



MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

**Percepción del profesorado de Educación Primaria
sobre la violencia/acoso escolar**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Nombre de la estudiante: Bárbara Saray Pérez Pérez.

Tutor: Antonio Crisanto Llorens de la Cruz.

Curso 2021/2022

Resumen

En el presente Trabajo de Fin de Máster se presenta una investigación de tipo cuantitativa, la cual versa sobre la violencia escolar en Educación Primaria. La misma tiene como propósito analizar la percepción de las y los docentes de este nivel sobre los conflictos relacionados con la violencia/acoso escolar en el aula. Asimismo, también se pretende valorar la importancia que el profesorado de este nivel da a la resolución de la violencia/acoso escolar, además de valorar si estos tienen habilidades y destrezas para prevenir, diagnosticar y/o eliminar la violencia/acoso escolar. Por lo tanto, primeramente se exponen algunas afirmaciones de diferentes autores relacionadas con el tema a tratar para, posteriormente, una vez obtenidos los datos y la información, realizar un análisis factorial, de fiabilidad y, por último, uno descriptivo, con el cual se obtendrá una serie de conclusiones que permitirán responder a los objetivos planteados en la investigación.

Palabras clave: violencia escolar, acoso escolar, profesorado, Educación Primaria, resolución de conflictos.

Abstract

This “TFM” presents quantitative research, which deals with school violence in Primary Education. The purpose of this study is to analyze the perception of teachers at this level on conflicts related to violence/bullying in the classroom. Furthermore, it is also intended to assess the importance that teachers at this level give to the resolution of school violence/bullying, in addition to assessing whether they have the skills and abilities to prevent, diagnose and/or eliminate school violence/bullying. Therefore, first of all, some statements of different authors related to the subject to be dealt with are presented, and then, once the data and information have been obtained, a factor analysis, reliability analysis and finally a descriptive analysis are carried out, with which a series of conclusions will be obtained that will make it possible to respond to the objectives set out in the research.

Keywords: school violence, bullying, teachers, Primary Education, conflict resolution.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. Definición de violencia.....	10
2.2. Definición de violencia escolar	11
2.3. Violencia escolar en Educación Primaria	12
2.4. Tipos de violencia escolar	13
2.5. Implicados en la violencia escolar	15
2.5.1. Agresor	15
2.5.2. Víctima	16
2.5.3. Observador	16
2.6. Fases de la violencia escolar	17
2.7. Causas de la violencia escolar	18
2.8. Consecuencias de la violencia escolar	19
2.9. Prevención y detección de la violencia escolar	20
3. DISEÑO METODOLÓGICO	23
3.1. Problema de investigación	23
3.2. Objetivos.....	24
3.3. Método	24
3.3.1. Participantes/muestra.....	25
3.3.2. Instrumento de recogida de información	29
3.3.3. Procedimiento	33
3.3.4. Análisis e interpretación de la información	34
3.3.5. Cuestiones éticas y de rigor metodológico	34
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	35
4.1. Análisis factorial.....	35
4.2. Análisis de fiabilidad	38
4.3. Análisis descriptivo	40
5. CONCLUSIONES.....	69
5.1. Limitaciones y perspectivas de futuro.....	72
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
7. ANEXOS	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de las fases de la violencia escolar	17
Tabla 2. Adaptaciones de la escala de Trianes, Muñoz y Sánchez (2001)	30
Tabla 3. Adaptaciones de la escala de Avilés (2002)	31
Tabla 4. Adaptaciones de la escala de Viñas (2004)	32
Tabla 5. Resumen de las dimensiones, objetivos, ítems y Alfa de Cronbach del cuestionario	33
Tabla 6. Prueba de KMO y Bartlett	36
Tabla 7. Factores extraídos	36
Tabla 8. Estadística de fiabilidad	39
Tabla 9. Estadística de fiabilidad del factor 1	39
Tabla 10. Estadística de fiabilidad del factor 2	39
Tabla 11. Estadística de fiabilidad del factor 3	40
Tabla 12. Estadística de fiabilidad del factor 4	40
Tabla 13. Considero que en mi aula suceden agresiones físicas entre estudiantes	41
Tabla 14. Estadísticos: Considero que en mi aula suceden agresiones físicas entre estudiantes.....	41
Tabla 15. Considero que en mi aula se dan insultos violentos entre estudiantes	42
Tabla 16. Estadísticos: Considero que en mi aula se dan insultos violentos entre estudiantes	42
Tabla 17. Considero que en mi aula existen malas relaciones entre estudiantes (se ponen motes, hay enemistades o rechazos)	43
Tabla 18. Estadísticos: Considero que en mi aula existen malas relaciones entre estudiantes (se ponen motes, hay enemistades o rechazos) ..	43
Tabla 19. Existen casos de victimización, es decir, hay alumnado afectado al que le hacen la vida imposible	44
Tabla 20. Estadísticos: Existen casos de victimización, es decir, hay alumnado afectado al que le hacen la vida imposible	44
Tabla 21. En ocasiones el alumnado le falta el respeto al docente (repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo/poniéndola en ridículo)	45
Tabla 22. Estadísticos: En ocasiones el alumnado le falta el respeto al docente (repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo/poniéndola en ridículo)	45

Tabla 23. En mi clase se dan faltas de respeto al material de trabajo (no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación	46
Tabla 24. Estadísticos: En mi clase se dan faltas de respeto al material de trabajo (no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación	46
Tabla 25. Las agresiones son un grave problema en mi centro	47
Tabla 26. Estadísticos: En mi clase se dan faltas de respeto al material de trabajo (no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación	47
Tabla 27. Cuidar las relaciones interpersonales es uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum	48
Tabla 28. Estadísticos: Cuidar las relaciones interpersonales es uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum	48
Tabla 29. Considero que la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto es parte de mi labor educativa	49
Tabla 30. Estadísticos: Considero que la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto es parte de mi labor educativa	49
Tabla 31. Como docente, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado	50
Tabla 32. Estadísticos: Como docente, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado	50
Tabla 33. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea	51
Tabla 34. Estadísticos: Como docente, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado	51
Tabla 35. En mi clase, controlo los conflictos y agresiones, sin que lleguen a ser un problema	52
Tabla 36. Estadísticos: En mi clase, controlo los conflictos y agresiones, sin que lleguen a ser un problema	52
Tabla 37. El profesorado, con ayuda de otros profesionales, está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro	53
Tabla 38. Estadísticos: El profesorado, con ayuda de otros profesionales, está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro	53

Tabla 39. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia sobre dichos problemas	54
Tabla 40. Estadísticos: Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia sobre dichos problemas	54
Tabla 41. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes se decida a actuar	55
Tabla 42. Estadísticos: Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes se decida a actuar	55
Tabla 43. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de violencia/acoso escolar que plantea el alumnado	56
Tabla 44. Estadísticos: El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de violencia/acoso escolar que plantea el alumnado	56
Tabla 45. Se hace un seguimiento personalizado de todo el alumnado para detectar posibles indicios de los conflictos	57
Tabla 46. Estadísticos: Se hace un seguimiento personalizado de todo el alumnado para detectar posibles indicios de los conflictos	57
Tabla 47. Se detectan los conflictos en la fase inicial	58
Tabla 48. Estadísticos: Se detectan los conflictos en la fase inicial	58
Tabla 49. Se definen objetivos de resolución del conflicto	59
Tabla 50. Estadísticos: Se definen objetivos de resolución del conflicto	59
Tabla 51. Se toman acuerdos con intervención del alumnado	60
Tabla 52. Estadísticos: Se toman acuerdos con intervención del alumnado	60
Tabla 53. Se toman acuerdos con intervención, si conviene, de los integrantes de la familia de los y las estudiantes	61
Tabla 54. Estadísticos: Se toman acuerdos con intervención, si conviene, de los integrantes de la familia de los y las estudiantes	61
Tabla 55. Se dispone de recursos para acabar con los conflictos	62
Tabla 56. Estadísticos: Se dispone de recursos para acabar con los conflictos	62
Tabla 57. Se analizan las acciones que han tenido eficacia y las que no	63
Tabla 58. Estadísticos: Se analizan las acciones que han tenido eficacia y las que no ..	63
Tabla 59. La Comunidad Educativa está informada sobre resolución de conflictos	64
Tabla 60. Estadísticos: La Comunidad Educativa está informada sobre resolución de conflictos	64

