogical Aptitude Certificate» (CAP) were assessed with the «*Test sobre Recursos para la Convivencia Escolar*» (TRECE). The results show that knowledge about the five kinds of resources evaluated with TRECE questionnaire (*Classroom management techniques, Conflict resolution techniques, Legislation, School organization and Detection of coexistence problems*) and satisfaction with training received in this area were, generally, low. The results also show that receiving satisfactory training leads to greater knowledge of useful resources for preventing and treating school violence, but an additional teaching experience don't ensure a greater knowledge of these resources.

Key words: Training, teachers, school violence.

Correspondencia: David Álvarez-García. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. Plaza Feijóo s/n, 33003. Oviedo (alvarezgardavid@uniovi.es).

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos básicos de los centros educativos es que en ellos exista un buen clima de convivencia, que facilite el proceso de enseñanza/aprendizaje y que promueva el desarrollo adecuado del alumnado en los planos social y afectivo. Sin embargo, en ocasiones este clima se ve alterado por la aparición de comportamientos violentos. Se entiende por violencia toda acción u omisión con la cual se causa un daño o un perjuicio de manera intencionada. En el ámbito educativo, este tipo de conductas pueden adoptar diversas formas, que pueden ir desde hechos aparentemente menores, como esconder cosas a un compañero, poner moteos o molestar en el aula, hasta hechos más graves, como las amenazas con armas, los robos, los destrozos o las agresiones físicas. Estos incidentes aparecen, en diversa medida, en todos los centros educativos (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Pienda, González-Castro y Rodríguez, 2008; Ararteko-IDEA, 2006; Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2009; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Martín y Muñoz, 2009; Mendoza y Díaz-Aguado, 2005; Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007). Y, aunque en ocasiones estos problemas no revistan mayor gravedad, en otras pueden dificultar el correcto desarrollo de las clases, e incluso convertirse en un verdadero calvario para el alumnado o el profesorado que los padece.

La aparición de conductas violentas en el ámbito educativo no puede ser atribuida a una única causa, sobre todo teniendo en cuenta la gran variedad de conductas a las que se refiere. Para su correcta comprensión habría que acudir, más bien, a un conjunto de causas que interactúan entre sí. Algunas de estas causas se refieren al propio centro educativo. Entre ellas, se encuentran la organización del centro, la forma de impartir las clases o la presión de los compañeros (Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2008; Fernández, 1998; Leiva, 2009). Otras causas se refieren a factores externos al centro, como la educación que ha recibido el alumnado de sus familias, las condiciones socioeconómicas en las que ha crecido o los valores y modelos ofrecidos por los medios de comunicación y otras formas de entretenimiento (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Fernández, 1998; Medrano, 2006). Por último, se puede señalar un tercer tipo de causas, referidas a factores individuales, como la presencia de algún tipo de trastorno, la carencia de habilidades sociales o problemas de autoestima o de autorregulación de la propia conducta (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009; Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Fernández, 1998; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Dado que el origen de la violencia escolar es complejo y multicausal, en su solución debería estar involucrada toda la sociedad (familia, legisladores, medios de

comunicación,..). Sin embargo, el papel del profesorado, en tanto que es quien tiene, en última instancia, la difícil tarea de lidiar con estos problemas día a día, resulta especialmente relevante. Para hacer frente a este tipo de situaciones, el profesorado debería disponer de los recursos suficientes para detectar los problemas de convivencia y abordarlos de forma eficaz. De ahí que resulte pertinente estudiar hasta qué punto la formación que reciben los maestros y profesores en relación con estos temas es adecuada, y analizar el papel de la formación y de la experiencia docente en el conocimiento de estos recursos.

Una de las estrategias que se han seguido para conocer hasta qué punto esta formación está siendo la adecuada es recabar la opinión de los futuros maestros y profesores al final de su proceso de formación inicial (Magisterio o Certificado de Aptitud Pedagógica —CAP—, respectivamente). Este tipo de estudios se han centrado principalmente en el fenómeno del *bullying* o maltrato entre estudiantes, y han mostrado lagunas en el conocimiento de este fenómeno por parte de los futuros docentes. Estos estudios han mostrado, asimismo, una escasa autoconfianza en su capacidad para abordar con éxito estas situaciones de maltrato y una demanda, por su parte, de mayor formación en estos temas (Bauman y Del Río, 2005; Benítez, García y Fernández, 2006; García, Benítez y Fernández, 2007; Kandakai y King, 2002; Nicolaidis, Toda y Smith, 2002). El desconocimiento, la escasa autoconfianza y la demanda de formación detectadas, han sido mayores en el caso del futuro profesorado de Secundaria que en el de Primaria (Kandakai y King, 2002).

La metodología utilizada en estos estudios es el autoinforme. Sin embargo, los cuestionarios que se han utilizado se centran casi exclusivamente en el fenómeno del *bullying*, y no recogen algunos otros elementos esenciales para el tratamiento de los problemas de convivencia en nuestro contexto educativo. No incluyen, por ejemplo, el conocimiento de la legislación vigente, ni de los documentos, órganos y profesionales del centro relacionados con la convivencia escolar. Tampoco se pregunta en estos cuestionarios si conocen técnicas para el manejo del aula —como las basadas en la modificación de conducta—, o metodologías docentes que fomenten la participación e integración del alumnado —como el aprendizaje cooperativo—. No se pregunta tampoco si conocen técnicas para la resolución adecuada de conflictos, como la asamblea de aula, la mediación escolar o habilidades comunicativas y de control emocional. Otra carencia apreciada en estos cuestionarios es que en ellos tampoco se pregunta si conocen instrumentos de evaluación o claves a observar para la detección de problemas de convivencia o de comportamiento diferentes al *bullying*. Todos estos elementos, no incluidos en los cuestionarios revisados, son fundamentales para prevenir y abordar los problemas de convivencia.

