

# La *percepción del conflicto escolar* en tres comunidades de aprendizaje

The Perception of School Conflict in Three Learning Communities  
La perception du conflit scolaire de trois communautés d'apprentissage  
A percepção do conflito escolar em três comunidades de aprendizagem

Fecha de recepción: 10 DE ENERO DE 2017/Fecha de aceptación: 7 DE NOVIEMBRE DE 2017/Fecha de disponibilidad en línea: 15 DE ABRIL DE 2018

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>



doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.pceca

Escrito por MARÍA TERESA VIZCARRA-MORALES  
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA  
LEJONA, ESPAÑA  
[mariate.bizkarra@ehu.eus](mailto:mariate.bizkarra@ehu.eus)

ITZIAR REKALDE-RODRÍGUEZ  
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA  
LEJONA, ESPAÑA  
[itziar.rekalde@ehu.eus](mailto:itziar.rekalde@ehu.eus)

ANA MARÍA MACAZAGA-LÓPEZ  
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA  
LEJONA, ESPAÑA  
[ana.macazaga@ehu.eus](mailto:ana.macazaga@ehu.eus)

## Resumen

Esta investigación analiza la percepción del conflicto en tres comunidades de aprendizaje para explorar el significado que atribuyen al término *conflicto* y averiguar con qué escenarios asocian su aparición. La metodología reside en la perspectiva comunicativa crítica y las técnicas han sido los relatos y las entrevistas. Los resultados indican que el conflicto se considera un hecho natural que en ocasiones deriva en comportamientos agresivos y que hay espacios que facilitan su aparición. Las conclusiones reflejan la necesidad de contemplar la dinámica procesual del conflicto y ofrecer contextos educativos en los que experimentar y aprender a gestionar las emociones.

## Palabras clave

Conflicto; educación primaria; comunidades de aprendizaje; investigación comunicativa crítica; diálogo

## Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Vizcarra-Morales, María Teresa; Rekalde-Rodríguez, Itziar & Macazaga-López, Ana María (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 95-108. doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.pceca

## Keywords

Conflict; primary education; learning communities; critical communicative research; dialogue

## Abstract

This research analyzes the perception of conflict in three learning communities to explore the meaning they attribute to the term *conflict* and to find out in which scenarios they associate their emergence. The methodology follows a critical communicative perspective and the techniques are stories and interviews. Results indicate that *conflict* is considered a natural fact that sometimes results in aggressive behavior and that there are spaces that facilitate its emergence. We concluded that there is a need to contemplate the processual dynamics of conflict and offer educational contexts in which to experiment and learn to manage people's emotions.

---

## Mots clés

Conflit ; éducation primaire ; communautés d'apprentissage ; recherche communicative critique ; dialogue

## Résumé

Cette recherche analyse la perception de trois communautés d'apprentissage sur la signification attribuée au terme *conflit*, on enquête sur quels scénarios les communautés associent son apparition. La méthodologie se base sur la perspective communicative critique et les techniques ont été les récits et les entretiens. Les résultats indiquent que le conflit se considère comme un fait naturel qui parfois dérive en comportements agressifs et qu'il y a des espaces qui facilitent son apparition. Les conclusions montrent le besoin de contempler la dynamique processuelle du conflit et fournir les contextes éducatifs dans lesquels expérimenter et apprendre à gérer les émotions.

---

## Palavras-chave

Conflito; educação primária; comunidades de aprendizagem; pesquisa comunicativa crítica; diálogo

## Resumo

Esta pesquisa analisa a percepção do conflito em três comunidades de aprendizagem para explorar o significado que atribuem ao termo *conflito* e averiguar com que cenários associam seu aparecimento. A metodologia reside na perspectiva comunicativa crítica e as técnicas têm sido os relatos e as entrevistas. Os resultados indicam que o conflito se considera um fato natural que em ocasiões deriva em comportamentos agressivos e que há espaços que facilitam seu aparecimento. As conclusões refletem a necessidade de contemplar a dinâmica processual do conflito e oferecer contextos educativos nos quais se experimente e se aprenda a administrar as emoções.

## Introducción

El conflicto es un tema que no pasa de moda y que está presente en las instituciones, en general, y en la escuela, en particular. La escuela se caracteriza por convivir cotidianamente con diferentes tipos de conflicto. Pero ¿qué significado tiene este concepto para los participantes en el contexto escolar? La orientación positiva del conflicto y los planteamientos del aprendizaje dialógico implementados en las comunidades de aprendizaje (CAA) nos ayudan a descubrir cómo se puede abordar el conflicto desde su detección al implicar a la comunidad educativa para ir construyendo una convivencia educativa intercultural e inclusiva en el centro (Flecha-García & García-Yeste, 2007; Leiva-Olivencia & Escarbajal-Frutos, 2011; Pérez-Galán, 2009; Vargas & Flecha, 2000). Pero, hasta el momento, no se ha hecho hincapié en cómo percibe el conflicto la comunidad educativa, qué significado le da y con qué otros conceptos lo vincula.

Esta preocupación no es baladí, dado que la percepción que tienen los participantes en CAA puede aportar conocimiento sobre el tema que ayude a mejorar las actuaciones de éxito, orientadas a hacer del conflicto una herramienta pedagógica al servicio del cambio y la transformación tanto individual como grupal.

## Aproximación conceptual al conflicto como posibilidad de cambio y transformación

La percepción del conflicto varía según el paradigma educativo desde el que se construye. Desde un enfoque tecnocrático, está cargado de una connotación predominantemente negativa por interpretarse como un elemento perturbador de la convivencia y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que, desde una perspectiva crítica, es percibido como un elemento potencialmente positivo porque aporta la posibilidad de cambio tanto personal como social y ayuda a establecer identidades individuales y grupales (Jares, 2001; Leiva-Olivencia, 2009; Pineda-Alfonso, 2011). Desde esta perspectiva no solo se ve como posibilidad de cambio sino que es considerado un rasgo natural e inherente a las relaciones sociales, que emerge de forma inevitable en el proceso de confrontación y defensa de las propias posiciones, intereses y necesidades; su ausencia es interpretada como adormecimiento, apatía e indiferencia que aleja a las personas y a la comunidad escolar de la posibilidad de cambio y transformación creativa.

La idea de poner la confrontación al servicio de la transformación creativa coincide con la perspectiva de la filosofía de la paz en la medida en que esta considera útil y necesario para la convivencia que las personas aprendan a confrontar y tomarse en cuenta unas a otras de forma respetuosa y pacífica (París-Albert, 2005; París-Albert & Martínez-Guzmán, 2010). Por tanto, desde la perspectiva crítica, el abordaje pedagógico del conflicto y la confrontación se presenta como requisito para la transformación personal y social. El reto o desafío es realizarlo de forma respetuosa y pacífica.

En este punto, resulta oportuno señalar la confusión que hay entre *agresividad* y *violencia*, así como entre *violencia* y *conflicto*. La explicación aportada desde la bioenergética distingue entre dos tipos de *agresividad* (Lowen & Lowen, 2005), la *agresividad nociva* orientada a destruir o causar un mal a otra persona, a sí mismo, o al entorno, y una *agresividad nutricia* o *energía de vida* necesaria para enfrentar de forma asertiva las situaciones de conflicto que surgen en las relaciones humanas. El valor nutricional de la agresividad se refiere a las dos funciones complementarias que desempeña:

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación, derivado del proyecto "Juega, dialoga y resuelve: Diseño de un programa específico para Comunidades de Aprendizaje", analiza cómo es percibido el conflicto y en qué espacios se genera con mayor facilidad, de cara a conocer las claves sobre las que intervenir en un futuro. Las comunidades de aprendizaje desean abordar el conflicto desde una perspectiva dialógica y comprensiva.

“Por una parte constituye una fuerza activa para el propio desarrollo, por otra, es un instrumento para defender la propia identidad de todo aquello que la amenaza” (Bonino, 1987, p. 7).

Resolver los conflictos de forma positiva está ligado a poner la agresividad nutricia al servicio de la resolución pacífica y constructiva del conflicto de manera que nadie pierda, y se opone al carácter negativo y destructivo de la agresividad nociva que se hace presente en la gestión del conflicto mediante actos de agresión (Cascón-Soriano, 2000; Jares, 2001; Martínez-Guzmán, 2005; París-Albert, 2005). Sin embargo, para avanzar en el cambio y la transformación creativa del conflicto, no basta con hacer uso de la energía nutricia; hace falta, además, ahondar en las causas que alimentan el conflicto. Es decir, conlleva la necesidad de adoptar una perspectiva procesual que reduzca el conflicto a la categoría de manifestación observable. Por el contrario, implica diferenciar que una cosa es el conflicto y las causas que lo provocan, y otra, las manifestaciones y las actitudes que utilizan los protagonistas para afrontarlos. Adoptar esta posición supone prestar atención a los síntomas para indagar sobre el origen del verdadero problema que subyace a todo conflicto (Cascón-Soriano, 2000; Jares, 2001; Martínez-Guzmán, 2005).

Así, en el contexto de aula, el profesorado que adopta esta perspectiva procesual, al tiempo que mejora sus prácticas, aprende sobre sí mismo (Bolívar-Botía, 2000; Naranjo, 2014; Palomero-Fernández, 2010; Perrenoud, 2004). Por ejemplo, un profesor de primaria que está impartiendo una ‘dilatada’ explicación, observa que algunos niños están hablando, y no prestan atención a sus consignas. En lugar de adoptar, de forma inmediata, medidas disciplinarias se tomará un tiempo para comprender qué puede estar motivando la falta de atención y de motivación. Se preguntará por las necesidades no cubiertas o los sentimientos de insatisfacción que puedan haber inducido al alumnado a comportarse así. Se preguntará por las razones que le han llevado a esperar que el alumnado atendiera a su propuesta y se mostrará motivado por ella. Plantearse este tipo de interrogantes y reflexionar sobre estas cuestiones le posibilitará no solo cuestionarse sus prácticas y mejorarlas, sino también aprender sobre sí mismo y su alumnado.

Adentrarse en las causas del conflicto es tarea complicada y priorizar unas u otras dependerá de la teoría y disciplina desde la que se teoriza (Jares, 2001; Vinyamata, 2003). Los factores que contribuyen a la aparición del conflicto en el ámbito escolar están habitualmente relacionados con cuestiones de clima y contexto organizativo o metodológico y con cuestiones relativas al ámbito de las relaciones interpersonales y socioemocionales (De la Caba-Collado, 1997). En contextos interculturales, resulta complejo determinar las causas, ya que son producidas por una multicausalidad de significados (Colectivo Amani, Aguilera-Reija, Gómez-Lara, Morollón-Pardo & De Vicente-Abad, 2009; Leiva-Olivencia, 2009; Ortega, Mínguez & Saura, 2003).