Tabla 61. Se consensua con la Comunidad Educativa el modelo de resolución de conflictos	65
Tabla 62. Estadísticos: Se consensua con la Comunidad Educativa el modelo de resolución de conflictos	65
Tabla 63. Trabajo en el currículo de la formación sobre cultura de mediación	66
Tabla 64. Estadísticos: Trabajo en el currículo de la formación sobre cultura de mediación	66
Tabla 65. En el centro hay criterios comunes de cómo resolver el conflicto	67
Tabla 66. Estadísticos: En el centro hay criterios comunes de cómo resolver el conflicto	67
Tabla 67. Los recursos espaciales dedicados a la resolución de conflictos son adecuados	68
Tabla 68. Estadísticos: Los recursos espaciales dedicados a la resolución de conflictos son adecuados	68
Tabla 69. Los recursos de tiempo dedicados a la resolución de conflictos son adecuados	69
Tabla 70. Estadísticos: Los recursos de tiempo dedicados a la resolución de conflictos son adecuados	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Género	26
Figura 2. Edad	26
Figura 3. Años de experiencia profesional en el campo de la docencia	27
Figura 4. Curso actual en el que imparte más docencia	28
Figura 5. Tipo de centro en el que imparte docencia actualmente	28

1. INTRODUCCIÓN.

La violencia escolar es uno de los principales temas de actualidad. Por ello, es de vital importancia que el profesorado se encuentre informado sobre esta problemática, pues de esta manera conocerá las características que presenta la violencia/acoso escolar y sabrá identificarla. De igual forma, si el profesorado tiene unas bases asentadas sobre este asunto, hay más posibilidades de prevenir, detectar y solucionar la violencia/acoso escolar y todos los conflictos y consecuencias derivadas de la misma.

Por lo tanto, con el presente estudio se pretende responder a los objetivos planteados en la investigación, siendo los siguientes: evaluar la percepción de las y los docentes de Educación Primaria sobre los conflictos relacionados con la violencia/acoso escolar en el aula; valorar la importancia que el profesorado de Educación Primaria da a la resolución de la violencia/acoso escolar; y valorar si el profesorado de Educación Primaria tiene habilidades y destrezas para prevenir, diagnosticar y/o eliminar la violencia/acoso escolar. Por esta razón, principalmente se realizó el marco teórico a través de una búsqueda exhaustiva de aportaciones dadas por diferentes autores, con el fin de ampliar los conocimientos previos sobre el tema y hacer un recorrido por todos los contenidos relacionados con el mismo y que resultan de interés para la investigación. A continuación, se llevó a cabo el diseño metodológico, el cual se fundamenta en una investigación de tipo cuantitativa, ya que se utilizó como instrumento de recogida de información un cuestionario administrado a 105 docentes de Educación Primaria de la isla de Tenerife.

Por último, una vez obtenidos los datos y toda la información necesaria para la investigación, se llevó a cabo un análisis de los datos cuantitativos a través del programa estadístico SPSS Statistics Versión 23 para *Windows*. Asimismo, cabe destacar que antes de realizarse el análisis descriptivo de las variables, primeramente se llevó a cabo un análisis factorial y otro de fiabilidad para, finalmente, obtener conclusiones sobre el problema de investigación. De igual forma, los últimos apartados del presente trabajo corresponden con las referencias bibliográficas utilizadas para el desarrollo del mismo y los anexos, presentándose en este último el instrumento utilizado (cuestionario), así como algunas tablas estadísticas utilizadas en el proceso de investigación.

2. MARCO TEÓRICO.

En este apartado se procede a hacer una revisión teórica sobre la definición de violencia y violencia escolar, señalando además la violencia escolar en la etapa de Educación Primaria. De igual forma, también se exponen los tipos de violencia escolar, los implicados, las fases, las causas y consecuencias, y por último, cómo se puede prevenir y detectar la misma.

2.1. Definición de violencia.

La violencia, tanto a lo largo de la historia como en la actualidad, es un concepto ambiguo que se puede definir o entender de diferentes maneras. Esto debido a que es un término polisémico, el cual puede explicar hechos tanto individuales como colectivos, y voluntarios o involuntarios (Martin, 2000). De igual forma, Riches (1986) expone que el concepto de violencia se caracteriza por ser un término que causa controversia, ya que la misma está asociada a diferentes discursos sobre la justicia de las acciones. En otras palabras, el mismo factor confuso, aterrador y polémico de la violencia ha imposibilitado en gran medida la búsqueda de una definición razonable para el total de las ciencias humanas (González, 2000).

No obstante, la palabra <<violencia>> se deriva del latín *vis* –fuerza, vigor, potencia– y *ferus* –llevar o transportar–; por lo tanto, se podría decir que etimológicamente la violencia significa emplear la fuerza contra algo o alguien (Litke, 1992). Asimismo, otros autores definen la violencia como “aquella conducta u omisión intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio” (Álvarez-García et al., 2013, p. 200).

Con estas definiciones podemos comprobar que la acción de violencia incluye tres elementos fundamentales: la intencionalidad del agresor, la fuerza física grave y premeditada y las consecuencias que la misma puede ocasionar a la víctima (González, 2000). Pudiendo ocasionar esto, según González (2000), una extensa serie de hechos o contextos que alcanzarían el nombre de violentos: desde el homicidio hasta la guerra civil o el terrorismo.

En definitiva, se puede ver como existen diversas definiciones que respaldan el significado del término <<violencia>>, así como también existen diferentes tipologías de violencia. Por ejemplo, se habla de “violencia política” para aludir a atentados o

encuentros armados entre partidos en rivalidad; y de “violencia social” para manifestar la discriminación, la exclusión o supresión y/o la pobreza. Sin embargo, también se puede encontrar la “violencia delictiva”, la “violencia en el deporte”, la “violencia en ámbitos profesionales”, la “violencia familiar”, la “violencia de género”, la “violencia racial o étnica”, la “violencia religiosa, policial o gubernamental” y la “violencia escolar” (Garriga y Noel, 2010). De igual forma, la “violencia vicaria” es otro concepto de reciente creación, y consiste en usar a los hijos e hijas como objeto con la finalidad de hacer daño a la madre (Peral, 2018). Según Porter y López-Angulo (2022), este tipo de violencia es “una violencia secundaria a la víctima principal, ya que, si bien se quiere dañar a la mujer, el daño se hace a través de terceros, por interpósita persona” (p. 4).

En otro orden de ideas, cabe destacar que la violencia y la agresividad no son lo mismo y existe una diferenciación entre ambas. Ortega y Mora-Merchán (1997) exponen que la agresividad es un elemento natural, mientras que la violencia se refiere a conductas y prácticas negativas e inhumanas. De igual forma, Bleichmar (1997) expone que mientras la violencia es demoledora y reclama la destrucción del elemento intimidador, la agresividad se utiliza para modificar el balance de displacer/placer intrínseco en las diferentes áreas psicológicas, de autoconservación, sensual/sexual y vanidoso.

2.2. Definición de violencia escolar.

La violencia o acoso escolar (también conocido como *bullying*) es un hecho que ocurre en todos los países en los que se ha estudiado y afecta a todo el alumnado independientemente de la condición social y de la edad de este (Albaladejo-Blázquez et al., 2013). No obstante, el término de violencia escolar no se empleó de manera generalizada para explicar la conducta violenta y agresiva en las escuelas hasta 1992 (Eisenbraun, 2007) aunque la preocupación por la misma se intensificó mucho antes, durante la década de 1980, debido a que los médicos percibieron un incremento enorme de jóvenes víctimas de homicidios (Furlong y Morrison, 2000).