Aunque en estos estudios se hayan obviado algunos elementos fundamentales para el tratamiento de la violencia escolar, de ellos se desprende, como se ha indicado, que los futuros docentes terminan su formación pedagógica reglada —Magisterio o CAP— con lagunas en cuanto a conocimientos para el manejo de la convivencia escolar. Podría argumentarse que el conocimiento de recursos para la convivencia escolar se adquiere de manera natural, simplemente con el trabajo cotidiano como docente, con la propia práctica, con la experiencia, y que, por ello, bastaría inicialmente con una formación docente básica, no tan específica. De hecho, estudios previos muestran una relación positiva entre la experiencia docente y la competencia instruccional, tanto real como percibida por el propio profesorado. Efectivamente, el profesorado con experiencia muestra, en términos generales, una mayor competencia a la hora de impartir sus clases. Domina mejor el discurso expositivo, ofreciendo un menor volumen de información que el profesorado inexperto y utilizando más recursos retóricos (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994). Tiende a enfatizar el sentido global de lo que explica, más que limitarse a ofrecer contenidos aislados y literales (Abd-El-Khalick, 2006; Kagan y Tippins, 1992). En situaciones de aprendizaje en las que el alumnado tiene que aprender a ejecutar alguna acción, por ejemplo interpretar una pieza musical, el profesorado novel tiende a modelar la ejecución mucho más que el experto, quien tiende a hablar más con el alumno, planteándole preguntas y ofreciéndole feedback. Esta tendencia se ha interpretado como un intento por parte del profesorado novel de demostrar su competencia y una mayor confianza por parte del profesorado experto (Henninger, Flowers y Council, 2006). Por último, el profesorado experto tiende a mostrar una mayor competencia a la hora de evaluar el rendimiento de su alumnado (Mertler, 2004).

Sin embargo, la experiencia, por sí misma, no es suficiente para responder con eficacia a todas las situaciones educativas que al docente se le plantean cotidianamente. La sociedad cambia, y con él el alumnado, las familias y el propio sistema educativo, dando lugar a nuevos retos para el profesorado y a nuevas exigencias recogidas en la legislación educativa. Y no siempre la respuesta a esos nuevos retos y exigencias la puede encontrar el profesorado en su experiencia previa. Así, por ejemplo, el profesorado en activo tiende a reconocer, tanto más cuanto mayor es su antigüedad como docente, sus limitaciones para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, así como la importancia de recibir una mayor formación específica al respecto (Colmenero, 2009). También reconoce la necesidad de una mayor formación en educación intercultural (Calatayud, 2006). Y demanda, incluso en mayor medida que el profesorado en formación, un mayor entrenamiento para la prevención y el tratamiento de casos de *bullying* (García, Benítez y Fernández, 2007). La formación,

por lo tanto, tiene también una gran importancia para la mejora de la eficacia docente.

El presente estudio se propone dos objetivos:

- Analizar en qué medida los futuros docentes conocen diferentes recursos para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia escolar, así como su nivel de satisfacción con la formación recibida. Atendiendo a los estudios revisados —centrados específicamente en las situaciones de «bullying», como se ha señalado—, se espera que tanto el nivel de conocimiento como el de satisfacción sean en general bajos.
- Identificar la importancia de la formación inicial y de la experiencia docente en el conocimiento y manejo de recursos fundamentales para la convivencia escolar. A la vista de los estudios revisados, cabe esperar que ambos factores incidan en dicho conocimiento y manejo. Es decir, que los estudiantes que están ultimando su formación para ser maestros o profesores y además posean experiencia docente ajena a las prácticas, informen de un mayor dominio de este tipo de recursos que el alumnado sin esa experiencia docente adicional.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio 347 estudiantes en proceso de formación para ejercer la función docente durante el curso académico 2008/2009. De ellos, 126 eran estudiantes de tercer curso de la Diplomatura de Magisterio, pertenecientes a la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Oviedo en sus seis especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Especial, Educación Física y Educación Musical. El resto, 221, eran estudiantes del curso que conduce a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), promovido por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, en todas sus especialidades: Geografía-Historia, Biología-Geología, Física-Química, Matemáticas, Tecnología Sanitaria, Dibujo, FOL, Música, Economía, Informática, Psicología, Tecnología, Clásicas, Filosofía, Lengua Extranjera, Lengua Española-Literatura y Turismo. Tanto el alumnado evaluado en Magisterio como en el CAP está formado en su mayor parte por alumnas (un 80,2% en Magisterio y un 71,0% en el CAP), en concordancia con el porcentaje de alumnos y alumnas inscritos en ambas titulaciones. Y la mayor parte carece de experiencia docente (un 77,0% en Magisterio y un 87,3% en el CAP). En relación con la edad, el alumnado evaluado en Ma-

gisterio es más joven que el evaluado en el CAP: mientras que el 89,7% de los evaluados en Magisterio tienen edades comprendidas entre los 20 y los 25 años, en el CAP un porcentaje similar se ve repartido entre los grupos de edad de 20-25 años (37,6%), 26- 30 años (37,1%) y 31-35 años (11,3%). En la tabla 1 se ofrece una información más detallada sobre los descriptivos de la muestra.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la muestra, en términos de frecuencias y porcentajes

		Titulación				Total	
		Magisterio		CAP			
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Género	Hombre	25	19,8	64	29,0	89	25,6
	Mujer	101	80,2	157	71,0	258	74,4
Edad (años)	20-25	113	89,7	83	37,6	196	56,5
	26-30	9	7,1	82	37,1	91	26,2
	31-35	3	2,4	25	11,3	28	8,1
	36-40	0	0,0	17	7,7	17	4,9
	41-45	1	0,8	10	4,5	11	3,2
	46-51	0	0,0	4	1,8	4	1,2
Experiencia (meses)	0	97	77,0	193	87,3	290	83,6
	1-6	14	11,1	12	5,4	26	7,5
	7-12	7	5,6	6	2,7	13	3,7
	13-24	6	4,8	1	0,5	7	2,0
	> 24	2	1,6	9	4,1	11	3,2
Total		126	100,0	221	100,0	347	100,0