Según Rosa Cobo-Bedia (2006), una parte significativa de los conflictos culturales que se manifiestan en estos contextos son conflictos de género que tienen dimensiones fuertemente patriarcales por recaer sobre ellos —y ellas— guiones de vida diferenciados; entre los elementos en disputa están el uso del velo islámico, las prácticas deportivas... Otros estudios sitúan en el origen del conflicto la no satisfacción de necesidades humanas básicas, como los sentimientos de pertenencia, aceptación y respeto por parte del grupo de iguales y de las personas adultas de referencia (Llamas-Toledano, 2003). Numerosas voces reclaman la importancia de prestar atención al ámbito emocional, al compartir la idea de que las

emociones que acompañan a un conflicto —como miedo, ira, desconfianza, suspicacia, desprecio, rechazo, resentimiento, entre otras— responden a necesidades no satisfechas y deben poder ser expresadas, escuchadas y atendidas para evitar que deriven en comportamientos violentos (Díaz-Aguado, 2006; Martínez-Guzmán, 2005; París-Albert, 2005). De hecho, el estudio de Catherine Blaya y Éric Debarbieux (2011) en los colegios franceses de primaria puso de manifiesto que el 10% del alumnado sufre la victimización repetida que les produce un sentimiento de inseguridad y afecta su percepción del clima escolar.

El patio es referido por la literatura como el contexto escolar en el que se producen más conflictos, donde quienes son más fuertes abusan de quienes son más débiles (Ruiz, Riuró & Tesouro, 2015; Salinas-Salazar, Posada-Giraldo & Isaza-Mesa, 2002). La mayor parte de las peleas que se producen en la escuela se da entre niños y niñas, o entre niños solos, siendo estas últimas las más frecuentes. La mayor presencia de comportamientos agresivos entre los chicos se explica por su dificultad para comunicar y expresar sus emociones en situaciones de tensión o estrés y por su mayor predisposición fisiológica a la acción (Trianes-Torres, 2000). Entre las áreas curriculares, la educación física es identificada como la más propensa a la aparición de conflictos, debido a que los cuerpos interaccionan más tiempo y más intensamente en las actividades que se proponen (Martín-Hocajo & Ríos-González, 2014). Los conflictos habituales están ligados a la práctica de actividades competitivas en las que se prioriza la búsqueda de la victoria, lo que da lugar a discrepancias por diferentes niveles de habilidad o personalidad, por la cultura o el género, por el uso del material y el espacio (Ortí-Ferres, 2003). Prueba del valor pedagógico de esta área curricular, como laboratorio en el cual experimentar la propia emocionalidad, tomar conciencia de ella y aprender a manejarla, son las numerosas publicaciones que se han realizado en los últimos años (Antolín de la Fuente, Martín-Pérez & Barba-Martín, 2012; Hellison, 2010; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu & Ochoa, 2013; Macazaga-López, Rekalde-Rodríguez & Vizcarra-Morales, 2013; Monjas-Casares & González-Moreno, 2000; Sáez de Ocariz, Lavega & March, 2013; Vizcarra-Morales, Macazaga-López & Rekalde-Rodríguez, 2013).

No obstante, el tipo de escuela marca, así mismo, el enfoque mediante el cual abordar las situaciones conflictivas. En el caso de las CCAA se comparte una visión del conflicto como oportunidad para construir convivencia (Elboj-Saso & Niemelä, 2010; Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). Su actuación se centra en cómo resolver el conflicto una vez detectado. En coherencia con los principios del aprendizaje

dialógico que sustenta sus prácticas, se orientan a capacitar a la comunidad para resolver los problemas por medio del diálogo (Elboj-Saso & Niemelä, 2010). El modelo que adoptan es el comunitario que se basa en la prevención y resolución de conflictos, que como su propio nombre indica implica trabajar con toda la comunidad (Flecha-Fernández de Sanmamed, Melgar, Oliver & Pulido, 2010; Vizcarra-Morales, Macazaga-López & Rekalde-Rodríguez, 2016). Entre las acciones que vienen planteando destacan la socialización preventiva en la violencia de género (Elboj-Saso, 2011), y la asignatura de educación física como escenario privilegiado para trabajar la transformación creativa del conflicto (Monzonís-Martínez & Capllonch-Bujosa, 2014).

## Metodología

*Objetivos:* esta investigación ha explorado la percepción que del conflicto tienen las personas implicadas (escolares, familiares, voluntariado y profesorado) en tres CCAA, mediante un análisis profundo de distintas situaciones conflictivas, para aportar conocimiento que contribuya a mejorar las actuaciones de éxito. En este sentido, los objetivos han sido explorar el significado que los participantes atribuyen al término *conflicto* y averiguar con qué escenarios asocian su aparición.

*Posicionamiento metodológico:* desde una orientación positiva del conflicto y teniendo en cuenta el contexto de CCAA en el que se enmarca la investigación, la perspectiva metodológica está asentada en los presupuestos de la metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006; Gómez, Puigvert & Flecha, 2011). Desde esta perspectiva, la realidad social se entiende como una construcción humana cuyos significados son construidos de forma comunicativa por medio de la interacción entre las personas, y donde la estrategia de construcción del conocimiento reside en el diálogo. Esta metodología permite la sistematización, valoración y visibilización de la palabra de personas que, desde el espacio cotidiano, problematizan la realidad con una concienciación emancipadora para que deriven en prácticas transformadoras de su entorno (Flecha-Fernández de Sanmamed, Melgar, Oliver & Pulido, 2010).

*Técnicas de recogida de información:* siguiendo esta perspectiva, se utilizan diferentes técnicas de naturaleza cualitativa y en clave dialógica, como los relatos comunicativos y la entrevista comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). Estas técnicas han permitido, desde la polifonía que supone interactuar con diferentes colectivos, indagar sobre la percepción que tienen del conflicto; qué supone, en qué situaciones se origina... Todo ello para

identificar el enfoque que hay detrás de estas percepciones y perfilar pautas de actuación que ayuden a poner el conflicto al servicio de los procesos de transformación personal y social. Las relaciones entre las personas entrevistadas y las investigadoras han buscado la horizontalidad para diluir las relaciones de poder y beneficiar la comunicación (Flick, 2014; Valles-Martínez, 2003).

*Participantes:* en el estudio han participado 3 centros pertenecientes a CCAA; dos de ellos públicos (C1 y C2) y el tercero concertado (C3). Se contó con una persona participante por colectivo y centro. Se realizaron 3 relatos comunicativos (2 alumnos y 1 alumna de 5º y 6º de educación primaria), y 9 entrevistas comunicativas, con 1 profesor y 2 profesoras, 3 madres y 3 voluntarias.

*Procedimiento de análisis, dimensiones y categorías:* el procedimiento analítico ha sido inductivo-deductivo en el que las dimensiones del sistema categorial (tabla 1) fueron las preguntas planteadas en la investigación (¿Qué tipo de agresividad percibe la comunidad? ¿El modo de organizar el espacio o las actividades es facilitador de los conflictos?). El proceso de agrupación de los datos en categorías requirió determinar qué información era relevante para los objetivos de la investigación; por ello, se unificaron los criterios de pertenencia a las categorías establecidas.

El sistema categorial resultante se muestra en la tabla 1.

Tabla 1  
*Sistema categorial*

| Dimensiones                           | Categorías  |
|---------------------------------------|---|
| Hacia la comprensión del conflicto    | <i>Agresividad nutricia:</i> el conflicto como discusión, roces y pequeñas faltas es inevitable en situaciones de convivencia (transformadora). |
|                                       | <i>Agresividad nociva:</i> el conflicto como agresión asociada a insultos y peleas (exclusora).   |
| Escenarios favorecedores de conflicto | <i>Espacios libres:</i> situaciones en las que el alumnado se siente libre para hacer, expresar y moverse (transformadora).                     |
|                                       | <i>Espacios de competición:</i> situaciones competitivas de ganar y perder (exclusora).   |

*Fuente: elaboración propia*

La información recogida se ha ordenado para su análisis e interpretación haciendo uso del programa NVIVO11. Para cumplir los requisitos de confidencialidad, la procedencia de cada voz ha sido identificada con códigos que responden a los siguientes criterios: centro de pertenencia (C1, C2, C3), técnica comunicativa: relato (R), entrevista (E) y, por último, colectivo: alumnado (A); profesorado (P); familias (F) y voluntariado (V).

*Credibilidad de la información:* la credibilidad se ha conseguido mediante la triangulación de las opiniones de las personas informantes que procedían de diferentes colectivos (Denzin & Lincoln, 2015), para crear nuevas conexiones al comparar y contrastar los datos desde diferentes ángulos y perspectivas (Elliott, 2010).

## Resultados

Haciendo uso del sistema categorial obtenido durante el proceso de análisis, se presentan a continuación los resultados del estudio.

### *Hacia la comprensión del conflicto*

Las personas participantes expresan qué entienden por *conflicto* recurriendo al uso de numerosos términos como *discusión, roce, enfado, pelea, insulto, falta de respeto, falta de empatía...* Han sido agrupados atendiendo a la mayor o menor carga de agresividad nociva referida en la descripción de la expresión utilizada.

#### *Agresividad nutricia: el conflicto como discusión, roces y pequeñas faltas es inevitable en situaciones de convivencia*

Todas las personas adultas se refieren al término *discusión* para expresar lo que entienden por *conflicto*. Familias, voluntariado y profesorado asocian *discusión* al resultado natural de estar en *desacuerdo* en algo, por tener puntos de vista o intereses distintos. Aluden a que cualquiera puede verse implicado en una *discusión*.

...el conflicto es normal porque todos no somos iguales y podemos opinar de una forma o de otra y chocar en algunos momentos. Eso es normal. Los conflictos van a existir siempre, son inevitables. La forma de gestionarlos es la diferencia (C2\_EP)<sup>1</sup>.

Desde esta perspectiva de inevitabilidad del conflicto, familias, voluntariado y profesorado expresan que no hay razón para asociar la existencia de *discusiones* y *desacuerdos* a situaciones negativas. Coinciden en señalar que el verdadero problema para la convivencia se sitúa en la incapacidad de las personas de resolver el conflicto sin que ninguna de las partes se sienta dañada.

Yo creo que los conflictos son habituales, pero vamos a ver que todos no tienen por qué ser traumáticos desde el punto de vista de que hay distintos intereses. Si hay conflictos, no tienen por qué ser negativos, ni traumáticos, ni nada... nadie tiene por qué quedarse dolido y romper las relaciones... (C1\_EV).

Desde la perspectiva de inevitabilidad del conflicto, las personas adultas utilizan las expresiones *roces* y *pequeñas faltas* para verbalizar lo que entienden por *conflicto sin importancia*. Y así, empujones, tropezones, golpes, choques, encontronazos... forman parte del día a día de la vida en la escuela en situaciones de juego y de contacto físico, ya que la excitación y la tensión nerviosa aumentan. El profesorado no considera *graves* estas situaciones, porque no aprecia que haya falta de respeto y, porque se resuelven pidiéndose perdón para continuar con el juego. Considera necesaria la intervención docente cuando percibe faltas de respeto y actitudes de *pelea* que alertan sobre la posibilidad de entrar en una espiral de agresiones verbales o físicas.

Es que es la convivencia, el roce... pero yo no creo que sea nada fuera del otro mundo y nada grave, ni nada desagradable, no son pequeñas tonterías que rozan entre ellos, ...son momentos de nervios, de tensión, que se les va un poco la mano... nada más... pero al momento están bien jugando otra vez, reconocen, se piden perdón, pero si un compañero falla y se da un grito menospreciando o insultando al que ha fallado, esto sería una falta de respeto y ese momento requeriría una intervención para solucionarlo y evitar que fuera a más (C3\_EP).