Asimismo, en estos últimos años se han publicado numerosas noticias aterradoras que parecen imposibles que hayan sucedido en nuestro país, lo que supone un aumento de la normalización de ciertos comportamientos violentos que afectan a nuestra vida cotidiana (Barri, 2010). Por ello, lamentablemente, los escenarios de

violencia escolar son un acontecimiento que sucede diariamente en nuestras escuelas (Cerezo, 2009; Garaigordobil, 2008). Según Barri (2010), la violencia adolescente se ha transformado en violencia escolar debido a que las escuelas no tienen en cuenta los problemas sociales y actúan independientemente de los mismos, produciendo esto, a la larga, un aumento de problemas en la institución.

Por otro lado, con respecto a la definición de violencia escolar, podemos decir que la misma ha variado considerablemente en los últimos diez años, pero en el presente se ha expresado como un constructo interdisciplinario que engloba tanto los sucesos punibles como las agresiones en las escuelas, impidiendo estas últimas el proceso de aprendizaje habitual, afectando además al ambiente escolar (Furlong y Morrison, 2000).

Autores como Piñuel y Oñate (2005) definen la violencia escolar como una actuación caracterizada por faltar el respeto a la víctima y a su derecho de poseer un ambiente escolar libre de ímpetu. No obstante, Medina y Cacheiro (2010) añaden que la violencia o acoso escolar es una circunstancia fundamentada en la agresividad psicológica, la cual puede provocar un desasosiego tanto entre el alumnado como en el clima escolar, transformándose este negativamente y aumentando los conflictos dentro del centro. De igual forma, Ortega (2000) define la violencia y el acoso entre estudiantes como un modo ilícito de enfrentamiento de intereses o necesidades, en las que uno de los participantes toma el papel dominante, produciendo a través de la fuerza daño físico, social o moral a la víctima, la cual adopta un rol de subordinación y obediencia.

Por lo tanto, la violencia escolar se puede definir como cualquier tipo de violencia y/o acoso, es decir, la realización de comportamientos repetidos de amenazas y persecución que se llevan a cabo dentro de las instalaciones educativas o en los alrededores. Pudiendo la misma estar dirigida tanto a los estudiantes como a los docentes, o incluso a los medios e instalaciones del centro escolar (Castro-Morales, 2011).

2.3. Violencia escolar en Educación Primaria.

En la Educación Primaria, sobre todo en los últimos niveles, ha sido donde más se han llevado a cabo investigaciones, nacionales e internacionales, sobre la violencia escolar (Albaladejo-Blázquez et al., 2013). Por ejemplo, una investigación que se ha

fundamentado en la violencia escolar es el Informe Cisneros VII “Violencia y Acoso Escolar” en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller, elaborado por Piñuel y Oñate (2005), en el cual se comprueba que la media de las conductas de acoso son más significativas en Primaria y va disminuyendo desde el 43% en 2º de Primaria hasta el 6% en 2º de Bachillerato.

Igualmente, cabe destacar que algunas de las investigaciones realizadas sobre la violencia escolar confirman que la violencia física es más frecuente que surja en Primaria que en Secundaria. Esto debido a que este tipo de violencia es más notable y vistosa, lo que supone que el agresor sea percibido por el entorno y, por consiguiente, sea sancionado. Por esta razón, este tipo de violencia se da con menos frecuencia en adolescentes, pues este alumnado ya posee la capacidad de conocer y prevenir las consecuencias que tendría por sus actos, por lo que suelen optar por otro tipo de violencia (Medina y Vecina, 2015).

Por último, con las investigaciones también se ha demostrado que la violencia más repetida o habitual en estos niveles es la física. De igual forma, se ha corroborado que los niños se inclinan más por prácticas caracterizadas por abuso físico, mientras las niñas lo realizan a través del maltrato verbal o de exclusión (Andonegui y Líbano, 2005). Igualmente, según Olweus (1993), los niños en Educación Primaria son los que normalmente están más expuestos a soportar acosos y agresiones en comparación con las niñas. Según Moreno (2006), desde los primeros niveles de Educación Primaria y ocurriendo normalmente todos los días, la violencia escolar se produce, tanto en las aulas como en los patios o instalaciones del centro, entre este alumnado, siendo muchas de las veces omitidas por ser valoradas como normales.

2.4. Tipos de violencia escolar.

En la actualidad podemos distinguir diferentes tipos de comportamientos o hechos violentos que el agresor lleva a cabo para reducir la comodidad y calidad de vida de la víctima. Dichas conductas pueden clasificarse en: física, verbal, psicológica, social/grupal y sexual (Medina y Vecina, 2015).

La violencia física representa aquella violencia la cual se lleva a cabo con algún tipo de material para producir daños en la víctima (Álvarez-García et al., 2013). La misma se puede clasificar en directa, cuando el agresor hace uso de golpes, empujones,

palizas, peleas, entre otros, e indirecta, cuando el agresor rompe o roba cosas de la víctima (Rodríguez, 2009; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007). Por otro lado, la conducta violenta verbal, según Medina y Vecina (2015) se da cuando el agresor ataca o agrede a la víctima mediante la palabra, es decir, con insultos, motes, coacción, así como, difundiendo un rumor falso, con el fin de burlarse y dejar en ridículo a la víctima. Sumando a lo anterior, la explicación de Rodríguez (2009), el cual expone que esta violencia se puede clasificar en directa (cuando son insultos, motes,...) o indirecta (crear y divulgar rumores, mentiras, hablar mal de la persona,...).

La violencia psicológica es aquella que ejerce el agresor sobre la víctima haciéndole creer que no va a volver a agredirle o a atacarle, usando para ello la victimización y el chantaje, por lo que puede ocurrir que este le prometa que no volverá a atacarle solo si le da algo a cambio. No obstante, cabe destacar que este tipo de violencia se da en la víctima siempre que la misma sufra cualquier violencia, pues cualquier conducta violenta afecta directamente al componente psicológico y emocional de la persona (Medina y Vecina, 2015; Rodríguez, 2009).

En cuanto a la violencia social/grupal, podemos decir que la misma se da cuando el o los agresores no permiten que la víctima participe excluyéndola del grupo e ignorando su presencia (Rodríguez, 2009). Estos comportamientos y acciones tienen como fin principal causarle daños a la víctima a través del aislamiento en relación al grupo, incrementando el sentimiento de soledad de la misma. Asimismo, también se puede considerar violencia social/grupal cuando el agresor le permite a la víctima estar dentro del grupo, pero simplemente para acometer su posición, limitar su libertad de expresión, en definitiva para desvalorizar y ridiculizar su persona (Medina y Vecina, 2015).

A pesar de que los tipos de violencia descritos anteriormente se den con más frecuencia en las escuelas, la violencia sexual también está presente aunque en menor medida (Medina y Vecina, 2015). Esta violencia se caracteriza por acosar sexualmente con actos o comentarios sexistas a la víctima (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007). De igual forma, en la actualidad se contempla que este tipo de violencia abarca desde comportamientos y acciones de naturaleza sexual hasta cualquier variación o cambio en el ambiente ocasionado por el sexo de la víctima (Acale et al., 2020).