Procedimiento

El alumnado participante fue evaluado con el *Test sobre recursos para la convivencia escolar (TRECE)*, aplicado durante el curso 2008/2009 por el equipo investigador en horario de clase. Tanto en Magisterio como en el CAP, el cuestionario fue aplicado lo más avanzado el curso posible, pero antes de que el alumnado comenzase el Prácticum con el que cierran sus estudios, ya que de lo contrario no hubiese sido posible aplicar el cuestionario al conjunto de la clase de forma colectiva y controlada.

Una vez recogidos los datos, fueron analizados por medio del paquete estadístico SPSS 15.0. En primer lugar, se estudiaron las garantías estadísticas del cuestionario. Posteriormente, se utilizó el cuestionario para analizar el impacto de una formación satisfactoria y de la experiencia docente sobre el conocimiento de recursos para la convivencia escolar.

Con el fin de analizar las garantías estadísticas del cuestionario TRECE, se realizó en primer lugar un análisis descriptivo de cada ítem (porcentaje de contestación a cada opción de respuesta, media, desviación típica, asimetría y curtosis), para conocer la capacidad de discriminación de cada ítem. A continuación, se analizó la correlación corregida de cada ítem con el total del test, con el objetivo de conocer la dirección de los enunciados de la escala y su homogeneidad. Posteriormente, se calculó el «Alfa de Cronbach si se elimina el elemento», para conocer la repercusión de cada ítem sobre la fiabilidad del test. A continuación, se realizó un análisis factorial, para identificar la estructura del cuestionario. Y, por último, se analizó la fiabilidad del conjunto del cuestionario y de cada uno de sus factores.

Para estudiar el impacto de una formación satisfactoria y de la experiencia docente sobre el conocimiento de recursos para la convivencia escolar, se utilizó la prueba *t* de Student para dos muestras independientes, o bien su correspondiente no paramétrica *U* de Mann-Whitney en el caso de que la variable motivo de comparación no se ajustase a la distribución normal. El grado de ajuste a la distribución normal se analizó a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Instrumento de medida

El *Test sobre Recursos para la Convivencia Escolar* (TRECE), elaborado ad hoc para el presente estudio, tiene dos partes. La primera consta de preguntas clasificatorias, acerca del género y la edad del evaluado, los estudios que actualmente está realizando (Magisterio/CAP), su experiencia docente y el grado de satisfacción con la formación que ha recibido sobre convivencia escolar y manejo de la clase. La segunda parte consiste en una escala tipo Likert de 31 enunciados, con cinco opciones de respuesta. Los 31 enunciados se refieren a recursos, técnicas o herramientas que cualquier docente de Educación Infantil, Primaria o Secundaria debería manejar para abordar o prevenir problemas de convivencia escolar. El evaluado debe contestar hasta qué punto conoce cada uno de estos recursos. Tanto en estos 31 enunciados como en la pregunta sobre el grado de satisfacción con la formación recibida, las cinco opciones de respuesta son 1 = Nada; 2 = Poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos obtenidos con la aplicación del Cuestionario TRECE al total de la muestra (N = 347)

Ítem	Escala (%)					Media	D. T.	Asim. (E.T. = ,131)	Curt. (E.T. = ,261)
	1	2	3	4	5				
1	25,1	34,9	29,4	9,8	0,9	2,265	0,973	0,319	-0,635
2	40,9	35,4	17,3	5,2	1,2	1,902	0,941	0,907	0,337
3	28,2	33,7	25,4	10,7	2,0	2,245	1,043	0,496	-0,492
4	13,3	34,0	34,9	15,0	2,9	2,602	0,990	0,217	-0,422
5	9,2	33,7	33,7	19,3	4,0	2,752	1,001	0,200	-0,509
6	26,5	25,9	31,7	15,0	0,9	2,378	1,058	0,141	-1,029
7	16,1	30,0	32,9	18,2	2,9	2,617	1,048	0,120	-0,702
8	11,0	30,0	38,0	18,2	2,9	2,721	0,979	0,065	-0,467
9	18,4	19,6	28,5	25,6	7,8	2,847	1,218	-0,062	-0,996
10	40,6	35,4	17,9	5,5	0,6	1,899	0,921	0,804	-0,008
11	3,5	15,0	39,5	32,9	9,2	3,294	0,950	-0,210	-0,211
12	33,1	28,5	25,1	10,7	2,6	2,210	1,096	0,542	-0,570
13	31,4	38,6	22,2	6,9	0,9	2,072	0,942	0,606	-0,217
14	36,3	37,8	17,9	6,3	1,7	1,994	0,977	0,873	0,312
15	42,9	28,0	18,4	8,1	2,6	1,994	1,083	0,890	-0,038
16	46,4	27,1	18,7	5,8	2,0	1,899	1,028	0,975	0,236
17	49,9	33,4	11,5	4,0	1,2	1,732	0,900	1,273	1,374
18	42,1	21,9	14,1	13,0	8,9	2,248	1,352	0,734	-0,764
19	46,1	13,0	12,7	14,1	14,1	2,372	1,514	0,584	-1,203
20	46,7	17,9	17,0	12,4	6,1	2,133	1,290	0,783	-0,646
21	25,9	19,6	19,3	19,3	15,9	2,795	1,423	0,153	-1,302
22	34,3	28,5	19,0	11,2	6,9	2,280	1,238	0,698	-0,526
23	27,1	23,3	24,5	17,9	7,2	2,548	1,258	0,299	-0,997
24	22,2	23,3	25,4	21,6	7,5	2,689	1,243	0,145	-1,043
25	56,5	20,7	15,9	5,2	1,7	1,749	1,013	1,223	0,681
26	4,6	15,3	35,4	31,4	13,3	3,334	1,036	-0,233	-0,420
27	16,7	28,5	34,0	15,3	5,5	2,643	1,097	0,228	-0,566
28	33,4	24,8	20,7	16,7	4,3	2,337	1,221	0,464	-0,929
29	9,8	22,5	37,5	24,8	5,5	2,937	1,041	-0,105	-0,536
30	17,6	25,1	34,3	19,6	3,5	2,663	1,085	0,033	-0,779
31	11,8	28,2	32,6	21,9	5,5	2,810	1,077	0,078	-0,685