<sup>1</sup> *magis* no edita ni corrige las declaraciones de los entrevistados. Por eso, mantiene las marcas del lenguaje oral, los dichos, muletillas y modismos.

De esta manera, la agresividad nutricia es un elemento transformador que ayuda en la construcción de la convivencia.

*Agresividad nociva: el conflicto como agresión asociada a insultos y peleas*

Cuando las personas participantes utilizan estos términos lo hacen para referirse a situaciones en las que tiene lugar una agresión que habitualmente adopta la forma de insulto o pelea física y llega a *las manos*. Todas las voces asocian estos comportamientos a situaciones de *enfado* en las que la persona que se siente ofendida o atacada, busca el modo de devolver el ataque o la ofensa, con lo cual se entra en una espiral que conduce a comportamientos violentos.

Pues si alguien te hace la puñeta y tú te enfadas y muchas veces, pues al final, se la devuelves aunque eso no lo tengas que hacer. Eso es algo que suele pasar normalmente en la escuela, suele suceder bastantes veces, y al final acaba mal (C1\_RA).

Las voces más jóvenes apuntan a que la mayor parte de los conflictos que se producen en la escuela se debe al *pique* existente entre chicos y chicas. Las expresiones de menosprecio y los insultos entre ellos y ellas suelen ser frecuentes, aunque saben que no es la manera de resolver sus diferencias. Una niña expresa que la causa de estos conflictos se encuentra en la actitud machista de la que los chicos hacen gala, actitud de superioridad respecto a ellas, que se hace especialmente visible en las prácticas deportivas.

...el *pique* que más se da en clase es entre chicos y chicas, estamos muy separados. Cuando los chicos dicen algo, las chicas nos enfadamos con los chicos; y cuando las chicas decimos algo, los chicos [se enfadan] con las chicas. Y una vez yo estaba *mazo* enfadada, porque un niño le estaba diciendo a otro niño que las chicas tenemos menos fuerza para jugar, que si tuvieran que elegir en gimnasia, elegirían primero a los chicos y todo eso... y me parece *mazo* mal, porque me parece mucho machismo... hay un niño que es supermachista porque dice que las chicas somos más débiles, y cuando elige, en vez de escoger todos chicos y después todas las chicas, escoge las chicas que más fuerza tengan y luego las últimas te las regala, no sé, como si no valiesen nada... como si fueran juguetes... Que digan eso de '*te las regalo*' [pone cara de asco] como si fuera un juguete, que *te la doy pa' ti, pa' tu grupo* (C2\_RA).

Todas las personas entrevistadas consideran el insulto un elemento detonador de conflicto. El argumento más utilizado es que si hay insulto, hay falta de respeto y, por tanto, conflicto.

...un conflicto escolar también es que una persona esté insultando a otra llamándole *gorda*, un día y otro día... por ejemplo, es un acoso... El niño este, por ejemplo, que viene con mi hija al colegio, como es un crío que es obeso, que es gordo ¿no?, pues, le llama *gordito*... a lo mejor para ti es una gracia, pero a él le estás haciendo daño... más que si le metes un tortazo... eso es acoso y no hay derecho, habría que cortarlo (C2\_EV).

Una de las voluntarias repara en la dificultad de algunos escolares para gestionar sus enfados, que ante la carencia de recursos para manejar la frustración e impotencia recurren al insulto. Las víctimas de este tipo de agresiones verbales suelen ser personas de diferente etnia o religión.

... mira, con esto del insulto, hemos tenido hace poco un conflicto importante en el centro, a cuenta de su situación de inmigrantes, entre un niño que es de aquí, del País Vasco y otros niños que no lo son... el problema estaba en que este niño en cuanto se enfada o algo le sale mal se pone muy nervioso y no sabe cómo defenderse y se defiende insultando y atacando... (C2\_EV).

El profesorado y las familias coinciden en destacar que el término *gitano*, utilizado con el propósito de molestar, ha cedido su lugar al término *gordo-gorda* poniendo de relieve el protagonismo que ha adquirido el aspecto físico como elemento de discriminación y menosprecio.

...ahora por ejemplo para insultarse se llaman '*gordo*' pero ya ese insulto de *gitano*, *vete de aquí*... eso desapareció, está borrado, completamente. Es una de las cosas que, hace muchos años, cuando empezamos aquí, se usaba ese insulto, ahora se usa el de *gordo* con la idea de hacer daño... (C2\_EP).

#### *Escenarios favorecedores de conflicto*

Hemos agrupado la información en dos categorías que responden, a su vez, a dos factores que son *la vivencia de sentirse libre y la competitividad*.

#### *Espacios libres: situaciones en las que el alumnado se siente libre para hacer, expresar y moverse*

Las voces nos remiten a dos tipos de situaciones. Por un lado, situaciones ligadas a la ausencia de vigilancia y control y, por otro, aquellas en las que el espacio no está restringido por sillas y mesas, y ofrecen una posibilidad de juego y contacto físico que activa reacciones impulsivas que suelen derivar en conflicto. Las personas entrevistadas se refieren al patio, al vestuario y a las clases de educación física como escenarios preferentes.

Todas las personas participantes coinciden en señalar el patio como el lugar más conflictivo por la ausencia de vigilancia y control. Una madre expresa lo peligroso que puede llegar a ser este espacio, por los abusos de poder que perpetran quienes son más fuertes contra quienes son más débiles.

... a mí el patio me parece un lugar particularmente problemático, y yo sé que los niños tienen que aprender a vivir en sociedad... pero lo del patio es indignante y hay una cosa que me ha preocupado siempre, pero que no le veo solución o no conozco. La cosa es que cuando los niños salen al patio y no hay padres, suele haber pocos profesores para una barbaridad de niños, con lo cual hay la posibilidad de que haya abusos de los más fuertes contra los más débiles, que siempre ha existido... creo yo que el germen del acoso por ahí va... lo del patio me parece fuerte, muy fuerte (C1\_EF).

En este mismo sentido se sitúa la siguiente voz de una alumna.

(...) cuando estamos en el patio, los chicos están jugando al fútbol se cierran en banda, tienen sus peleas entre ellos porque es un baile de chicos... El fútbol es todo de chicos y hay problemas... con un chico que es de A, va el niño y le dice *tú no juegas porque... no eres de mi curso*... (C2\_RA).

El vestuario es otro de los lugares problemáticos ligados a la ausencia de vigilancia, porque suelen producirse menosprecios y humillaciones ligadas al aspecto físico.

Mi hijo pequeño tuvo un problema en la clase de educación física, hubo un malentendido en clase: tenían que participar todos corriendo y él no se encontraba bien, le comentó al profesor y se sentó. Entonces, los compañeros de clase empezaron a llamarle 'nenaza', que no sé qué... y, bueno, quedó ahí la cosa, pero luego en el vestuario la cosa fue a más, subió de tono, se metieron con él... con su físico... y salió mal, salió llorando (C3\_EF).

En lo que se refiere a la educación física una profesora argumenta que esta asignatura, por su carácter lúdico, dinámico y vivencial, a diferencia del resto, moviliza la energía corporal y posibilita que afloren los conflictos internos de las personas.

...en educación física afloran los sentimientos y las emociones y..., los conflictos internos afloran, hay veces que, en estas edades, no saben diferenciar y se pasan del juego a hacer agresión real, si se les avisa, se retiran un poco del juego y se tranquilizan. Pero en educación física, hay mucho contacto físico y ahí, el que tiene dificultades para relacionarse o para saber perder o para saber aceptar las reglas de un juego... Y, claro, la educación física es un espacio ideal, entre comillas, para que surjan los conflictos, pero también es un espacio ideal para que se den cuenta de qué es lo que pasa y lo que no pasa (C1\_EP2).

En esta misma línea, un profesor añade que en las actividades deportivas el manejo de situaciones de impotencia y frustración resulta complicado, lo que se traduce en una mayor presencia de peleas y conflictos.

...en educación física se dan más conflictos que en otras asignaturas porque hay más contacto físico (...) cuando realizan un deporte están en tensión y cuando se ven impotentes, no saben gestionar la tensión y descargan utilizando las manos... en vez de solucionarlo pegándose les tenemos que preparar para la sociedad (...) tendrán que aprender a solucionarlo hablando (C2\_EP).

#### *Espacios de competición: situaciones competitivas de ganar y perder*

El deseo de ganar es el reflejo de la sociedad competitiva en la que vivimos, que lleva a los niños a enfadarse fácilmente, lo que da lugar a numerosos conflictos. Las voces indican que esta competitividad abarca todos los ámbitos de la vida del escolar, si bien, queda amplificadas en los juegos competitivos que tienen lugar durante el recreo, en los entrenamientos y en las clases de educación física.

...los chiquillos compiten para sacar la mejor nota, para hacer los mayores abdominales, para que su grupo sea el mejor y, en algún momento, ponen alguna zancadilla que no se vea o un empujón y ya hay conflicto... Por ejemplo, en el patio... y en educación física, se pican mucho, con juegos competitivos... *Porque este es mi grupo y yo tengo que ser el mejor y te tengo que ganar a ti...* Yo creo que ahí, sí hay conflictos y en el patio jugando también... (C3\_EV).

El alumnado coincide en situar una de las causas en la poca claridad con la que el profesorado explica las normas de juego y los límites de lo permitido y no permitido.

En gimnasia, cuando hacemos juegos competitivos y hacemos grupos, hay piques y los alumnos se quejan... y después hay conflictos... y es que en las actividades competitivas es muy importante que se planteen bien... que esté todo muy clarito para todos, porque se puede liar buena si el tema no se plantea bien... (C2\_RA).

Otro de los detonantes identificados por profesorado y alumnado es la actitud chulesca y burlona que adoptan los que ganan contra los que pierden.

... Cuando en educación física se hacen actividades donde hay un ganador y un perdedor, suele haber más riñas. Porque igual imagínate un chico que te ha ganado una partida de pelota o algo y empieza a burlarse, tú te lo tomas así, mal y empieza a chillarte en tu oreja... y eso molesta... siempre que hacemos actividades de ganar y perder, hay piques... (C1\_RA).

Un tercer detonante mencionado por el profesorado y el alumnado son las actitudes irrespetuosas y poco empáticas que adoptan algunos escolares hacia su equipo al insultarles y recriminarles por su falta de habilidad.

... Esta semana una alumna se ha quejado diciendo... que le han insultado porque le han metido gol y han perdido por su culpa... Ahí se insultan. Y dicen cosas como 'corre que eres una vaga o una gorda'... yo les veo darse unos berrinches, echándose las culpas el uno al otro porque te han metido el gol... (C2\_EP).