Por último, otro tipo de violencia es la denominada *ciberbullying*, esta nace a causa del impulso de las nuevas tecnologías, fundamentalmente en los menores de edad, quienes presentan normalmente acceso a Internet y a los diferentes dispositivos tecnológicos sin supervisión ni control de un adulto (Sans, 2017). A diferencia del *bullying* o acoso/violencia escolar, el *ciberbullying* se caracteriza por ser un acoso realizado a través de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Medina y Vecina, 2015). A pesar de que estas actuaciones y comportamientos no tienen particularidades a seguir determinadas, pues esto depende de la voluntad del ciberagresor (Palop, 2017), este tipo de violencia se puede manifestar, por ejemplo, mediante humillaciones, chantajes, acusaciones, difusión de falsa información,... por medio de redes sociales, correo electrónico, entre otros, donde el agresor o la agresora ataca de forma totalmente anónima (Medina y Vecina, 2015).

2.5. Implicados en la violencia escolar.

Para comenzar, cabe destacar que en la violencia escolar no existen solamente dos protagonistas, es decir, la persona que realiza el acoso (el agresor o agresora) y la víctima. También se encuentran y son partícipes de esa violencia los observadores/espectadores, aquellas personas que observan los hechos y se encuentran presentes cuando suceden (Molina y Vecina, 2015). Pudiendo existir además el rol del agresor pasivo, que según Delgado (2009) este papel lo adquieren los amigos y amigas de los agresores, aquellos que también son partícipes, de una forma u otra, en los comportamientos violentos.

2.5.1. Agresor.

Según Rojas y Sierra (2009), los agresores o agresoras son alumnos y alumnas que sienten continuamente una necesidad dominante y autoritaria de someter y humillar a otros escolares. Este alumnado se caracteriza por falta de empatía y ausencia de sentimiento de culpa, no son capaces de ponerse en el lugar de la víctima y no tienen remordimiento por sus acciones realizadas (Medina y Vecina, 2015). De igual forma, el agresor normalmente tiene una opinión positiva de sí mismo, suele ser más fuerte físicamente que sus víctimas y no presenta una baja autoestima (Sierra y Rojas, 2009). Asimismo, autores como Calrat y Miquel (2006) describen a los agresores como aquella persona que casi nunca actúa sola, ya que la mayoría de veces suele demandar el apoyo del grupo.

Por otro lado, también es de vital importancia destacar que existen alumnos/as que a pesar de ser agresivos y tener comportamientos amenazantes e intimidantes hacia otros, habitualmente no son estos quienes ofrecen la idea y toman la iniciativa (Sierra y Rojas, 2009). Estos autores clasifican a este alumnado como “agresores pasivos, seguidores o secuaces”. De igual forma, Acevedo (2010) destaca que se ha examinado insuficientemente al “agresor pasivo”, a quien describe como “los espectadores de las agresiones, quienes representan un tipo de agresor sutil, invisible en la mayoría de ocasiones, pero de presencia fundamental, en el contexto de la intimidación en los ambientes educativos” (p. 9).

2.5.2. Víctima.

Una o un estudiante se convierte en víctima de violencia escolar cuando otro realiza periódicamente acciones o hechos desagradables hacia él, pudiendo causarle a este la exclusión social dentro del grupo (Garmy et al., 2019). Medina y Vecina (2015) destacan dos tipos de víctimas: la pasiva y la activa. La víctima pasiva responde a los ataques del agresor de manera sumisa, es decir, no se defiende ni intenta devolverle el ataque a su agresor. Sin embargo, la víctima activa reacciona y actúa de forma retadora y a la defensiva ante los ataques de violencia sufridos.

Por lo tanto, por un lado, las víctimas (pasivas) se pueden caracterizar por ser alumnos intranquilos e inseguros, prudentes, sensibles y pacíficos, normalmente se encuentran aislados y tienen baja autoestima (Sierra y Rojas, 2009). Mientras que, por otro lado, las víctimas (activas/provocadoras) se presentan con un modelo conductual parecido al del agresor, caracterizado por la falta de control emocional (Castellano, 2020).

2.5.3. Observador.

Los observadores o espectadores representan a aquellos alumnos y alumnas que observan las agresiones y hechos violentos que se producen sin intervenir (Caralt y Miquel, 2006). Según Medina y Vecina (2015), estos alumnos y alumnas no están a favor de la violencia, pero al no intervenir para intentar impedirla, pues muchas veces no lo hacen por miedo a convertirse en nuevas víctimas, acaban reforzando dicha violencia.

2.6. Fases de la violencia escolar.

La violencia o acoso escolar se puede establecer en diferentes fases. No obstante, estas fases no son siempre tan notorias, así como no todas las víctimas sufren cada una de ellas, pues cada transcurso es único y desigual, por lo que tampoco hay un tiempo definido para cada fase (Medina y Vecina, 2015).

Según Medina y Vecina (2015), la primera fase corresponde desde los “motes inocentes” hasta el estigma social, pareciendo en ese primer momento un simple juego entre compañeros sin consecuencias, incluso hasta para la propia víctima. No obstante, lo que aparenta ser una simple diversión, comienza a convertirse en un maltrato tenue, poco perceptible. La segunda fase la denominaron “confusión, acoso y derribo”, en esta el agresor ya ha elegido a su víctima con el propósito de hacerle daño constantemente a través de insultos, amenazas, humillaciones públicas, bromas, etc., sintiéndose la víctima, ante esta situación, culpable y responsable por lo que le está ocurriendo, creyéndose incluso que lo merece. En esta segunda fase se especifica el tipo de *bullying* que sufrirá la víctima (físico, verbal, psicológico, social y/o sexual). En la tercera fase ya comienzan a manifestarse en la víctima daños psicológicos graves junto a síntomas físicos. Por último, en la cuarta y última fase se desencadena el final del proceso, pudiendo ser este de diferentes maneras. En esta fase la víctima puede responder atacando a su agresor o atacándose a ella misma, lo que se conoce como “violencia autoinfligida”, es decir, la víctima se hace daño a sí misma en vez de a su agresor, pudiendo llegar incluso, en casos extremos, al suicidio.

Tabla 1

Resumen de las fases de la violencia escolar

Primera fase	Maltrato tenue (“motes inocentes” y estigma social).
Segunda fase	Hacer daño consecuentemente (insultos, amenazas, humillaciones públicas,...).
Tercera fase	Aparición de daños psicológicos en la víctima.
Cuarta fase	Ataque de la víctima a su agresor o a sí misma.

Nota. Elaboración propia

Por otro lado, Piñuel y Oñate (2005), resumen las fases del acoso o violencia escolar en 5, siendo las siguientes: fase 1: sucesos críticos; fase 2: acoso y estigmatización del niño; fase 3: latencia y creación del daño psicológico; fase 4: apariciones somáticas y psicológicas graves; fase 5: rechazo o autoexclusión de la víctima.

2.7.Causas de la violencia escolar.

Según Senovilla (2005), las causas por las surge la violencia escolar son inmensas y muy diversas, al igual que las consecuencias que origina. Sin embargo, Medina y Vecina (2015) exponen una clasificación de las causas dependiendo del tipo de violencia que se genera en cada situación, centrándose en la violencia física y verbal grupal y en el *ciberbullying*. Por lo tanto, estos autores consideran que las causas que se le atribuye a la violencia verbal y física grupal o social, es principalmente la presión grupal, pues existen determinados perfiles de personalidad frágil, los cuales se dejan manipular e influir por la presión ocasionada por el agresor. Por otro lado, en el *ciberbullying*, una de las posibles causas es el uso temprano de las tecnologías seguido de la ausencia de pautas educativas sobre el uso y los riesgos de las mismas. De igual forma, también destacan la importancia de las familias en las causas que propician la violencia escolar, pues la falta de límites y de atención por parte de la familia puede ser causa de que el niño o niña recurra a la violencia escolar.

Asimismo, Castellano (2020) destaca que algunos alumnos/as tienen más riesgo de transformarse en víctimas o agresores que otros, aunque esto no se puede asegurar con determinación. Sin embargo, conforme a diferentes investigaciones realizadas para conocer el perfil que posee el alumnado partícipe en la violencia escolar, se dedujo que si hay una serie de características personales, sociales y familiares que incrementan la posibilidad de adoptar el rol de víctima o de agresor (Andonegui y Libano, 2005).