La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos obtenidos con la aplicación del cuestionario TRECE. Como se advierte en la tabla, en todos los ítems fueron utilizadas las cinco opciones de respuesta y sus desviaciones típicas se alejan de cero, lo que indica que los ítems discriminan. Se aprecia, asimismo, que todos los enunciados, excepto el 9, 11, 26 y 29 presentan una

asimetría positiva y, por lo tanto, una tendencia a puntuaciones bajas. En estos cuatro ítems que suponen una excepción, la tendencia es hacia puntuaciones altas. Los índices negativos de curtosis informan de una tendencia general a una distribución platocúrtica o aplanada, con un apuntamiento menor que el de la distribución normal. Esto es así excepto en los enunciados 2, 14, 16, 17 y 25, que presentan índices positivos y, por lo tanto, una distribución leptocúrtica, más apuntada que la normal.

La «Correlación elemento-total corregida» es positiva en todos los ítems, con valores entre .298 y .712 y media de .563. Ello indica que todos contribuyen a medir lo que mide el test y además en la misma dirección. La pertinencia de los enunciados para formar parte del cuestionario fue estudiada también analizando el «Alfa de Cronbach si se elimina un elemento». El alfa de Cronbach para el conjunto de la prueba es de .940. Únicamente la supresión de los ítems 7 y 8 aumentaría el índice alfa del conjunto del cuestionario —hasta .941—. La leve ganancia en fiabilidad no compensaría la pérdida de información y de validez (de contenido y estructural) del cuestionario. La supresión de cualquiera de los restantes o bien no afectaría a la fiabilidad del cuestionario o bien la disminuiría.

La estructura factorial del Cuestionario TRECE se estudió inicialmente con un análisis factorial usando como método de extracción el «Análisis de Componentes Principales», sin forzar el número de factores. Tanto el valor de la medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .918$) como el resultado de la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 6.332,136$; $gl = 465$; $sig. = .000$), mostraron que los enunciados están intercorrelacionados, y, por tanto, que es oportuno llevar a cabo el análisis factorial.

A continuación se procedió a la extracción del número óptimo de factores. El análisis factorial realizado, utilizando el método de «Componentes principales» sin forzar el número de factores, arrojó seis autovalores superiores a 1. Sin embargo, finalmente se decidió extraer cinco factores, por tres razones. En primer lugar, por el principio de parsimonia. Partiendo del modelo teórico de partida, los ítems pueden agruparse de forma coherente e interpretable en cinco factores, sin necesidad de utilizar seis. En segundo lugar, tomar menos de cinco factores supondría que el porcentaje de varianza total explicada se reduciría demasiado, por debajo del 60% (Tabla 3). En tercer y último lugar, se aprecia un punto de inflexión entre el quinto y el sexto factor en el gráfico de sedimentación, punto en el que la recta deja de ser paralela al eje de abscisas.

Se realizó, por tanto, un nuevo análisis factorial, esta vez forzando cinco factores, utilizando como método de extracción el «Análisis de componentes principales» y realizando rotación mediante el método «Normalización Varimax con Kaiser». El resultado se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores tras la rotación (N = 347)

	Factor				
	1 TMA	2 TRC	3 LEG	4 ORG	5 DET
19. La economía de fichas.	,854				
20. El contrato conductual o de contingencias.	,788				
18. La técnica del «Time-Out» («Tiempo-fuera»).	,758				
21. Qué es un reforzador y cómo debe ser aplicado.	,744				
23. El consenso de normas.	,682	,402			
22. La asamblea de aula.	,659	,369			
24. Técnicas de aprendizaje cooperativo.	,596	,501			
9. Qué es y qué debe contener el Reglamento de Régimen Interno (RRI).	,447		,377	,400	
25. La técnica del «Rompecabezas» («jigsaw» o «puzle»).	,420	,368			
29. Habilidades de comunicación.		,766			
30. Habilidades de autocontrol emocional.		,736			
31. Habilidades de resolución de conflictos a través de la negociación o de la mediación.	,331	,632			
26. Dinámicas de grupo (juegos o actividades de presentación, confianza, conocimiento... entre los estudiantes).		,625			
27. La mediación escolar.	,334	,558	,363		
28. Los programas de «alumnos ayudantes».	,423	,492			
15. El Decreto 249/2007, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios de Asturias.			,819		
16. El Real Decreto 732/1995, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros en todo el territorio gestionado por el MEC.			,814		

Tabla 3
(continuación)