## Discusión de resultados

El objetivo de esta investigación era el de analizar el significado que escolares, familiares, voluntariado y profesorado atribuyen al término *conflicto* e identificar los contextos a los que asocian su aparición. Al definir lo que entienden por conflicto, todas las personas lo hacen desde la perspectiva de naturalidad e inevitabilidad del mismo (Jares, 2001; Molina-Luque, 2005; París-Albert, 2005; Vinyamata, 2003). Para expresar lo que entienden por conflicto, recurren a la situación conflictiva o manifestación observable, lo cual coincide con la tendencia más extendida (Cascón-Soriano, 2000; Jares, 2001). Las personas adultas se refieren de forma reiterada a las dificultades de niños para gestionar sus enfados de forma no violenta, lo que lleva a plantear la necesidad de prestar atención a la educación emocional, y al trabajo de autoconocimiento que permite comprender y manejar conflictos tanto intrapersonales como interpersonales e intragrupal para posibilitar la mejora de la convivencia (Colectivo

Amani, Aguilera-Reija, Gómez-Lara, Morollón-Pardo & De Vicente-Abad, 2009; Molina-Luque, 2005; Naranjo, 2014).

La expresión *pique*, con evidente carga negativa, es la más utilizada por los niños y las niñas para explicar lo que entienden por *conflicto*. Entre adultos, los términos utilizados son *discusiones*, *riñas*, *peleas*, *insultos*... Los menores ponen de manifiesto cierto predominio de la percepción negativa del conflicto sobre la percepción positiva (Jares, 2001; Pineda-Alfonso, 2011). No obstante, entre las personas adultas, la puerta está abierta a hacer del conflicto una herramienta pedagógica. Este reconocimiento lo relacionamos con el recorrido realizado como CCAA que se orienta a la construcción de la convivencia educativa inclusiva (Leiva-Olivencia, 2009; Leiva-Olivencia & Escarbajal-Frutos, 2011).

En este caso, la percepción del alumnado sobre las causas está vinculada al género y al clima de enfrentamiento en el que dicen vivir. Este *pique* se hace claramente visible en los juegos competitivos en los que algunos chicos se sienten superiores a las chicas, se burlan de ellas y las humillan, al adoptar actitudes machistas que, de acuerdo con Rosa Cobo-Bedia (2006), son el origen de muchos de los conflictos de la sociedad y de la escuela. Estas actitudes machistas demandan una intervención directa por parte de la figura de autoridad (Ruiz, Riuró & Tesouro, 2015). La percepción de las personas adultas sobre las causas de los conflictos tiene que ver con la competitividad y el deseo de sobresalir, ganar, ser el mejor. Este deseo está fuertemente enraizado en la sociedad patriarcal (Naranjo, 2014; Ortí-Ferreres, 2003).

En los centros investigados, los resultados dejan ver la ausencia de un clima de conflicto, ya sea por razones disciplinarias relacionadas con la ruptura del orden en las aulas, o por diferencias culturales o raciales, lo que en principio lleva a afirmar que el clima de los centros del modelo comunitario no cabría catalogarlo como de "abierto conflictivo", como expresan José Ramón Flecha-García y Carmen García-Yeste (2007), si bien esto no quiere decir que sean centros libres de conflicto. Los resultados nos remiten a lugares de la escuela en los que el conflicto está presente, entre los que se destacan el patio y las clases de educación física. Nos preguntamos si esto no se deberá a que el resto del tiempo y de las asignaturas el alumnado está tan centrado en lo mental que cuando llega a un espacio abierto, de libertad, surge el conflicto.

El patio es señalado como el lugar de la escuela en el que se producen más conflictos —lo que coincide con lo descubierto por Rosario Ruiz, María Riuró y Montse Tesouro (2015)—, debido a una menor vigilancia y a la necesidad de jugar y descargar

tensiones acumuladas. Esto lleva a reflexionar sobre la conveniencia de introducir cambios metodológicos orientados a facilitar la autorregulación emocional, y la responsabilidad personal y social que plantea Don Hellison (2010). Estos cambios deberán prestar más atención a la necesidad de que niños y niñas experimenten con su cuerpo para aprender a escucharlo, respetarlo y cuidarlo, tanto en el aula como fuera de ella (Martínez-Guzmán, 2005; Naranjo, 2014).

La asignatura de educación física es percibida como la disciplina curricular en la que se producen más conflictos al ser la única en la que el alumnado se mueve en libertad (Ortí-Ferreres, 2003). Esto nos lleva a plantear la necesidad de utilizar el escenario privilegiado que ofrece esta asignatura para que cada escolar contacte con su espontaneidad, impulsividad, agresividad, y pueda aprender a sentir, acompañar y expresar la impotencia, la frustración, el enfado y toda la amplia gama de emociones y sentimientos que acompañan las situaciones de enfrentamiento y conflicto (Macazaga-López, Rekalde-Rodríguez & Vizcarra-Morales, 2013; Vizcarra-Morales, Macazaga-López & Rekalde-Rodríguez, 2013, 2016).

Las personas adultas han focalizado el protagonismo en los escolares y ellas quedan fuera de toda situación conflictiva. Este olvido remite a la necesidad de realizar un profundo trabajo de autoconocimiento, porque solo a partir del reconocimiento y la aceptación de los propios conflictos se estará en disposición de reconocer y comprender los de las otras personas (Naranjo, 2014).

Hay que destacar las limitaciones derivadas de un diseño que se ha centrado en indagar en las ideas y percepciones de los participantes sobre el conflicto, como paso previo a la realización de estudios posteriores focalizados en la gestión de los conflictos.

### Sobre las autoras

**María Teresa Vizcarra-Morales** es profesora doctora titular de la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Su investigación se desarrolla en el ámbito del deporte escolar, la formación del profesorado y la educación emocional.

**Itziar Rekalde-Rodríguez** es doctora por la Universidad de Salamanca y profesora del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Áreas de experticia: formación del profesorado e innovación educativa.

**Ana María Macazaga-López** es profesora doctora titular de la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Su investigación se desarrolla en el ámbito del deporte escolar, la formación del profesorado y la educación emocional.

### Referencias

- Antolín de la Fuente, Ángel; Martín-Pérez, Gonzalo & Barba-Martín, José J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 7, 3-11. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3907247.pdf>
- Blaya, Catherine & Debarbieux, Éric (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, 339-356. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/3568/2683>
- Bolívar-Botía, Antonio (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216 (58), 253-274. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/216-04.pdf>
- Bonino, Silvia (1987). *Bambini e non violenza*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Caba-Collado, María Ángeles de la (1997). La disciplina como planteamiento de educación sociopersonal: pautas de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (13), 15-27.
- Cascón-Soriano, Paco (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60.
- Cobo-Bedia, Rosa (2006). Ellas y nosotras en el diálogo intercultural. En Cobo-Bedia, Rosa (ed.). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata. Disponible en: <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/Ellas-y-nosotras-en-el-dialogo>
- Colectivo Amani; Aguilera-Reija, Beatriz; Gómez-Lara, Juan; Morollón-Pardo, Mar & Vicente-Abad, Juan de (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2015). *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz-Aguado, María José (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Elboj-Saso, Carmen (2011). Socialización preventiva de la violencia de género desde los centros educativos. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19 (3), 19-23.
- Elboj-Saso, Carmen & Niemelä, Reko (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The Case of Interactive Groups. *Revista de*

- Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189. doi: 10.1387/RevPsicodidact.810. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/175/17517246003/>
- Elliott, John (2010). *Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flecha-Fernández de Sanmamed, Ainhoa M.; García, Rocío; Gómez, Aitor & Latorre, Antonio (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Revista Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196. Disponible en: [http://www.reus.cat/sites/reus/files/05\\_08\\_participacion\\_escuelas\\_de\\_exito\\_included.pdf](http://www.reus.cat/sites/reus/files/05_08_participacion_escuelas_de_exito_included.pdf)
- Flecha-Fernández de Sanmamed, Ainhoa M.; Melgar, Patricia; Oliver, Esther & Pulido, Cristina (2010). Socialización preventiva en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 67 (24,1), 89-100. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3148952.pdf>
- Flecha-García, José Ramón & García-Yeste, Carmen (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4, 72-76. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93546/00620073000915.pdf?sequence=1>
- Flick, Uwe (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, Aitor; Puigvert, Lidia & Flecha, Ramón (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation through Research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 235-245. Disponible en: <http://burowoy.berkeley.edu/Public%20Sociology,%20Live/Flecha.Critical%20Communicative%20Methodology.pdf>
- Gómez, Jesús; Latorre, Antonio; Sánchez, Montse & Flecha, Ramón (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Hellison, Don (2010). *Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Jares, Xesús R. (2001). *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Lavega, Pere; Filella, Gemma; Lagardera, Francisco; Mateu, Mercé & Ochoa, Jordi (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25 (3), 347-360. DOI:10.1174/113564013807749731
- Leiva-Olivencia, Juan J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37 (2), 93-110. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088579>
- Leiva-Olivencia, Juan J. & Escarbajal-Frutos, Andrés (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), 389-416. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/133121>
- Llamas-Toledano, Josué (2003). Orientaciones para afrontar y educar en el conflicto desde la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 13, 51-62.
- Lowen, Alexander & Lowen, Leslie (2005). *Ejercicios de bioenergética*. Barcelona: Sirio.
- Macazaga-López, Ana María; Rekalde-Rodríguez, Itziar & Vizcarra-Morales, María Teresa (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deporte. *Revista Española de Pedagogía*, 71-255, 263-276. Disponible en: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3766>
- Martín-Hocajo, Montse & Ríos-González, Oriol (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del

- alumnado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 162-167.
- Martínez-Guzmán, Vicent (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée de Brouwer, DDB.
- Molina-Luque, Fidel (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación*, 17 (3), 213-223.
- Monjas-Casares, María Inés & González-Moreno, Balbina de la Paz (2001). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Monzonís-Martínez, Núria & Capllonch-Bujosa, Marta (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 180-185. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732291035.pdf>
- Naranjo, Claudio (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: La Llave.
- Ortega, Pedro; Mínguez, Ramón & Saura, Pilar (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Graó.
- Ortí-Ferreres, Joan (2003). La resolución de conflictos en la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 12, 40-50.
- Palomero-Fernández, Pablo (2010). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: aproximación humanista desde la psicología humanista. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 29 (12), 145-153. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039102.pdf>
- París-Albert, Sonia (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz*. Tesis doctoral Universitat Jaume I, Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10456/paris.pdf>
- París-Albert, Sonia & Martínez-Guzmán, Vicent (2010). Interculturalidad y conflicto. Una perspectiva desde la filosofía de la paz. *Investigaciones Fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, 7 (5), 85-97. Disponible en: [http://www2.uned.es/dpto\\_fim/InvFen/InvFen07/pdf/06\\_PARIS\\_et\\_al.pdf](http://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen07/pdf/06_PARIS_et_al.pdf)
- Pérez-Galán, Rafael (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales: el aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, 348, 443-464. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348\\_19.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_19.pdf)
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó. Disponible en: [https://coleccion.siaeeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)
- Pineda-Alfonso, José Antonio (2011). Las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia. Un estudio con alumnado de 4º de ESO. *Investigación en la Escuela*, 75, 35-47. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25045>
- Ruiz, Rosario; Riuró, María & Tesouro, Montse (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 18 (1), 345-368. DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12384. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12384/12227>
- Sáez de Ocariz, Unai; Lavega, Pere & March, Jaume (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 163-176. Disponible en: <http://revistas.um.es/reifop/article/viewFile/180101/151111>
- Salinas-Salazar, Marta Lorena; Posada-Giraldo, Diana María & Isaza-Mesa, Luz Stella (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (34), 243-273. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/325110/20782596>
- Trianes-Torres, María Victoria (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Valles-Martínez, Miguel S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Vargas, Julio & Flecha, Ramón (2000). El aprendizaje dialógico como 'experto' en resolución de conflictos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 3, 81-88. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201068.pdf>
- Vinyamata, Eduard (2003) Comprender el conflicto y actuar educativamente. En Eduard Vinyamata (coord.). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*, 9-28. Barcelona: Graó.
- Vizcarra-Morales, María Teresa; Macazaga-López, Ana María & Rekalde-Rodríguez, Itziar (2013). El proceso de acompañamiento en la construcción participativa de una normativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 110-120. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11274/10796>
- Vizcarra-Morales, María Teresa; Macazaga-López, Ana María & Rekalde-Rodríguez, Itziar (2016). How Conflicts Are Resolved in Three Learning Communities. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (2), 281-301. Disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/14772/14204>

# Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes

Teaching Practices, Social Climate, School Safety and Student Violence

Les pratiques des enseignants, le climat social, la sécurité scolaire et la violence parmi les étudiants

Práticas docentes, clima social, segurança escolar e violência entre estudantes

Fecha de recepción: 6 DE MAYO DE 2016/Fecha de aceptación: 12 DE SEPTIEMBRE DE 2017/Fecha de disponibilidad en línea: 15 DE ABRIL DE 2018

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>



DOI: 10.11144/Javeriana.m10-21.pdcs

Escrito por **ÁNGEL ALBERTO VALDÉS-CUERVO**  
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA  
SONORA, MÉXICO  
[angel.valdes@itson.edu.mx](mailto:angel.valdes@itson.edu.mx)

**JESÚS TÁNORI-QUINTANA**  
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA  
SONORA, MÉXICO  
[jesus.tanori@itson.edu.mx](mailto:jesus.tanori@itson.edu.mx)

**TERESA IVETH SOTELO-QUIÑONEZ**  
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA  
SONORA, MÉXICO  
[teresa.sotelo@itson.edu.mx](mailto:teresa.sotelo@itson.edu.mx)

**JOSÉ ALÁN OCHOA-ARREOLA**  
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA  
SONORA, MÉXICO  
[josealanochoa@gmail.com](mailto:josealanochoa@gmail.com)

## Resumen

El contexto escolar previene el acoso escolar. El estudio analizó las relaciones entre las prácticas docentes de intervención directa, la seguridad, el clima escolar y el acoso entre estudiantes. La muestra se compone de 291 estudiantes con edades entre 9 y 13 años ( $M = 10.94$ ,  $DE = 2.77$ ) de 17 escuelas primarias de un estado de México. Los resultados de la regresión lineal sugieren que las prácticas de intervención directa, la seguridad y un clima escolar positivo disminuyen el acoso. Se concluye que las variables involucradas en el estudio previenen el acoso. Finalmente, se discuten implicaciones de los hallazgos.

## Palabras claves

Violencia; escuela; acoso; papel del docente

## Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Valdés-Cuervo, Ángel Alberto; Tánori-Quintana, Jesús; Sotelo-Quíñonez, Teresa Iveth & Ochoa-Arreola, José Alán (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 109-120. DOI: 10.11144/Javeriana.m10-21.pdcs

## Keywords

Violence; school; bullying; teacher's role

## Abstract

The school context prevents bullying. The study analyzed the relationship between teaching practices of direct intervention, safety, school climate and harassment among students. The sample consists of 291 students aged between 9 and 13 years old ( $M = 10.94$ ,  $SD = 2.77$ ) from 17 elementary schools in a state of Mexico. Results of the linear regression suggest that direct intervention practices, safety and a positive school climate reduce harassment. We concluded that the variables involved in the study prevent harassment. Finally, we discuss the implications of the findings.

## Mots clés

Violence ; école ; harcèlement scolaire ; rôle de l'enseignant

## Résumé

Le contexte scolaire avertit le harcèlement scolaire. L'étude analyse les rapports entre les pratiques des enseignants d'intervention directe, la sécurité, le climat scolaire et le harcèlement parmi les étudiants. L'échantillon est composé de 291 étudiants âgés entre les 9 et 13 ans ( $M = 10.94$ ,  $DE = 2.77$ ) de 17 écoles primaires d'un état du Mexique. Les résultats de la régression linéaire montrent que les pratiques d'intervention directe, la sécurité et un climat scolaire positif diminuent le harcèlement. On conclut que les variables inclus dans l'étude préviennent le harcèlement. Enfin on discute les implications des résultats.

## Palavras-chave

Violência; escola; assédio; papel do docente

## Resumo

O contexto escolar previne o assédio escolar. O estudo analisou as relações entre as práticas docentes de intervenção direta, a segurança, o clima escolar e o assédio entre estudantes. A mostra compõe-se de 291 estudantes com idades entre 9 e 13 anos ( $M = 10.94$ ,  $DE = 2.77$ ) de 17 escolas primárias de um estado do México. Os resultados da regressão linear sugerem que as práticas de intervenção direta, a segurança e um clima escolar positivo diminuem o assédio. Conclui-se que as variáveis envolvidas no estudo previnem o assédio. Finalmente, discutem-se implicações dos resultados.

## Introducción

En la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) realizada en México (México, 2011, Acuerdo 592) se establece que las escuelas deben desarrollar valores y habilidades socioemocionales en los estudiantes para afrontar de forma asertiva situaciones sociales, convivir de forma armónica e integrarse al mundo social (García-Cabrero, 2012). Los objetivos antes expuestos no se cumplen en su totalidad, ya que existe evidencia de que alrededor del 25,0% de los alumnos de educación básica participan como víctimas y/o agresores en situaciones de violencia entre estudiantes, y un 47,2% refiere estar presente cuando ocurren las agresiones (Aguilera-García, Muñoz-Abundez & Orozco-Martínez, 2007; Haro-Solís & García-Cabrero, 2014; Haro-Solís, García-Cabrero & Reidl-Martínez, 2013; Muñoz-Abundez, 2008; Valdés-Cuervo, Bautista-Hernández, Vera-Noriega & Herrera-Mateos, 2013).

El acoso entre pares influye de forma negativa en el ambiente de aprendizaje y en el propósito de las instituciones educativas de formar ciudadanos que convivan en el marco del respeto por los derechos de otras personas. En particular, se ven afectados los estudiantes involucrados de manera directa o indirecta como víctimas o agresores en situaciones de acoso. En las víctimas se constata mayor prevalencia de problemas de ansiedad, depresión, dificultades en las relaciones interpersonales y conductas autodestructivas (Meltzer, Vostanis, Ford, Bebbington & Dennis, 2011; O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009). Por su parte, en los agresores se reportan consumo de sustancias, dificultades de ajuste psicosocial y conductas antisociales que perduran en la juventud (Kokkinos & Panayiotou, 2004; Olweus, 2011). Incluso en los estudiantes espectadores regulares de comportamientos agresivos hacia sus pares se refieren dificultades emocionales y desconexión moral ante la agresión (Rigby, 2003; Thomas & Bierman, 2006).

El acoso entre estudiantes requiere abordarse desde una perspectiva ecológica para su prevención. Este problema se asocia a características tanto de los estudiantes como de sus contextos familiares, escolares y comunitarios (Álvarez-García, García & Núñez, 2015; Swearer & Hymel, 2015). Dada la complejidad del acoso escolar hay acuerdo en que, para su prevención, son necesarias intervenciones integrales en las que participen los diversos actores involucrados en el proceso educativo (Kilian, Fish & Maniago, 2007; Whitted & Dupper, 2005).

Las acciones de las escuelas para prevenir el acoso escolar se relacionan con una menor prevalencia de esta problemática (American Educational Research Association, AERA, 2013; Swearer, Espigale, Koenig, Berry, Collins & Lembeck, 2012). A pesar de la evidencia sobre la importancia de los factores escolares para la prevención de la violencia escolar, aún es escasa la investigación realizada en México en la temática (Carrillo-Navarro, Prieto-Quezada & Jiménez-Mora, 2013). Se han constatado los efectos de las prácticas docentes de intervención directa en situaciones de agresión (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Yoon & Kerber, 2003), el clima social y las acciones de seguridad escolar en el acoso entre estudiantes (Cava, Musitu, Buelga & Murgui, 2010; Cerezo-Ramírez & Ato-García, 2010).

Las prácticas docentes involucran acciones pedagógicas realizadas por los profesores con los estudiantes y otros actores involucrados en la educación (Akalin & Sucuoglu, 2015; García-Cabrero, Loredó-Enríquez & Carranza-Peña, 2008). Estas prácticas contribuyen a prevenir o reforzar las conductas agresivas entre estudiantes (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Se constata que cuando

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación, derivado del proyecto *Factores asociados al bullying en escuelas primarias del sur de Sonora. Un enfoque multinivel*, analiza la relación de variables relativas al contexto escolar (prácticas docentes, clima social y acciones de seguridad escolar) con la problemática de la agresión entre estudiantes en educación básica. Se concluye que las características del contexto escolar se relacionan de forma importante con la problemática de la violencia escolar.

los profesores detienen las agresiones, apoyan a las víctimas y/o sancionan a los agresores previenen el acoso (Alfaro-Molina, Kenton-Paniagua & Leiva-Díaz, 2010; Bauman & Del Río, 2005; Wei, Williams, Chen & Chang, 2010). Además, estas prácticas favorecen que los estudiantes experimenten confianza en el compromiso y las habilidades de los docentes para detener el acoso (Hanish & Guerra, 2000; Harris, Petrie & Willoughby, 2002; Houndoumadi & Pateraki, 2001).

El clima social escolar se refiere a la calidad de la vida escolar (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Un elemento crítico del mismo, asociado con la prevención del acoso escolar, es la relación entre docentes y estudiantes (Furlong, Greif, Bates, Whipple y Jiménez, 2005; Trianes-Torres, Blanca-Mena, Morena-Fernández, 2006; Infante-Cañete & Raya, 2006). Un clima social escolar positivo reduce el estrés, los problemas socioemocionales y el acoso entre pares (Bosworth & Judkins, 2014; Cerezo-Ramírez & Ato-García, 2010; Sangsue & Vorpe, 2004). También promueve en los estudiantes el compromiso con las normas escolares y el desarrollo de competencias socioemocionales para la solución pacífica de los conflictos (Mehta, Cornell, Fan & Gregory, 2013; Wang, Berry & Swearer, 2013).

Por su parte, la seguridad escolar implica acciones en las escuelas para prevenir el acoso y garantizar el bienestar de los estudiantes (Shelton, Owens & Song, 2009). De acuerdo con Amanda B. Nickerson y Matthew P. Martens (2008), la seguridad escolar incluye acciones restrictivas y/o educativas en las escuelas. Las acciones educativas, centro de interés del estudio, tienen como fin fortalecer la vivencia de seguridad psicológica de los estudiantes en las escuelas (Nickerson & Spears, 2007). Estas acciones incluyen la mediación del docente en conflictos, orientación educativa, supervisión de los espacios escolares, socialización del código de disciplina y de los procedimientos para resolver situaciones de violencia. La literatura constata que las acciones de seguridad educativas disminuyen las conductas agresivas, favorecen el compromiso con las normas escolares y las conductas prosociales de los estudiantes hacia sus pares (Osher, Dwyer, Jimerson & Brown, 2012; Stephens, 2011).