De igual forma, Cerezo (2009) expone diferentes factores que favorecen a un alumno o alumna ser el agresor o agresora o la víctima en la violencia escolar. Por un lado, este autor describe que un alumno que es fuerte, propenso a la crueldad, impulsivo, con escasa o ninguna empatía y que además tiene actitudes negativas, tanto con sus iguales como con su familia, probablemente se convierta en agresor. Mientras,

un alumno que se muestra débil, retraído, aislado, con actitud pasiva y con pocas habilidades sociales probablemente se convierta en la víctima.

Por último, conviene destacar que a pesar de que existen diferentes investigaciones que hacen referencia a determinados perfiles proclives de niños y niñas al efecto de ser objeto de violencia, no es correcto estigmatizarlos o responsabilizarlos de ser objeto de violencia, así como tampoco se puede estigmatizar al agresor, pues dicha estigmatización podría tener efectos en los niños y niñas y suscitar así a que carguen con etiquetas con las que se identifiquen, busquen aprobación y logren beneficios psíquicos (Barragán, 2008).

2.8. Consecuencias de la violencia escolar.

Las víctimas de violencia escolar suelen padecer excesivos problemas psicosomáticos como depresión, desasosiego, baja autoestima, ansiedad, temor y aversión a la escuela, entre otros (Andonegui y Líbano, 2005). Según la Fundación ANAR (2017), un 94% de las víctimas en España presenta algún problema psicológico debido a la violencia escolar. Además, estas víctimas suelen asimilar como mecanismo de defensa la conducta violenta y agresiva (Garaigordobil, 2011). De igual forma, según Andonegui y Líbano (2005), otra de las consecuencias que sufren las víctimas son el fracaso escolar y los problemas para establecer relaciones sociales, pudiendo derivar incluso, en casos extremos, al suicidio.

Por otro lado, los agresores perciben la violencia como un medio para obtener lo que desean, pudiendo de esta manera transformarse en futuros delincuentes (Garaigordobil, 2011). Por lo tanto, la violencia escolar además de originar graves consecuencias a la víctima y su entorno, también se las causa al agresor o agresora, pues el mismo puede sufrir, tanto en el momento como en un futuro, cierto trastorno que interfiera en su calidad de vida, aunque esto no implica que se le deba restar responsabilidad a este o esta (Enríquez y Garzón, 2015). Asimismo, los agresores tienen un mayor riesgo de prolongar esos comportamientos violentos, aumentando las posibilidades de desarrollar una personalidad antisocial, convertirse en alcohólicos e incluso emplear comportamientos violentos y agresivos en el hogar, es decir, en una relación sentimental (Castellano, 2020).

Por último, los observadores tampoco se encuentran exentos de las consecuencias de la violencia escolar, ya que estos pueden generar una creciente deshumanización ante el dolor ajeno (Castellano, 2020; Andonegui y Líbano, 2005).

2.9.Prevenición y detección de la violencia escolar.

El profesorado representa un papel imprescindible en la prevención y detección de la violencia escolar, ya que el mismo se encarga de identificarla en las aulas, así como de indagar o crear instrumentos y materiales para intervenir en la misma (Pas, Waasdorp y Bradshaw, 2018).

Asimismo, McGinnis y Goldstein (1990) consideran que todo proyecto destinado a la prevención de la violencia y el desarrollo de una adecuada convivencia deberá cumplir con los siguientes objetivos: ofrecer al alumnado herramientas para adquirir habilidades de socialización y educación; brindarles instrumentos que le ayuden a fomentar la asertividad; facilitarles mecanismos y técnicas para la prevención de la violencia y desentumbramiento en caso de agresiones; y, por último, ponerles a su disposición destrezas para la creación de vínculos sociales. Asimismo, Andonegui y Líbano (2005) aseguran que las familias también juegan un papel importante en la prevención de la violencia escolar, pues las mismas son las encargadas de incentivar en sus hijos e hijas comportamientos instructivos y afables que les ayuden a manejar las situaciones problemáticas que puedan vivir, además de crearles la confianza necesaria para que cuenten con su apoyo.

En relación a lo anterior, para la prevención de la violencia escolar se han diseñado y llevado a la práctica diferentes programas educativos que persiguen este objetivo como, por ejemplo, el Programa de Educación para la convivencia (Pérez, 2007), el mismo tiene como fin producir un progreso en el clima social de un aula de 2º de la ESO a través del desarrollo de actividades donde se trabajan la participación, la cooperación, el aprendizaje de normas y la resolución de conflictos. Por otro lado, Trianes (1996) diseñó un programa de intervención llamado “El programa de educación social y afectiva en el aula”, dirigido al alumnado de Educación Primaria, el cual busca establecer, por medio del currículum y la convivencia habitual, una prevención efectiva de actuaciones violentas hacia alumnado y profesorado o instalaciones u objetos. Asimismo, Trianes y Fernández-Figares (2001) elaboraron el programa “Aprender a ser

personas y a convivir”, orientado al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y diseñado para desarrollar en el alumnado una adecuada competencia social y emocional, además de fomentar una práctica favorable en las destrezas de interacción interpersonal y resolución de conflictos. También, cabe destacar que Del Rey, Casas y Ortega (2012) crearon el Programa ConRed, el cual se caracteriza por tener objetivos como la optimización y disminución de problemas ocasionados por las nuevas tecnologías, como por ejemplo, el *ciberbullying*.

Por otro lado, con respecto a la detección, según Andonegui y Líbano (2005), esta se puede llevar a cabo mediante controles de salud o en la consulta a demanda. En cuanto a la primera detección, se debe prestar mayor atención a los niños y niñas que presentan características propias de agresor o agresora, como por ejemplo, conductas perjudiciales, o de víctima, como por ejemplo, aislamiento excesivo, debilidad, entre otras. Por otro lado, en la consulta a demanda se pueden observar en los infantes problemas psicosomáticos como cefalalgia, pérdida de apetito, etc. o lesiones físicas injustificadas.

Asimismo, para la detección de la violencia escolar también existen numerosas y diferentes pruebas y cuestionarios que evalúan la misma. Por ejemplo, comenzando con las pruebas, una de las más empleadas es la *Teacher Rating Instrument* (TRI; Dodge y Coie, 1987), con la cual se evalúa la agresividad proactiva y reactiva. No obstante, otra prueba que se puede emplear para obtener resultados sobre los comportamientos de acoso que el niño o niña sufre o percibe en su entorno escolar es la prueba de Acoso y Violencia Escolar (AVE; Piñuel y Oñate, 2006), la cual posibilita diferenciar entre niveles normales o graves de hechos de violencia escolar. Igualmente, esta agresividad¹ también se puede conocer a través de cuestionarios como el *Reactive-Proactive Aggression Questionnaire* (RPQ; Raine et al., 2006).

De igual forma, existen otros cuestionarios como el Cuestionario sobre los Problemas de la Convivencia Escolar (CPCE; Peralta-Sánchez, Sánchez-Roda y Trianes-Torres, 2003) que evalúa la violencia entre iguales a la vez que mide otros

¹ Existe una distinción entre los términos agresividad y violencia. La agresividad es un elemento natural, un instinto que es innato y el cual todos los humanos y algunas especies de animales tienen. En cambio, la violencia es un producto sociocultural, el cual se refiere a conductas y prácticas negativas e inhumanas que pretende, como fin último, someter la voluntad de otra u otras personas.

problemas de convivencia como los comportamientos inadecuados y la desobediencia. Asimismo, también se encuentra el cuestionario de Violencia Escolar (CUVE; Álvarez et al., 2006), el cual evalúa la violencia entre iguales y por parte del profesorado, así como otros tipos de violencia. Por otro lado, el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO; Fernández-Baena et al., 2011), fue creado para conocer y valorar la percepción del alumnado de haber sufrido violencia por parte de los compañeros o de haberla observado. También, el Cuestionario de Violencia Escolar-3 (CUVE³-EP; Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2013), analiza el conocimiento del alumnado sobre la manifestación continua de distintos tipos de violencia escolar, realizada tanto por el alumnado como por el profesorado, en el aula.