	Factor				
	1 TMA	2 TRC	3 LEG	4 ORG	5 DET
17. El Derecho Penal de menores ante casos de violencia escolar.			,647		
14. El papel de la Inspección Educativa ante casos de violencia escolar.			,589		
13. Colectivos del entorno que trabajen en la prevención de la violencia escolar.			,482	,350	
6. Qué es y qué ha de contener el Plan Integral de Convivencia.				,804	
7. Qué es y qué debe contener el Plan de Acogida de un centro.				,803	
8. Las posibilidades preventivas y de intervención desde el Plan de Acción Tutorial.				,602	
11. Las funciones del Departamento de Orientación.		,352		,576	
12. La composición y funciones de la Comisión de Convivencia.	,355		,463	,537	
10. Las funciones del técnico especialista en Servicios a la Comunidad.			,367	,447	
2. Cuestionarios de evaluación de la violencia escolar.					,795
3. Cuestionarios de evaluación del clima social en el aula.					,704
4. Cómo detectar posibles casos de acoso escolar (bullying).					,664
1. Procedimientos de registro de conductas observadas en el aula.					,657
5. Cómo detectar posibles trastornos del comportamiento.		,333	,324		,441
Valores propios:	5,234	3,936	3,634	3,198	2,863
Varianza explicada por cada factor (%):	16,884	12,696	11,722	10,315	9,237
Varianza total explicada (%):			60,855		

Se han suprimido los pesos factoriales inferiores a ,30. TMA = Técnicas para el manejo del aula; TRC = Técnicas de resolución de conflictos; LEG = Legislación ante el incumplimiento de normas y la violencia escolar; ORG = Organización escolar; DET = Detección de problemas de convivencia.

El factor 1, *Técnicas para el manejo del aula*, incluye ocho enunciados referidos al conocimiento de técnicas de modificación de conducta en el aula (Tiempo-fuera, economía de fichas, contrato conductual, uso de reforzadores), de metodologías docentes para la integración escolar (aprendizaje cooperativo, «jigsaw») y de manejo del aula (asamblea de aula, consenso de normas). El factor 2, *Técnicas de resolución de conflictos*, incluye seis enunciados referidos al conocimiento de habilidades implicadas en la resolución de problemas interpersonales (habilidades de resolución de conflictos a través de la negociación o de la mediación; de comunicación; y de autocontrol emocional) y al conocimiento de estrategias para la mejora del clima de aula o de centro basadas en la resolución constructiva de conflictos (mediación escolar, programas de «alumnos ayudantes» y dinámicas de grupo). El factor 3, *Legislación ante el incumplimiento de normas y la violencia escolar*, incluye cuatro enunciados, referidos al conocimiento de legislación educativa específica (Decreto 249/2007 y Real Decreto 732/1995), al Derecho Penal de menores y al papel de la Inspección Educativa ante casos de violencia escolar. El cuarto factor, *Organización escolar*, incluye ocho enunciados referidos al conocimiento de documentos de centro (Plan Integral de Convivencia, Plan de Acogida, Plan de Acción Tutorial, Reglamento de Régimen Interno), órganos (Comisión de Convivencia) y profesionales (Departamento de Orientación, técnico especialista en Servicios a la Comunidad, colectivos del entorno) implicados en el tratamiento de la convivencia escolar. El quinto y último factor, *Detección de problemas de convivencia*, incluye cinco enunciados referidos a procedimientos para la identificación y reconocimiento de situaciones de violencia escolar y problemas de comportamiento. El porcentaje total de varianza explicada por estos cinco factores es del 60.86%. Los ítems 9 y 13 fueron enviados al factor 4, a pesar de mostrar pesos factoriales superiores en el 1 y el 3, respectivamente, por razones de interpretabilidad teórica de los factores.

Una vez hallada la estructura factorial del cuestionario, se analizó la fiabilidad de cada uno de los factores. Se obtuvo un alfa de Cronbach para el conjunto del cuestionario (31 ítems) de .940; para el primer factor (8 ítems), de .912; para el segundo (6 ítems), de .869; para el tercero (4 ítems), de .805; para el cuarto (8 ítems), de .828; y para el quinto (5 ítems), de .815.

RESULTADOS

La satisfacción con la formación recibida y su influencia en el conocimiento de recursos para la convivencia escolar

A la vista de los resultados obtenidos (Tabla 4), la satisfacción de los futuros profesores y maestros con la formación recibida sobre convivencia es-

colar es en general baja. Sólo un 12.97% del total del alumnado evaluado (45 de 347) se declara bastante o muy satisfecho con ella. En Magisterio, en concreto, ese porcentaje es del 15.08% (19 de 126) y en el CAP del 11.76% (26 de 221).

Tabla 4

Diferencias en cuanto al grado de conocimiento de los diferentes recursos para la convivencia escolar evaluados con el Cuestionario TRECE, en función del grado de satisfacción con la formación recibida, en la muestra total, de Magisterio y del CAP

		Total (N = 347)		Magisterio (N = 126)		CAP (N = 221)	
		NPS (N = 200)	BMS (N = 45)	NPS (N = 81)	BMS (N = 19)	NPS (N = 119)	BMS (N = 26)
Factor 1 <i>TMA</i>	Media	2,314	2,836	3,034	3,691	1,825	2,212
	D.T.	1,016	1,170	0,856	0,560	0,805	1,106
	Sig.		*		*		—
Factor 2 <i>TRC</i>	Media	2,675	3,300	2,984	3,623	2,465	3,064
	D.T.	0,870	0,820	0,839	0,408	0,831	0,963
	Sig.		*		*		*
Factor 3 <i>LEG</i>	Media	1,726	2,478	1,991	2,961	1,546	2,125
	D.T.	0,666	0,917	0,681	0,813	0,594	0,834
	Sig.		*		*		*
Factor 4 <i>ORG</i>	Media	2,357	2,850	2,429	2,954	2,308	2,774
	D.T.	0,654	0,688	0,693	0,582	0,625	0,758
	Sig.		*		*		*
Factor 5 <i>DET</i>	Media	2,216	2,876	2,454	3,253	2,054	2,600
	D.T.	0,732	0,801	0,653	0,610	0,740	0,822
	Sig.		*		*		*

NPS = Nada o poco satisfecho; BMS = Bastante o muy satisfecho. TMA = Técnicas para el manejo del aula; TRC = Técnicas de resolución de conflictos; LEG = Legislación ante el incumplimiento de normas y la violencia escolar; ORG = Organización escolar; DET = Detección de problemas de convivencia.