Si bien hay evidencia empírica acerca del rol de la escuela en la prevención del acoso escolar, en la revisión de la literatura, se aprecian limitaciones en el estudio de la temática. En primer lugar, no se identificaron estudios que analicen de forma conjunta la influencia de las prácticas docentes de intervención directa en las situaciones de violencia, la seguridad escolar y el clima social de la escuela en el acoso entre estudiantes. En segundo lugar, en México se hallaron escasas publicaciones acerca de la relación del contexto escolar, y, en particular, de las variables analizadas en el acoso.

Atendiendo a esto, el presente estudio se propuso analizar la relación entre las prácticas docentes de intervención directa en situaciones de violencia, las acciones educativas de seguridad escolar y el clima social de la escuela con el acoso entre estudiantes. Se espera que las prácticas docentes de intervención directa, las acciones educativas de seguridad escolar y el clima escolar positivo se relacionen negativamente con la frecuencia de acoso entre estudiantes.

## Método

### Participantes

Como criterios de inclusión se consideró que las escuelas se ubicaran en distintas zonas escolares del estado de Sonora, y que estuvieran dispuestas a colaborar en el estudio. Se seleccionaron, de forma no probabilística, 291 estudiantes con edades comprendidas entre 9 y 13 años ( $M = 10.94$ ,  $DE = 2.77$  años) de 17 escuelas primarias públicas urbanas. La muestra se integró por 166 (57.00%) niños y 125 (43.00%) niñas. Del total de los participantes, 63 (21.32%) cursaban el cuarto, 135 (46.41%) el quinto y 93 (31.97%) el sexto grado.

### Instrumentos

*Acoso entre estudiantes.* Se utilizó la escala de autorreporte, desarrollada por Ángel Alberto Valdés-Cuervo y Ernesto Alonso Carlos-Martínez (2014). En esta, los estudiantes refieren la frecuencia de acoso por parte de compañeros de escuela durante el último mes (ejemplo: *me amenazan, no permiten que participe en juegos*). El instrumento se compone de nueve ítems que se contestan con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta 0 (*nunca*), 1 (*casi nunca 0-2 agresiones*), 2 (*a veces 3-5 agresiones*), 3 (*casi siempre 5-7 agresiones*) y 4 (*siempre más de 7 agresiones*). Mediante un análisis factorial confirmatorio con el método de máxima verosimilitud, se confirmó la sustentabilidad de un modelo de medición unidimensional del constructo ( $\chi^2 = 15.31$ ,  $gl = 8$ ,  $p = .36$ ;  $\chi^2/gl = 1.78$ ; CFI = .97; AGFI = .95; SRMR = .05; RMSEA = .04, IC 90 [.02 - .07]). La fiabilidad medida con el alfa de Cronbach fue de .85.

*Prácticas docentes de intervención directa en la violencia.* Se midió con la subescala del instrumento *Prácticas Docentes No Permisivas de la Violencia* (PDNP) (Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer & Carlos-Martínez, 2018). Esta subescala mide conductas del docente dirigidas a interrumpir la agresión, sancionar al agresor y proteger a la víctima. Consta de cuatro ítems (ejemplo: *sancionan al agresor de forma adecuada, apoyan a las víctimas para detener al agresor*). Se responde en un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta

que oscilan desde 0 (*nunca*), 1 (*casi nunca*), 2 (*a veces*), 3 (*frecuentemente*) y 4 (*siempre*). Mediante un análisis factorial confirmatorio con ecuaciones estructurales se estableció el ajuste del modelo medición unidimensional de medición del constructo ( $X^2 = 9.87$ ,  $p = .27$ ;  $X^2/gf = 1.23$ ;  $SRMR = .06$ ;  $AGFI = .97$ ;  $CFI = .99$ ;  $RMSEA = .03$ , IC 90 [.01 - .06]). La fiabilidad medida con el alfa de Cronbach fue de .79.

*Clima social escolar.* Se utilizó el cuestionario desarrollado por María Victoria Trianes-Torres, María José Blanca-Mena, María Luisa de la Morena-Fernández, Lidia Infante-Cañete y S. Raya (2006), que mide la calidad de las relaciones sociales del estudiante en la escuela. La escala se compone de nueve ítems que miden la percepción del estudiante con respecto al apoyo, la confianza y el respeto en sus relaciones con los docentes (ejemplo: *mi escuela es un lugar seguro, los profesores son amables con los estudiantes*). Los reactivos se responden mediante una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta 0 (*nunca*), 1 (*casi nunca*), 2 (*a veces*), 3 (*frecuentemente*) y 4 (*siempre*). Mediante el cálculo de un análisis factorial confirmatorio con ecuaciones estructurales se obtuvieron valores de  $X^2 = 58.81$ ,  $gf = 29$ ,  $p = .001$ ;  $X^2/gf = 2.10$ ;  $SMRM = .05$ ;  $AGFI = .92$ ;  $CFI = .97$ ;  $RMSEA = .05$ , IC 90 [.03 - .08]). Los resultados sugieren que el modelo de medición se ajusta a los datos, ya que si bien el valor de probabilidad asociada a  $X^2$  fue significativa —lo cual se explica por la vulnerabilidad de la prueba al tamaño de muestra— los valores de los otros índices de ajuste resultaron aceptables (Blunch, 2013; Byrne, 2010). La fiabilidad medida con el alfa de Cronbach fue de .89.

*Seguridad escolar.* Se desarrolló *ex profeso* para el estudio con base en el análisis de la literatura en la temática (Meyer-Adams & Conner, 2008; Nickerson & Martens, 2008). Este midió, desde la perspectiva de los estudiantes, la frecuencia de acciones educativas de seguridad en las escuelas. Consta de siete ítems (ejemplo: *los docentes discuten con los estudiantes las normas de disciplina de la escuela, los docentes u otros adultos supervisan los salones de clases y otros espacios de la escuela*). Para su respuesta se utilizó una escala tipo Likert 0 (*nunca*), 1 (*casi nunca*), 2 (*a veces*), 3 (*frecuentemente*) y 4 (*siempre*). Mediante un análisis factorial confirmatorio, se validó la estructura de medición unidimensional del constructo ( $X^2 = 17.98$ ,  $p = .16$ ;  $X^2/gf = 1.38$ ;  $SRMR = .05$ ;  $AGFI = .97$ ;  $CFI = .99$ ;  $RMSEA = .03$ , IC 90 [.01 - .06]). La fiabilidad medida con el alfa de Cronbach fue de .81.

### *Procedimiento*

Se informó a las autoridades de las escuelas acerca del objetivo de la investigación y se solicitó su autorización para acceder a los salones de clase. Posteriormente, se envió con los estudiantes una carta a los progenitores que explicaba el propósito de la investigación y se les pedía que firmen un consentimiento informado en el que les otorgaban a los hijos el permiso para contestar los cuestionarios. A los estudiantes cuyos padres firmaron la carta de consentimiento informado, se les invitó a participar de forma voluntaria en el estudio garantizándoles confidencialidad de sus respuestas.

La administración de los instrumentos se realizó en los salones de clase por parte de dos integrantes del equipo de investigación debidamente entrenados. Para garantizar el beneficio de los involucrados se entregó un reporte de resultados con recomendaciones, tanto a las autoridades de las escuelas como a los responsables de las asociaciones de padres.

### Análisis estadístico

Los datos perdidos se trataron con el método de imputación por regresión. En un primer momento, con apoyo del SPSS v. 23, se calcularon las medias, las desviaciones estándar y las correlaciones entre las variables. En segundo lugar, se realizó el cálculo de un modelo de regresión lineal múltiple jerárquica. Por último, se analizó el tamaño del efecto con el software G\*Power v. 3.1.6.

### Resultados

Los valores de los coeficientes de correlación de Pearson sugieren que los reportes de acoso por pares se correlacionan de forma negativa con prácticas docentes de intervención directa en situaciones de violencia, acciones educativas de seguridad escolar y un clima escolar positivo (tabla 1).

Tabla 1  
 Media, desviación estándar y correlación entre acoso escolar y las variables predictoras prácticas docentes, clima social escolar y seguridad escolar

| Variables                                  | M    | DE  | 1       | 2      | 3      | 4 |
|--|------|-----|---------|--------|--------|---|
| Acoso entre estudiantes                    | 2.41 | .43 | -       |        |        |   |
| Variables predictoras                      |      |     |         |        |        |   |
| Prácticas docentes de intervención directa | 1.83 | .52 | .47***  | -      |        |   |
| Clima social escolar                       | 3.12 | .48 | -.39*** | .22*** | -      |   |
| Seguridad escolar                          | 3.17 | .68 | -.34*** | .19*** | .25*** | - |

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

Fuente: elaboración propia

Los resultados sugieren que las prácticas docentes de intervención directa, el clima social escolar y las acciones de seguridad escolar explican una parte significativa del acoso entre estudiantes de primaria ( $R^2 = .39$ ). El tamaño del efecto es grande ( $f^2 = .64$ ), lo que indica el valor práctico de las relaciones encontradas.

Del análisis de los coeficientes  $\beta$  se infiere que todas las variables estudiadas se relacionan de forma negativa con el acoso. Esto implica que las prácticas docentes de intervención directa en situaciones de violencia, la calidad del clima social de la escuela y las acciones educativas de seguridad escolar disminuyen la frecuencia de acoso entre estudiantes (tabla 2).

Tabla 2  
 Resultados de la regresión jerárquica para las que predicen el acoso por pares ( $N = 291$ )

| Paso y variables predictoras               | B     | SE B | $\beta$ | $R^2$  | $\Delta R^2$ |
|--|-------|------|---------|--------|--------------|
| Paso 1                                     |       |      |         |        |              |
| Prácticas docentes de intervención directa | 0.40  | 0.49 | -.47*** | .22*** |              |
| Paso 2                                     |       |      |         |        |              |
| Seguridad escolar                          | -0.18 | 0.25 | -.41*** | .32*** | .10**        |
| Paso 3                                     |       |      |         |        |              |
| Clima social escolar                       | -0.18 | 0.29 | -.35**  | .39*** | .07**        |

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

Fuente: elaboración propia

## Discusión

El estudio indaga la relación entre prácticas docentes de intervención directa en situaciones de violencia, las acciones educativas de seguridad escolar y el clima social de la escuela con el acoso entre estudiantes. Se esperaba que las prácticas docentes de intervención directa, las acciones educativas de seguridad escolar y un clima social positivo en la escuela se relacionaran negativamente con la frecuencia de acoso entre estudiantes. Los resultados confirman las hipótesis propuestas en el sentido de que las prácticas docentes de intervención directa, la seguridad escolar y el clima social de la escuela se relacionan negativamente con el acoso entre estudiantes.