De igual forma, así como existen diferentes pruebas y cuestionarios diseñados para el alumnado que tienen como fin conocer la percepción que tienen estos sobre la existencia de la violencia escolar en su centro educativo, también hay otros elaborados para el profesorado. Por ejemplo, Trianes, Muñoz y Sánchez (2001) diseñaron el “cuestionario sobre conflictividad en el aula”, con el cual se pretende evaluar el tipo de agresividad observada por el profesorado en el aula, además de la apreciación de dificultades y la motivación de estos por trabajar con el estudiantado. Asimismo, el “cuestionario de clima de aula y de centro para profesores” (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002), tiene como propósito conocer el clima del centro, los posibles inconvenientes ocasionados por la convivencia, así como las habilidades y destrezas de resolución que se llevan a cabo. Por otro lado, Avilés (2003) elaboró el cuestionario PRECONCIMEI, el cual fue adaptado de Ortega et al. (1995), y el mismo cuenta con tres partes, una para el alumnado, otra para el profesorado y otra para las familias. Con respecto al cuestionario del profesorado, el mismo intenta que estos razonen sobre cómo perciben e interpretan la intimidación que se produce en el centro, y hasta qué grado están decididos a involucrarse en su eliminación.

Igualmente, Viñas (2004) elaboró el “cuestionario general de la situación del centro respecto a la resolución pacífica de conflictos”, con el cual se pretende comprobar la percepción que tiene el profesorado sobre el conflicto y las actuaciones y la puesta en práctica de proyectos en el centro en relación al problema. Otro de los tests para comprobar la percepción de la violencia escolar es el Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares (BULL-S; Cerezo, 2006), el cual sirve para recoger información por parte de los alumnos (forma A) y del profesorado (forma

P), para ver si concuerda la apreciación de ambos sobre el *bullying*. De la misma forma, Gómez et al. (2006) diseñaron, gracias a un protocolo para la medición de la convivencia en los centros educativos no universitarios de la comunidad autónoma de Aragón, un cuestionario para profesores para detectar cómo estos perciben el ambiente y clima existente en el centro, entre otros aspectos. Por último, destacar que Avilés y Elices (2007) desarrollaron otro cuestionario, el INSEBULL, un instrumento que comprende tres escalas: el Autoinforme, el Heteroinforme-C y el Heteroinforme-P, siendo esta última diseñada para el profesorado, englobando la misma tres dimensiones (intimidación, victimización y apoyo a la víctima). Del mismo modo, se localiza el cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (CCVE Docentes Primaria), el cual plantea diferentes ítems sobre el centro, la clase, la experiencia personal del docente y distintos escenarios de intervención (Ortega et al., 2008).

Por último, Barragán (2006) planteó una guía curricular para trabajar aspectos como: el debatir sobre la construcción patriarcal de la masculinidad, y la inhibición de la violencia, la masculinidad y la interculturalidad, trabajando esto a través de una guía teórica y práctica para los y las docentes, y una guía práctica para trabajar con el alumnado adolescente.

3. DISEÑO METODOLÓGICO.

3.1. Problema de investigación.

La investigación científica se comprende como una combinación de procedimientos metódicos y empíricos que se emplean para el análisis de un problema o cuestión, y la misma es versátil, activa y progresiva, pudiendo obtener a través de ella conocimientos e hipótesis (investigación básica), así como también solventar cuestiones prácticas, lo que se denomina investigación aplicada (Grandi y Der Parsehian, 2011). De igual forma, también es importante centrar la mirada en la investigación científica en el ámbito educativo, puesto que es imprescindible que el alumnado en formación tenga un carácter analista e indagador, es decir, que sepa estudiar pedagógicamente, reconocer y reflexionar sobre diferentes cuestiones que afectan al entorno didáctico, pues de esta forma podrán plantear estrategias para lograr una transformación a nivel de aula, comunidad educativa, centro o incluso en la sociedad (Ochoa et al., 2019).

Asimismo, en este trabajo se presenta una investigación empírica sobre la violencia/acoso escolar, debido a que, a pesar de que hace años que la violencia escolar existe en nuestras aulas, en la actualidad sigue permaneciendo. Esto se puede comprobar mediante los nuevos datos publicados en el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), fuente oficial de estadística para la consecuencia el Objetivo de Desarrollo Sostenible relativo a la educación, donde se expone que casi un tercio de los adolescentes del mundo han sufrido acoso escolar recientemente (UNESCO, 2018). No obstante, el presente estudio se basa en la violencia escolar en Educación Primaria, ya que según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en epdata (2021), todos los años se suman nuevos casos en el alumnado más pequeño (con 33 casos denunciados para menores de 6 a 8 años en 2017 y otros 76 casos en el grupo de 9 a 11 años).

De igual forma, cabe resaltar que la presente investigación, además de centrarse en la violencia escolar solamente en la etapa de Educación Primaria, lo hace desde el punto de vista del profesorado de dicho nivel, ya que es de vital importancia conocer la percepción que tiene el profesorado sobre el problema, así como si este sabe prevenirlo, diagnosticarlo y resolverlo.

3.2.Objetivos.

- Objetivo general:
 - Describir la violencia/acoso escolar desde el punto de vista del profesorado de Educación Primaria.
- Objetivos específicos:
 - Evaluar la percepción de las y los docentes de Educación Primaria sobre los conflictos relacionados con la violencia/acoso escolar en el aula.
 - Valorar la importancia que el profesorado de Educación Primaria da a la resolución de la violencia/acoso escolar.
 - Valorar si el profesorado de Educación Primaria tiene habilidades y destrezas para prevenir, diagnosticar y/o eliminar la violencia/acoso escolar.

3.3.Método.

Debido al problema de investigación planteado en el presente trabajo, y las necesidades y posibilidades de la misma, se llevó a cabo una investigación asentada en una metodología cuantitativa, apoyada en el enfoque o paradigma de investigación

Empírico-Analítico, realizando para ello un estudio cuantitativo utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de datos. Asimismo, el método utilizado en este estudio es el método descriptivo, el cual tiene como propósito describir una circunstancia o problemática en términos cuantitativos mediante una muestra representativa (Argibay, 2009).

En cuanto a la metodología cuantitativa, la misma comprende al objetivo de estudio como externo para intentar lograr la máxima objetividad con la investigación, coincidiendo su noción de la realidad con la perspectiva positivista (Abalde y Muñoz, 1992). De igual forma, esta metodología emplea la abstracción de datos para demostrar hipótesis u objetivos a partir de la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

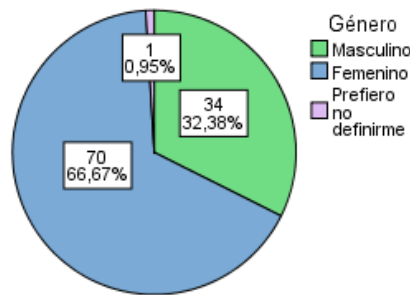
3.3.1. Participantes/muestra.

Para empezar, cabe destacar que el tipo de muestreo que se lleva a cabo en esta investigación es un muestreo probabilístico aleatorio simple. Esto debido a que se selecciona solo al profesorado que cumple con la característica de pertenecer al nivel de Educación Primaria. Asimismo, es aleatorio porque se selecciona de manera aleatoria a 105 docentes de Educación Primaria de la isla de Tenerife.