Mín. = 1; Máx. = 5. * = Significación estadística ($p < .01$).

La satisfacción con la formación recibida sobre convivencia escolar influye en el grado de conocimiento que el alumnado dice tener sobre recursos para la convivencia escolar. Tomando al conjunto del alumnado (Tabla 4), los bastante o muy satisfechos informan tener, de manera estadísticamente

significativa, un mayor conocimiento que los menos satisfechos, acerca de *Técnicas para el manejo del aula* (U de Mann-Whitney = 3341,500; $p = .007$), *Técnicas de resolución de conflictos* ($t = -4,567$; $p = .000$), *Legislación ante el incumplimiento de las normas y la violencia escolar* (U de Mann-Whitney = 2358,500; $p = .000$), *Organización escolar* ($t = -4,383$; $p = .000$) y procedimientos para la *Detección de problemas de convivencia* ($t = -5,066$; $p = .000$).

Con el alumnado de Magisterio por separado, se obtiene el mismo patrón de resultados. El alumnado de Magisterio satisfecho con su formación sobre convivencia escolar, dice conocer en mayor medida que el alumnado menos satisfecho (Tabla 4), de manera estadísticamente significativa, *Técnicas para el manejo del aula* ($t = -4,112$; $p = .000$), *Técnicas de resolución de conflictos* ($t = -3,225$; $p = .002$), *Legislación ante el incumplimiento de las normas y la violencia escolar* ($t = -4,817$; $p = .000$), *Organización escolar* ($t = -3,405$; $p = .002$) y procedimientos para la *Detección de problemas de convivencia* ($t = -5,061$; $p = .000$).

El alumnado del CAP satisfecho con su formación sobre convivencia escolar, dice conocer en mayor medida que el alumnado menos satisfecho (Tabla 4), de manera estadísticamente significativa, *Técnicas de resolución de conflictos* ($t = -2,943$; $p = .006$), *Legislación ante el incumplimiento de las normas y la violencia escolar* (U de Mann-Whitney = 913,500; $p = .001$), *Organización escolar* ($t = -2,926$; $p = .006$) y procedimientos para la *Detección de problemas de convivencia* ($t = -3,124$; $p = .004$). Sin embargo, el conocimiento de *Técnicas para el manejo del aula* informado por el alumnado bastante o muy satisfecho con su formación, aunque mayor que el del alumnado menos satisfecho, no llega a serlo de manera estadísticamente significativa (U de Mann-Whitney = 1236,000; $p = .108$).

La influencia de la experiencia docente —ajena a las prácticas— sobre el conocimiento de recursos para la convivencia escolar

Partiendo del conjunto de la muestra, es decir, del total del alumnado evaluado en Magisterio y en el CAP, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto al grado de conocimiento de recursos para la convivencia escolar entre el alumnado que cuenta con experiencia docente ajena a las prácticas en centros de Educación Infantil, Primaria o Secundaria y aquel que no la tiene, para ninguna de las cinco variables evaluadas (Tabla 5). Y esto es así tanto si dividimos la muestra y la comparamos en función de haber trabajado o no al menos 6 meses, 12 meses ó 24 meses.

Tabla 5

Diferencias en el grado de conocimiento de los recursos para la convivencia escolar evaluados con el cuestionario TRECE en función del grado de experiencia docente —ajena al periodo de prácticas—, en la muestra total (N = 347)

		6 meses (N = 347)		12 meses (N = 347)		24 meses (N = 347)	
		- de 6 (N = 311)	6 o + (N = 36)	- de 12 (N = 320)	12 o + (N = 27)	- de 24 (N = 334)	24 o + (N = 13)
Factor 1 <i>TMA</i>	Media	2,324	2,594	2,342	2,463	2,342	2,606
	D.T.	1,017	1,057	1,017	1,104	1,013	1,275
	Sig.	—		—		—	
Factor 2 <i>TRC</i>	Media	2,764	2,991	2,780	2,877	2,771	3,205
	D.T.	0,838	0,942	0,851	0,863	0,851	0,749
	Sig.	—		—		—	
Factor 3 <i>LEG</i>	Media	1,884	2,083	1,915	1,787	1,903	1,942
	D.T.	0,769	0,978	0,798	0,743	0,793	0,855
	Sig.	—		—		—	
Factor 4 <i>ORG</i>	Media	2,499	2,552	2,506	2,495	2,501	2,606
	D.T.	0,700	0,655	0,702	0,611	0,696	0,690
	Sig.	—		—		—	
Factor 5 <i>DET</i>	Media	2,342	2,456	2,350	2,393	2,348	2,492
	D.T.	0,747	0,785	0,756	0,689	0,747	0,855
	Sig.	—		—		—	

TMA = Técnicas para el manejo del aula; TRC = Técnicas de resolución de conflictos; LEG = Legislación ante el incumplimiento de normas y la violencia escolar; ORG = Organización escolar; DET = Detección de problemas de convivencia.

Mín. = 1; Máx. = 5. - = Ausencia de significación estadística ($p > .05$).

Un resultado similar se obtiene al analizar al alumnado de Magisterio y del CAP por separado (Tablas 6 y 7, respectivamente). De todas las comparaciones realizadas, únicamente una indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas: el alumnado del CAP con seis meses o más de experiencia docente informa conocer *Técnicas de resolución de conflictos* en mayor medida ($t = -2,882$; $p = .009$) que el resto de sus compañeros. Sin embargo, tanto si se hace esta comparación tomando como criterio haber trabajado al menos un año como docente, como si se hace tomando como criterio haber trabajado dos años o más, esta diferencia deja de ser significativa.