Los resultados son similares a lo reportado en la literatura respecto a que la intervención directa del docente en situaciones de violencia disminuye la frecuencia del acoso entre estudiantes (Kilian, Fish & Maniago, 2007; Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer & Carlos-Martínez, 2018; Whitted & Dupper, 2005). En particular, se constató que las prácticas docentes que implican detener la agresión, sancionar al agresor y/o proteger son acciones pertinentes para prevenir el acoso (Cava, Musitu, Buelga & Murgui, 2010; Collie, Shapka & Perry, 2011; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

También los hallazgos del estudio, de forma congruente con la literatura, sugieren que las acciones de seguridad escolar que involucran la creación de estructura (normas de convivencia y mecanismos para atender los casos de violencia) y el apoyo a los estudiantes (orientación y mediación en conflictos) disminuyen el acoso entre estudiantes (Nickerson & Martens, 2008; Shelton, Owens & Song, 2009). Esto muestra la necesidad de programas de prevención del acoso enfocados en el desarrollo de acciones educativas dirigidas a fortalecer la percepción de seguridad psicológica de los estudiantes (Boulton, 2014; Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink & Birchmeier, 2009; Kahn, Jones & Wieland, 2012).

Se encontró, además, que un clima social escolar positivo se relaciona con menor frecuencia de acoso escolar. Este resultado es consistente con lo reportado en la literatura y, en este sentido, reafirma el valor de este constructo en la prevención de la violencia entre estudiantes (Cornell & Bradshaw, 2015; Loukas & Murphy, 2007). En particular, la importancia de las relaciones cercanas entre docentes y estudiantes en la percepción de un clima escolar de calidad, y el impacto de esta forma de interacción en la disminución del acoso escolar.

En síntesis, los resultados muestran el valor de los docentes y el ambiente escolar en la prevención del acoso entre estudiantes. Se constata que los

programas de prevención de la violencia deben incluir acciones de capacitación a los profesores para intervenir efectivamente en situaciones de violencia, y desarrollar relaciones cercanas con los estudiantes. Además, es esencial que como parte de la prevención se incorporen en la gestión escolar medidas encaminadas a fortalecer la seguridad psicológica de los estudiantes. También llama la atención que los estudiantes reportan pocas prácticas de intervención directa de los profesores en situaciones de violencia. Este hallazgo que es consistente con lo reportado en estudios anteriores (Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman & Rigby, 2015; Kahn, Jones & Wieland, 2012), sugiere que algunos docentes no se involucran activamente en la prevención del acoso. Este hallazgo sugiere que es necesario sensibilizar y capacitar a los docentes para que asuman su rol en la prevención del acoso escolar.

Se puede hipotetizar, por otro lado, que las prácticas docentes de intervención directa, la seguridad escolar y el clima escolar positivo previenen el acoso por sus efectos en la conducta de los estudiantes. Disminuyen las ganancias instrumentales y socioafectivas que obtienen los agresores por su comportamiento (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009; Hymel & Swearer, 2015; Salmivalli & Nieminen, 2002). Aumenta el apoyo que reciben las víctimas, lo cual favorece que afronten de manera directa y/o busquen ayuda en los adultos de la escuela en situaciones de acoso (Madrid-López, Valdés-Cuervo & Vera-Noriega, 2015; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2008). Al fomentar un ambiente social de no tolerancia hacia la violencia, se promueve que los espectadores desarrollen conductas prosociales hacia las víctimas (Jungert, Piroddi & Thornberg, 2016; Salmivalli & Voeten, 2004).

Si bien el presente estudio aporta información de valor para la prevención del acoso escolar, los resultados presentan limitaciones, que implican que deban interpretarse con cierta cautela. En primer lugar, el diseño del estudio de tipo transversal no permite establecer relaciones causales entre las variables. Se sugiere en futuras investigaciones realizar diseños experimentales y longitudinales que permitan precisar estas relaciones. En segundo lugar, la muestra se compone de estudiantes de una zona geográfica específica de México, lo que dificulta la generalización de los hallazgos a otras regiones del país. En tercer lugar, puede haber otras variables del contexto escolar, además de las analizadas, que influyan en el acoso entre estudiantes. Al respecto, se sugiere realizar otros estudios que indaguen otras variables del docente, como la empatía hacia las víctimas y de la escuela, como la percepción de autoeficacia grupal para detener el acoso.

## Sobre los autores

**Ángel Alberto Valdés-Cuervo** es doctor en ciencias. Profesor investigador titular C, Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Sus líneas de investigación versan sobre violencia escolar, familia-escuela, aptitudes sobresalientes y educación superior.

**Jesús Tánori-Quintana** es doctor en ciencias sociales. Profesor investigador auxiliar, Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato. Sus líneas de investigación versan sobre bienestar y violencia escolar.

**Teresa Iveth Sotelo Quiñonez** es doctora en ciencias sociales. Profesora investigadora auxiliar, Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato. Sus líneas de investigación versan sobre bienestar en cuidadores y violencia en el noviazgo.

**José Alán Ochoa Arreola** es licenciado en psicología. Estudiante en la Maestría en Investigación Educativa en el Instituto Tecnológico de Sonora. Es colaborador del cuerpo académico de Procesos Educativos, donde se investiga sobre violencia escolar.

## Referencias

- Aguilera-García, María Antonieta; Muñoz-Abundez, Gustavo & Orozco-Martínez, Adriana (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias mexicanas*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. Disponible en: [http://www.prevenciondelaviolencia.org/system/files/recursos/35\\_disciplina\\_violencia\\_y\\_consumo.pdf](http://www.prevenciondelaviolencia.org/system/files/recursos/35_disciplina_violencia_y_consumo.pdf)
- Ahmed, Eliza (2001). Shame Management: Regulating Bullying. En Eliza Ahmed, Nathan Harris, John Braithwaite & Valerie Braithwaite (eds.). *Shame Management through Reintegration*, 221-314. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press. Disponible en: <http://johnbraithwaite.com/wp-content/uploads/2016/06/Shame-Management-through-Reint.pdf>
- Akalin, Selma & Sucuoglu, Bulbin (2015). Effects of Classroom Management Intervention Based on Teacher Training and Performance Feedback on Outcomes of Teacher-Student Dyads in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (3), 739-758. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2015.3.2543>. Disponible en: [http://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2015/05/ESTPApril2015\\_739\\_758.pdf](http://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2015/05/ESTPApril2015_739_758.pdf)
- Alfaro-Molina, Ivannia; Kenton-Paniagua, Karen & Leiva-Díaz, Viriam (2010). Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos. *Enfermería Actual en Costa Rica*, 18, 1-10. Disponible en: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=44817860001](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44817860001)
- Álvarez-García, David; García, Trinidad & Núñez, José Carlos (2015). Predictors of School Bullying Perpetration in Adolescence: a Systematic Review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- American Educational Research Association, AERA (2013). *Prevention of Bullying in Schools, Colleges, and Universities. Research Report and Recommendations*. Washington, DC: AERA. Disponible en: <https://www.aera.net/Portals/38/docs/News%20Release/Prevention%20of%20Bullying%20in%20Schools,%20Colleges%20and%20Universities.pdf>

- Bauman, Sheri & Del Río, Adrienne (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26 (4), 428-442. DOI 10.1177/0143034305059019
- Blunch, Niels J. (2013). *Introduction to Structural Equation Modeling Using IBM SPSS Statistics and AMOS* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Bosworth, Kris & Judkins, Maryann (2014). Tapping into the Power of School Climate to Prevent Bullying: One Application of School Wide Positive Behavior Interventions and Supports. *Theory Into Practice*, 53 (4), 300-307. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2014.947224>
- Boulton, Michael J. (2014). Teachers' Self-Efficacy, Perceived Effectiveness Beliefs, and Reported Use of Cognitive-Behavioral Approaches to Bullying among Pupils: Effects of In-Service Training with the I DECIDE Program. *Behavior Therapy*, 45 (3), 328-343. <http://dx.doi.org/10.1016/j.beth.2013.12.004>
- Burger, Christoph; Strohmeier, Dagmar; Spröber, Nina; Bauman, Sheri & Rigby, Ken (2015). How Teachers Respond to School Bullying: An Examination of Self-Reported Intervention Strategy Use, Moderators, and Concurrent Use Multiple Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Byrne, Barbara M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Caravita, Simona C. S.; Blasio, Paola di & Salmivalli, Christina (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, 18 (1), 140-163. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Carrillo-Navarro, José Claudio; Prieto-Quezada, María Teresa & Jiménez-Mora, José (2013). Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En Alfredo Furlán-Malamud & Terry Carol Spitzer-Schwartz (eds.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, 223-260. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ANUIES/COMIE.
- Cava, María Jesús; Musitu, Gonzalo; Buelga, Sofia & Murgui, Sergio (2010). The Relationships of Family and Classroom Environments with Peer Relational Victimization: An Analysis of their Gender Differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.
- Cerezo-Ramírez, Fuensanta & Ato-García, Manuel (2010). Social Status, Classroom Climate and Bullying among Adolescent Pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/92131/88721>
- Cohen, Jonathan; McCabe, Elizabeth M.; Michelli, Nichollas M. & Pickeral, Terry (2009). School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education. *Teacher College Record*, 111 (1), 180-213. Disponible en: <http://www.ijvs.org/files/Publications/School-Climate.pdf>
- Collie, Rebecca J.; Shapka, Jennifer D. & Perry, Nancy E. (2011). Predicting Teacher Commitment: the Impact of School Climate and Social-Emotional Learning. *Psychology in the Schools*, 48 (10), 1034-1048. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20611>
- Cornell, Dewey & Bradshaw, Catherine P. (2015). From a Culture of Bullying to a Climate of Support: The Evolution of Bullying Prevention and Research. *School Psychology Review*, 44 (4), 499-503. <http://dx.doi.org/10.17105/spr-15-0127.1>
- Ellis, Alicia A. & Shute, Rosalyn (2007). Teacher Responses to Bullying in Relation to Moral Orientation and Seriousness of Bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 649-663. <http://dx.doi.org/10.1348/000709906X163405>
- Fekkes, Minne; Pijpers, Frans I. M. & Verloove-Vanhorick, S. Pauline (2005). Bullying: Who Does What, When and Where? Involvement of Children, Teachers and Parents in Bullying Behavior. *Health Education Research*, 20 (1), 81-91. <http://dx.doi.org/10.1093/her/cyg100>. Disponible en: <https://academic.oup.com/her/article/20/1/81/632611>
- Flaspohler, Paul D.; Elfstrom, Jennifer L.; Vanderzee, Karin L.; Sink, Holli E. & Birchmeier, Zachary (2009). Stand by Me: The Effects of Peer and Teacher Support in Mitigating the Impact of Bullying on Quality of Life. *Psychology in the Schools*, 46 (7), 636-649. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20404>
- Furlong, Michael J.; Greif, Jennifer L.; Bates, Michael P.; Whipple, Angela D.; Jiménez, Terese C. & Morrison, Richard (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey-Short Form. *Psychology in the School*, 42 (2), 137-149. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20053>
- García-Cabrero, Benilde (2012). Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente. *Perfiles Educativos*, 34 (número especial), 47-56. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959005>
- García-Cabrero, Benilde; Loredó-Enríquez, Javier & Carranza-Peña, Guadalupe (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial, 1-15.

- Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/345>
- Hanish, Laura D. & Guerra, Nancy G. (2000). Children Who Get Victimized at School: What Is Known? What Can Be Done? *Professional School Counseling*, 4 (2), 113-119. Disponible en: [http://ace.ucr.edu/people/nancy\\_guerra/nancy\\_pdfs/children%20who%20get%20victimized%20at%20school%20what%20do%20we%20know.pdf](http://ace.ucr.edu/people/nancy_guerra/nancy_pdfs/children%20who%20get%20victimized%20at%20school%20what%20do%20we%20know.pdf)
- Haro-Solís, Israel & García-Cabrero, Benilde (2014). Variables emocionales y sociomorales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 32 (1), 15-23. Disponible en: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/482/382>
- Haro-Solís, Israel; García-Cabrero, Benilde & Reidl-Martínez, Lucy María (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1047-1075. Disponible en <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n059/pdf/59002.pdf>
- Harris, Sandy; Petrie, Garth & Willoughby, William (2002). Bullying among 9<sup>th</sup> Graders: An Exploratory Study. *NASSP Bulletin*, 86 (630), 3-14.
- Houndoumadi, Anastasia & Pateraki, Lena (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' Attitudes and Teachers'/Parents' Awareness. *Educational Review*, 53 (1), 19-26. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033619>
- Hymel, Shelley & Swearer, Susan M. (2015). Four Decades of Research School Bullying. An Introduction. *American Psychologist*, 70 (4), 293-299. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038928>
- Jungert, Tomas; Piroddi, Barbara & Thornberg, Robert (2016). Early Adolescents' Motivations to Defend Victims in School Bullying and their Perception of Student-Teacher Relationships: A Self-Determination Theory. *Journal of Adolescence*, 53, 75-90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>
- Kahn, Jeffrey H.; Jones, Jayme L. & Wieland, Amy L. (2012). Preservice Teachers' Coping Styles and their Responses to Bullying. *Psychology in the Schools*, 49, 784-793. DOI:10.1002/pits.21632
- Kilian, Janet M.; Fish, Marian C. & Maniago, Erica B. (2007). Making Schools Safe: A System-Wide School Intervention to Increase Student Prosocial Behavior and Enhance School Climate. *Journal of Applied School Psychology*, 23, 1-30. [http://dx.doi.org/10.1300/J370v23n01\\_01](http://dx.doi.org/10.1300/J370v23n01_01). Disponible en: <https://psyc526final.wikispaces.com/file/view/Making+Schools+Safe+a+system+wide+school+intervention+to+increase+student+prosocial+behaviors+and+enhance+school+climate.pdf>
- Kochenderfer-Ladd, Becky & Pelletier, Marie E. (2008). Teachers' Views and Belief about Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization. *Journal of School Psychology*, 46 (4), 431-453. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Kokkinos, Constantinos & Panayiotou, Georgia (2004). Predicting Bullying and Victimization among Early Adolescents: Associations with Disruptive Behavior Disorders. *Aggressive Behavior*, 30 (6), 520-533. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20055>
- Loukas, Alexandra & Murphy, Jonna L. (2007). Middle School Student Perceptions of School Climate: Examining Protective Functions on Subsequent Adjustment Problems. *Journal of School Psychology*, 45 (3), 293-309. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.001>
- Madrid-López, Esthela Jacqueline; Valdés-Cuervo, Ángel Alberto & Vera-Noriega, José Ángel (2015). *Diferencias en los estilos de afrontamiento de estudiantes víctimas y no involucrados en el bullying*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/289991832\\_Diferencias\\_en\\_los\\_estilos\\_de\\_afrontamiento\\_de\\_estudiantes\\_victimas\\_y\\_no\\_involucrados\\_en\\_el\\_bullying](https://www.researchgate.net/publication/289991832_Diferencias_en_los_estilos_de_afrontamiento_de_estudiantes_victimas_y_no_involucrados_en_el_bullying)
- Mehta, Sharmila; Cornell, Dewey; Fan, Xitao & Gregory, Anne (2013). Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health*, 83 (1), 45-52. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x
- Meltzer, Howard; Vostanis, Panos; Ford, Tamsin Jane; Bebbington, Paul E. & Dennis, Michael Stuart (2011). Victims of Bullying in Childhood and Suicide Attempts in Adulthood. *European Psychiatry*, 26, 498-502. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eurpsy.2010.11.006>
- México (2011). Acuerdo 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto de 2011. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Meyer-Adams, Nancy & Conner, Bradley T. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Children & Schools*, 30 (4), 211-221. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/30.4.211>
- Muñoz-Abundez, Gustavo (2008). Violencia en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para

- la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1195-1228. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003908.pdf>
- Nation, Maury; Vieno, Alessio; Perkins, Douglas D. & Santinello, Massimo (2008). Bullying in School and Adolescence Sense of Empowerment: An Analysis of Relationships with Parents, Friends, and Teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 211-232. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.921>. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/casp.921/pdf>
- Nickerson, Amanda B. & Martens, Matthew P. (2008). School Violence: Associations with Control, Security/Enforcement, Educational/Therapeutic Approaches, and Demographic Factors. *School Psychology Review*, 37 (2), 228-243. Disponible en: [http://209-197-41-56.unassigned.netel.net/images/stories/library/Stennett\\_Psychology\\_Articles/School%20Violence%20-%20Associations%20with%20Control%20Security-Enforcement%20Education-Therapeutic%20Approaches%20%20Demographic%20Factors.pdf](http://209-197-41-56.unassigned.netel.net/images/stories/library/Stennett_Psychology_Articles/School%20Violence%20-%20Associations%20with%20Control%20Security-Enforcement%20Education-Therapeutic%20Approaches%20%20Demographic%20Factors.pdf)
- Nickerson, Amanda B. & Spears, William H. (2007). Influences on Authoritarian and Educational/Therapeutic Approaches to School Violence Prevention. *Journal of School Violence*, 6 (4), 3-31. [http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n04\\_02](http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n04_02)
- O'Brennan, Lindsey M.; Bradshaw, Catherine & Sawyer, Anne L. (2009). Examining Developmental Differences in the Social-Emotional Problems among Frequent Bullies, Victims, and Bully/Victims. *Psychology in the Schools*, 46 (2), 100-115. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20357>. Disponible en: <https://psyc525final.wikispaces.com/file/view/Examining+development+differences+in+the+social-emotional+problems+among+frequent+bullies,+victims,+and+bully-victims.pdf>
- Olweus, Dan (2011). Bullying at School and Later Criminality: Finding from Three Swedish Community Samples of Males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21 (2), 151-156. <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.806>
- Osher, David; Dwyer, Kevin P.; Jimerson, Shane R. & Brown, Jacqueline A. (2012). Developing Safe, Supportive, and Effective Schools: Facilitating Student Success to Reduce School Violence. En Shane R. Jimerson, Amanda B. Nickerson, Matthew J. Mayer & Michael J. Furlong (eds.). *Handbook of School Violence and School Safety*, 27-44. 2<sup>nd</sup> ed. New York, New York: Taylor & Francis. Disponible en: <https://www.nycourts.gov/ip/justiceforchildren/PDF/NYS%20Summit-Additional%20Resources/P7%20-%20Developing%20Safe%20Supportive%20and%20Effective%20Schools.pdf>
- Rigby, Ken (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- Salmivalli, Christina & Nieminen, Eija (2002). Proactive and Reactive Aggression among School Bullies, Victims and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 28 (1), 30-44. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.90004>
- Salmivalli, Christina & Voeten, Marinus (2004). Connections between Attitudes, Group Norms, and Behaviour in Bullying Situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (3), 246-258. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Sangsue, J. & Vorpe, G. (2004). Influences professionnelles et personnelles du climat scolaire chez les enseignants et les élèves. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10 (4), 341-354.
- Shelton, Andrea J.; Owens, Emiel W. & Song, Holim (2009). An Examination of Public School Safety Measures across Geographic Setting. *Journal of School Health*, 79 (1), 24-29. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00370.x>

- Stephens, Paul (2011). Preventing and Confronting School Bullying: A Comparative Study of Two National Programmes in Norway. *British Educational Research Journal*, 37 (3), 381-404. <http://dx.doi.org/10.1080/01411921003692868>
- Swearer, Susan M. & Hymel, Shelley (2015). Understanding the Psychology of Bullying. Moving toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. *American Psychologist*, 70 (4), 344-353. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038929>. Disponible en: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0038929.pdf>
- Swearer, Susan M.; Espegale, Dorothy L.; Koenig, Brian; Berry, Brandi; Collins, Adam & Lembeck, Paige (2012). A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention in Early Adolescence. En Shane R. Jimerson, Amanda B. Nickerson, Matthew J. Mayer & Michael J. Furlong (eds.). *Handbook of School Violence and School Safety*, 333-355. 2<sup>nd</sup> ed. New York, New York: Routledge.
- Thomas, Duane E. & Bierman, Karen L. (2006). The Impact of Classroom Aggression on the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Development Psychopathology*, 18, 471-487. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060251>. Disponible en: [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1178&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1178&context=gse_pubs)
- Trianes-Torres, María Victoria; Blanca-Mena, María José; Morena-Fernández, María Luisa de la; Infante-Cañete, Lidia & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima escolar del Centro Escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3209.pdf>
- Valdés-Cuervo, Ángel Alberto; Bautista-Hernández, Gildardo; Vera-Noriega, José Ángel & Herrera-Mateos, Juan Carlos (2013). Variables que diferencian a estudiantes de secundaria con y sin reportes de bullying en la escuela. *Psicología Iberoamericana*, 21 (1), 32-41. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133929862005.pdf>
- Valdés-Cuervo, Ángel Alberto & Carlos-Martínez, Ernesto Alonso (2014). Relación entre el auto-concepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (3), 443-453. <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>. Disponible en: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/apl32.03.2014.07>
- Valdés-Cuervo, Ángel Alberto; Martínez-Ferrer, Belén & Carlos-Martínez, Ernesto Alonso (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (1), 33-38. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103417301041>
- Wang, Cixin; Berry, Brandi & Swearer, Susan M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, 52 (4), 296-302. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/272017571\\_The\\_Critical\\_Role\\_of\\_School\\_Climate\\_in\\_Effective\\_Bullying\\_Prevention](https://www.researchgate.net/publication/272017571_The_Critical_Role_of_School_Climate_in_Effective_Bullying_Prevention)
- Wei, Hsi-Sheng; Williams, James Herbert; Chen, Ji-Kang & Chang, Hsiu-Yu (2010). The Effects of Individual Characteristic, Teacher Practice, and School Organizational Factor on Students' Bullying: A Multilevel Analysis of Public Middle Schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 32 (1), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.004>
- Whitted, Kathryn Suzanne & Dupper, David R. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Child & School*, 27 (3), 167-175. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/27.3.167>
- Yoon, Jina S. & Kerber, Karen (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education*, 69, 27-35. Disponible en: <http://www.haghigh.com/talk/anova/Bullying.pdf>