Por lo tanto, como se expuso anteriormente, la población de esta investigación es el profesorado de Educación Primaria de la isla de Tenerife, siendo el tamaño de la muestra de un total de 105 sujetos. Igualmente, con respecto a la primera variable, es decir, el género, se puede ver en la Figura 1 que el género masculino tiene una frecuencia de 34, lo que representa que un 32,38% de la muestra son hombres. El 66,67% son docentes de género femenino (n=70). Por último, ha respondido una persona (n=1) que prefiere no definir su género, lo que representa el 0,95% de la muestra.

Figura 1

Género

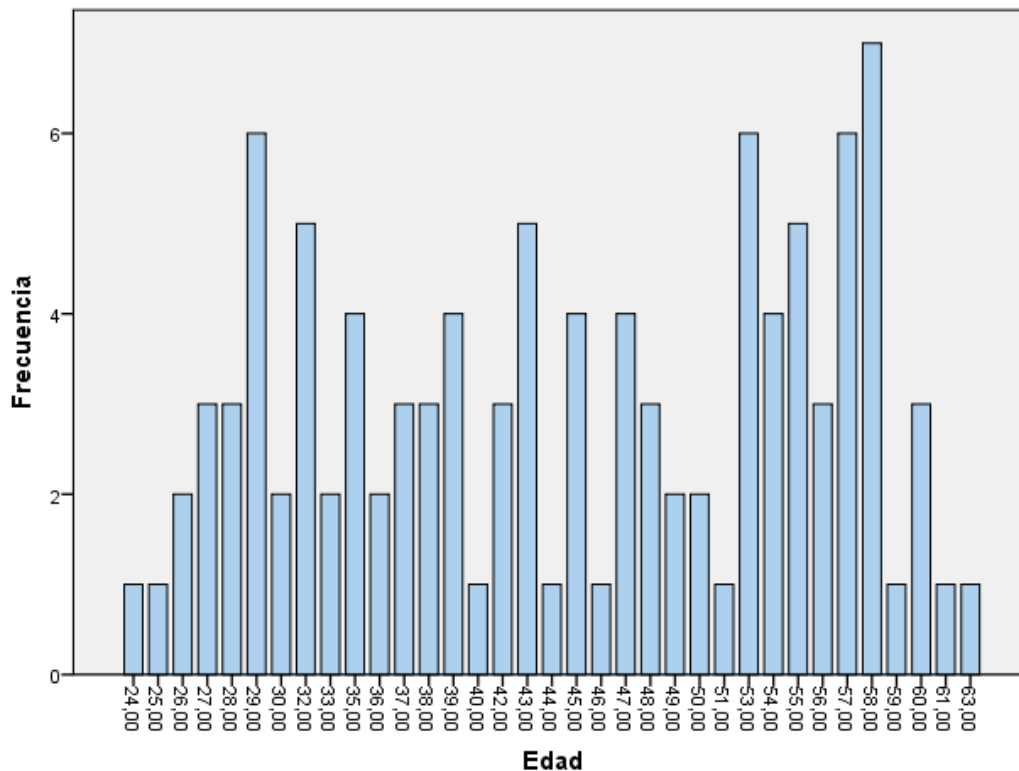


Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Por otro lado, con respecto a la variable edad, como se puede observar en la Figura 2, el rango de edad comprendida de la muestra está entre 24 años y 63 años. Siendo la edad que más se repite 58 años (n=7), seguida por las edades de 29, 53 y 57 años (n=6). Mientras que las edades que menos se repiten son 24, 25, 40, 44, 46, 51, 59, 61 y 63 años (n=1).

Figura 2

Edad

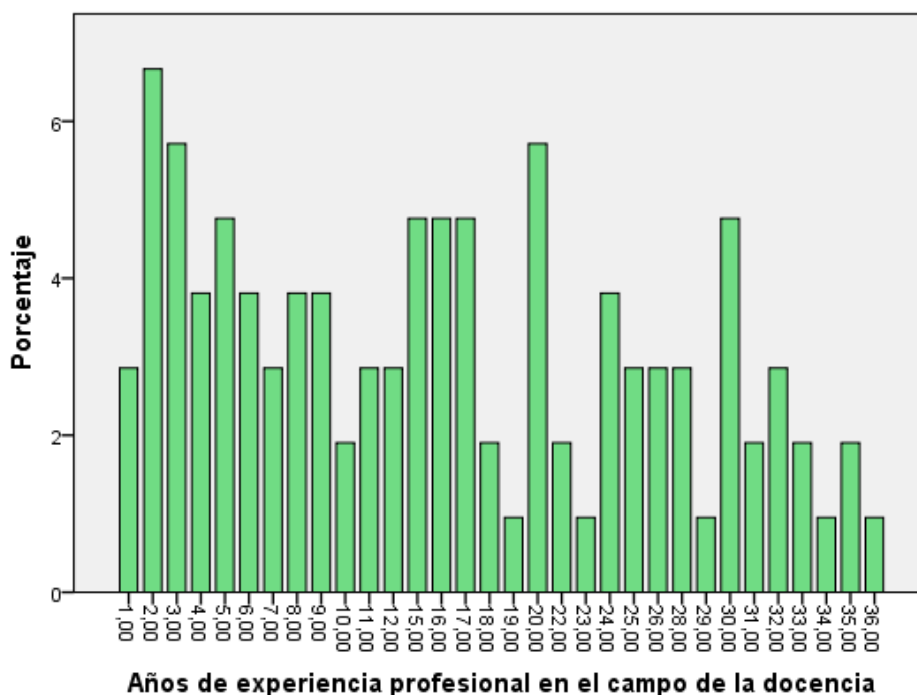


Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

En cuanto a los años de experiencia profesional en el campo de la docencia, como se observa en la Figura 3, el rango de años de experiencia de la muestra está entre 1 año y 36 años. Siendo 2 años de experiencia profesional en el campo de la docencia la frecuencia que más se repite ($n=7$), y 19, 23, 29, 34 y 36 años, los años de experiencia profesional en el campo de la docencia que menos se repiten, es decir, con menos frecuencia ($n=1$).

Figura 3

Años de experiencia profesional en el campo de la docencia

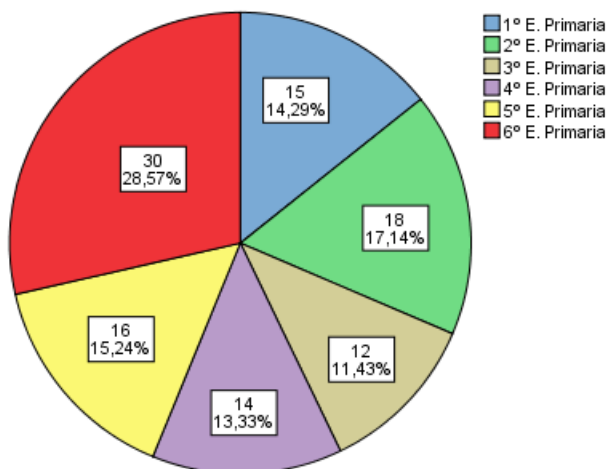


Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Igualmente, como se expone en la Figura 4, el 14,29% de los sujetos de la muestra imparte actualmente docencia en 1º de E. Primaria ($n=15$), el 17,14% en 2º de E. Primaria ($n=18$), el 11,43% en 3º de E. Primaria ($n=12$), el 13,33% en 4º de E. Primaria ($n=14$), el 15,24% en 5º de E. Primaria, y por último, el 28,7% en 6º de E. Primaria ($n=30$).