Tabla 6

Diferencias en el grado de conocimiento de los recursos para la convivencia escolar evaluados con el cuestionario TRECE en función del grado de experiencia docente —ajena al periodo de prácticas—, en la muestra de Magisterio (N = 126)

		6 meses (N = 126)		12 meses (N = 126)		24 meses (N = 126)	
		- de 6 (N = 108)	6 o + (N = 18)	- de 12 (N = 113)	12 o + (N = 13)	- de 24 (N = 122)	24 o + (N = 4)
Factor 1 <i>TMA</i>	Media	3,220	2,910	3,201	2,952	3,167	3,438
	D.T.	0,812	0,936	0,808	1,048	0,825	1,210
	Sig.	—		—		—	
Factor 2 <i>TRC</i>	Media	3,164	2,778	3,145	2,795	3,105	3,208
	D.T.	0,775	0,929	0,783	0,967	0,815	0,567
	Sig.	—		—		—	
Factor 3 <i>LEG</i>	Media	2,269	2,028	2,283	1,808	2,250	1,750
	D.T.	0,796	0,974	0,819	0,765	0,816	1,061
	Sig.	—		—		—	
Factor 4 <i>ORG</i>	Media	2,597	2,410	2,595	2,356	2,576	2,406
	D.T.	0,742	0,676	0,747	0,575	0,741	0,483
	Sig.	—		—		—	
Factor 5 <i>DET</i>	Media	2,674	2,444	2,657	2,508	2,633	2,900
	D.T.	0,730	0,660	0,733	0,641	0,725	0,702
	Sig.	—		—		—	

TMA = Técnicas para el manejo del aula; TRC = Técnicas de resolución de conflictos; LEG = Legislación ante el incumplimiento de normas y la violencia escolar; ORG = Organización escolar; DET = Detección de problemas de convivencia.

Mín. = 1; Máx. = 5. - = Ausencia de significación estadística ($p > .05$).

Del análisis de las tablas 5, 6 y 7 se desprende, asimismo, que el nivel de conocimiento que el alumnado evaluado dice tener sobre recursos para la convivencia escolar es medio o bajo. Esto mismo se puede observar al analizar los estadísticos descriptivos de cada ítem por separado para el total de la muestra (Tabla 2).

Tabla 7

Diferencias en el grado de conocimiento de los recursos para la convivencia escolar evaluados con el cuestionario TRECE en función del grado de experiencia docente –ajena al periodo de prácticas–, en la muestra del CAP (N = 221)

		6 meses (N = 221)		12 meses (N = 221)		24 meses (N = 221)	
		– de 6 (N = 203)	6 o + (N = 18)	– de 12 (N=207)	12 o + (N=14)	– de 24 (N = 212)	24 o + (N = 9)
Factor 1 <i>TMA</i>	Media	1,847	2,278	1,873	2,009	1,867	2,236
	D.T.	0,761	1,101	0,787	0,982	0,780	1,178
	Sig.	—		—		—	
Factor 2 <i>TRC</i>	Media	2,551	3,204	2,581	2,952	2,579	3,204
	D.T.	0,793	0,932	0,821	0,783	0,813	0,849
	Sig.	*		—		—	
Factor 3 <i>LEG</i>	Media	1,680	2,139	1,714	1,768	1,704	2,028
	D.T.	0,671	1,008	0,712	0,750	0,707	0,805
	Sig.	—		—		—	
Factor 4 <i>ORG</i>	Media	2,447	2,694	2,457	2,625	2,458	2,694
	D.T.	0,673	0,619	0,673	0,635	0,666	0,773
	Sig.	—		—		—	
Factor 5 <i>DET</i>	Media	2,165	2,467	2,183	2,286	2,184	2,311
	D.T.	0,694	0,913	0,717	0,739	0,711	0,889
	Sig.	—		—		—	

Mín. = 1; Máx. = 5. TMA = Técnicas para el manejo del aula; TRC = Técnicas de resolución de conflictos; LEG = Legislación ante el incumplimiento de normas y la violencia escolar; ORG = Organización escolar; DET = Detección de problemas de convivencia.

— = Ausencia de significación estadística ($p > .05$). * = Significación estadística ($p < .01$).

DISCUSIÓN

El presente trabajo se ha planteado con un doble objetivo. Por un lado, se ha pretendido analizar en qué medida los futuros docentes conocen diferentes recursos para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia escolar, así como su nivel de satisfacción con la formación recibida. Por otro lado, se ha pretendido identificar la importancia de la formación inicial y de la experiencia docente en el conocimiento de estos recursos.

En cuanto al primer objetivo, los resultados obtenidos muestran que el grado de conocimiento y de satisfacción son, en general, bajos. Este resul-

tado se aviene a lo esperado en función de los estudios previos revisados (Bauman y Del Río, 2005; Benítez, García y Fernández, 2006; García, Benítez y Fernández, 2007; Kandakai y King, 2002; Nicolaidis, Toda y Smith, 2002). Es más, si estos trabajos previos mostraban un escaso conocimiento por parte del futuro profesorado sobre cómo abordar situaciones de maltrato entre escolares (*bullying*), en el presente trabajo se ha encontrado que ese desconocimiento es más amplio. Así, el futuro profesorado evaluado informa tener un escaso conocimiento de técnicas para el manejo del aula; técnicas de resolución de conflictos; legislación ante el incumplimiento de normas y violencia escolar; organización escolar; y detección de problemas de convivencia. Se ha encontrado, asimismo, que tanto el conocimiento como la satisfacción son más bajos en el futuro profesorado de Secundaria que en el de Infantil o Primaria —siendo en los tres casos bajo—, lo cual coincide con las conclusiones de los estudios previos revisados (Kandakai y King, 2002).

En cuanto al segundo objetivo, los resultados obtenidos muestran que recibir una formación satisfactoria sobre convivencia escolar da lugar a un mayor conocimiento de recursos para su prevención y tratamiento, pero que la experiencia docente adicional no garantiza, en sí misma, un mayor conocimiento de estos temas. Esto es así tanto para el alumnado de Magisterio como para el del CAP. Estos resultados contradicen, por lo tanto, la hipótesis que había sido planteada de partida. A pesar de lo esperado a partir de los resultados obtenidos por los estudios previos revisados (Abd-El-Khalick, 2006; Henninger, Flowers y Councill, 2006; Kagan y Tippins, 1992; Mertler, 2004; Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994), en los que la experiencia resultó ser un factor fundamental en la eficacia docente, en este estudio la experiencia adicional ha mostrado un escaso impacto sobre el conocimiento de estos recursos. La experiencia docente, por lo tanto, daría lugar a una mayor seguridad y confianza en la forma de impartir las clases y en el trato al alumnado, dominando mejor el discurso expositivo, haciéndole más preguntas durante las clases, ofreciéndole más feedback, dando una visión más global de la materia, etc. Pero no implicaría necesariamente un mayor conocimiento de legislación, técnicas o documentos de centro específicos o novedosos. De hecho, el Decreto 249/2007, la mediación escolar o el Plan Integral de Convivencia, por poner algunos ejemplos, no han resultado ser significativamente más conocidos por el profesorado en formación con más de dos años de experiencia docente que por el que carece de esa experiencia. Una correcta formación se revela, por lo tanto, necesaria para conocer qué son y en qué consisten estos recursos. La práctica, por su parte, favorecerá la seguridad y la destreza en su aplicación y manejo, y servirá de base para una valoración crítica de los mismos. Formación y experiencia tienen un papel complementario y necesario de cara a la eficacia docente.

En el ámbito de la convivencia escolar, en el que los cambios sociales, los tipos de problemas y las formas de abordarlos se suceden, una adecuada formación, tanto inicial como permanente, cobra una especial relevancia. En este sentido, la transición hacia los nuevos títulos de grado de Magisterio y la aparición del nuevo Máster en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional, que sustituye al CAP, ha de contemplarse como una oportunidad para la mejora de la formación de los futuros docentes en cuanto a la convivencia escolar. Pero, además, también se debe atender a la formación continua y permanente del profesorado en activo en relación con estos temas, dándoles a conocer la legislación y técnicas más actuales en cada momento.

La principal limitación de este estudio se refiere a que la muestra utilizada es exclusivamente alumnado de la Universidad de Oviedo. Por lo tanto, conviene realizar con cautela cualquier extrapolación de estos resultados a otros centros y contextos educativos. No obstante, los resultados obtenidos en este estudio y en los estudios revisados sugieren, de manera recurrente, la importancia de mejorar la formación de los futuros docentes y del profesorado en activo sobre recursos para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia escolar. Esta constituye una de las claves para abordar el complejo problema de la violencia escolar.

Nota

Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación «La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar» (Ref. SV-UNOV-09-MB-1), subvencionado por la Universidad de Oviedo.

REFERENCIAS

- Abd-El-Khalick, F. (2006). Preservice and experienced biology teachers' global and specific subject matter structures: Implications for conceptions of pedagogical content knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2(1), 1-29.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Castro, P., y Rodríguez, C. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 89-96.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- 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. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

- Bauman, S. y Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Benítez, J. L., García, A. B., y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Calatayud, M. A. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- Colmenero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- De la Fuente, J., Peralta, F. J., y Sánchez, M. D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C., y Martínez, I. (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 36(1-2), 97-110.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- García, A. B., Benítez, J. L., y Fernández, M. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. en formación para afrontar el bullying. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-125). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F., y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18.
- Henninger, J., Flowers, P., y Council, K. (2006). Pedagogical techniques and student outcomes in applied instrumental lessons taught by experienced and pre-service American music teacher. *International Journal of Music Education*, 24(1), 71-84.
- Kagan, D., y Tippins, D. (1992). How US preservice teachers 'read' classroom performances. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 18(2), 149-158.
- Kandakai, T. L., y King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.

- Leiva, J. J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37(2), 93-110.
- 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, E., y Muñoz, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445.
- Medrano, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 93-108.
- Mendoza, B., y Díaz-Aguado, M^a. 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, en Madrid del 22 al 24 de noviembre de 2005. En http://www.fad.es/sala_lectura/CSAH_Com.pdf, visitado el 16/12/09.
- Mertler, C. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(1), 49-64.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Nicolaides, S., Toda, Y., y Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I., y Conde, P. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 51-74.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.

David Álvarez-García es Doctor en Psicología. Profesor Titular en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Su principal línea de investigación se centra en la convivencia escolar. Autor de numerosas publicaciones sobre esa temática, entre las que destaca «Aprende a Resolver Conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar» (2007, Editorial CEPE).

Celestino Rodríguez Pérez es Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Profesor Titular en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH, las dificultades de aprendizaje y aspectos asociados.

Paloma González-Castro es Doctora en Psicología. Profesora Titular en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH, las dificultades de aprendizaje y aspectos asociados.

José Carlos Núñez Pérez es Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Catedrático en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación se centran en las dificultades de aprendizaje y la autorregulación.

Luis Álvarez Pérez es Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Catedrático en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación se centran en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH, las dificultades de aprendizaje y aspectos asociados.

Fecha de recepción: 16-10-09 Fecha de revisión: 10-01-10 Fecha de admisión: 21-02-10