Figura 4

Curso actual en el que imparte más docencia

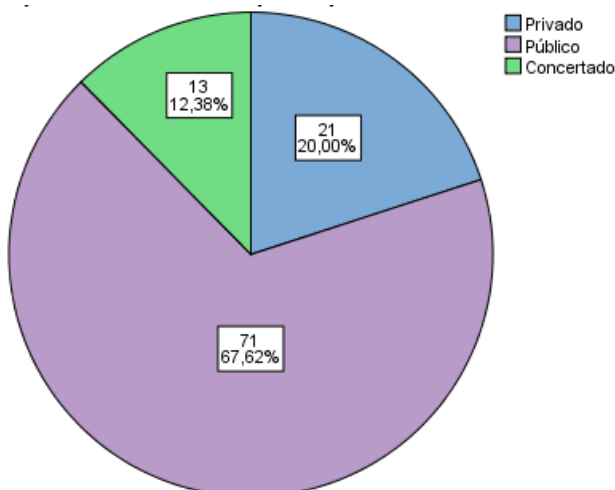


Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Por último, en la Figura 5 se observa que los sujetos de la muestra se distribuyen entre centros educativos públicos, privados y concertados, perteneciendo el 67,62% a centros públicos (n=71), el 20,00% a centros privados (n=21) y el 12,38% restante a centros concertados (n=13).

Figura 5

Tipo de centro en el que imparte docencia actualmente



Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

3.3.2. Instrumento de recogida de información.

Para esta investigación se ha utilizado un instrumento de tipo cuantitativo para la recogida de información, en concreto un cuestionario (Anexo I). Por lo tanto, este instrumento está enfocado a dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio: describir la violencia escolar desde el punto de vista del profesorado de Educación Primaria; evaluar la percepción de las y los docentes de Educación Primaria sobre los conflictos relacionados con la violencia/acoso escolar en el aula; valorar la importancia que el profesorado de Educación Primaria da a la resolución de la violencia/acoso escolar; y valorar si el profesorado de Educación Primaria tiene habilidades y destrezas para prevenir, diagnosticar y/o eliminar la violencia/acoso escolar.

Según Osorio (2009), el cuestionario es un instrumento de investigación que se emplea de manera predominante en investigaciones en el campo de las ciencias sociales. El mismo se caracteriza por su versatilidad, la cual permite utilizarlo como instrumento tanto de investigación como de evaluación, determinándose por llevar a cabo un estudio de información menos profundo e impersonal en relación a la entrevista. Además, este instrumento permite estudiar a una población extensa de forma rápida y económica. Por lo tanto, el fin que persigue el cuestionario es obtener, de manera minuciosa y dirigida, información sobre la población que se está investigando, sobre las variables de estudio o sobre la evaluación (García, 2003).

En cuanto a los tipos de cuestionarios, según García et al. (2006), existen cuatro tipos de cuestionarios: cuestionarios aplicados mediante entrevista personal, cuestionarios administrados a través de una entrevista telefónica, cuestionarios autoadministrados enviados por correo y cuestionarios autoadministrados en grupo con presencia de un entrevistador. Asimismo, el cuestionario puede tener preguntas cerradas y/o abiertas.

Con relación al presente estudio, destacar que el cuestionario utilizado para esta investigación es de tipo autoadministrado enviado por correo electrónico a los participantes, y el mismo se compone de preguntas cerradas. Para este se han utilizado tres escalas validadas, es decir, el diseño del mismo se obtuvo a partir de la escala de Trianes, Muñoz y Sánchez (2001), en concreto los ítems 1, 3, 4, 5 y 6; de la escala de Avilés (2002), exactamente los ítems del 7 al 16; y por último, de la escala de Viñas

(2004), los ítems restantes, es decir, del 17 al 29. Por lo que, finalmente, el cuestionario de esta investigación se compone de 29 ítems, utilizándose para el mismo una escala tipo *Likert* con puntuaciones del 1 al 7 (donde 1 = *Nada de acuerdo* y 7 = *Totalmente de acuerdo*). No obstante, al igual que la escala tipo *Likert* del cuestionario, la mayoría de ítems de estas escalas también fueron adaptados con el fin de conseguir una mejor redacción, utilizando para ello un léxico sencillo e inclusivo que evite confusiones en la lectura. Por lo tanto, a continuación se presentarán tres tablas que muestran las adaptaciones de los diferentes ítems de cada escala. En la Tabla 2 se exponen las adaptaciones de los ítems de la escala Trianes, Muñoz y Sánchez (2001).

Tabla 2

Adaptaciones de la escala Trianes, Muñoz y Sánchez (2001)

Ítem	Ítem adaptado
En mi aula suceden frecuentemente agresiones físicas o insultos violentos entre determinados niños y otros compañeros.	1. Considero que en mi aula suceden agresiones físicas entre estudiantes. 2. Considero que en mi aula se dan insultos violentos entre estudiantes.
Considero que hay malas relaciones entre compañeros, se ponen motes ridiculizadores, hay enemistades o rechazos patentes.	3. Considero que en mi aula existen malas relaciones entre estudiantes (se ponen motes, hay enemistades o rechazos).
Existen algunos casos de victimización, es decir, un niño al que le hacen la vida imposible.	4. Existen casos de victimización, es decir, hay alumnado afectado al que le hacen la vida imposible.
Hay ocasiones en que se falta el respeto al profesor, repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo en ridículo.	5. En ocasiones el alumnado le falta el respeto al docente (repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo/poniéndola en ridículo).
En esta clase se dan faltas de respeto al material común, no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación.	6. En mi clase se dan faltas de respeto al material de trabajo (no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación).

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, en la Tabla 3 se presentan las adaptaciones de los ítems de la escala de Avilés (2002).

Tabla 3*Adaptaciones de la escala Avilés (2002)*

Ítem	Ítem adaptado
Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.	7. Las agresiones son un grave problema en mi centro.
Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.	8. Cuidar las relaciones interpersonales es uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.
La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.	9. Considero que la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto es parte de mi labor educativa.
En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.	12. En mi clase, controlo los conflictos y agresiones, sin que lleguen a ser un problema.
El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro.	13. El profesorado, con ayuda de otros profesionales, está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro.
Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.	14. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia sobre dichos problemas.
	15. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes se decida a actuar.
El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado.	16. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de violencia/acoso escolar que plantea el alumnado.

Nota. Elaboración propia.

Por último, en la Tabla 4 se exponen las modificaciones de los ítems de la escala de Viñas (2004).

Tabla 4*Adaptaciones de la escala Viñas (2004)*

Ítem	Ítem adaptado
Se hace un seguimiento personalizado de todos los alumnos para detectar posibles indicios de los conflictos.	17. Se hace un seguimiento personalizado de todo el alumnado para detectar posibles indicios de los conflictos.
Se toman acuerdos con intervención de los alumnos y, si conviene, de los padres de los alumnos.	20. Se toman acuerdos con intervención del alumnado. 21. Se toman acuerdos con intervención, si conviene, de los integrantes de la familia de los y las estudiantes.
Normalmente, se dispone de recursos para acabar con los conflictos.	22. Se dispone de recursos para acabar con los conflictos.
Se revisa la actuación llevada a cabo y se analizan las acciones que han tenido eficacia y las que no.	23. Se analizan las acciones que han tenido eficacia y las que no.
La Comunidad Educativa está bien informada sobre resolución de conflictos.	24. La Comunidad Educativa está informada sobre resolución de conflictos.
Se analiza y se discute en común en la Comunidad Educativa el modelo de resolución de conflictos.	25. Se consensua con la Comunidad Educativa el modelo de resolución de conflictos.
Normalmente en el centro hay criterios comunes de cómo resolver el conflicto.	27. En el centro hay criterios comunes de cómo resolver el conflicto.
Los recursos espaciales y de tiempo dedicados a la resolución de conflictos son adecuados.	28. Los recursos espaciales dedicados a la resolución de conflictos son adecuados. 29. Los recursos de tiempo dedicados a la resolución de conflictos son adecuados.

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, cabe destacar que de dichas escalas validadas solo se extrajeron los ítems relevantes para la investigación, es decir, no se emplearon todos los ítems de cada una de ellas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la Tabla 5 se presenta un resumen a modo de tabla sobre las dimensiones que presenta el cuestionario, así como los ítems pertenecientes a cada una de ellas, los objetivos que corresponden a cada uno de ellos y el Alfa de Cronbach obtenido en cada ítem.

Tabla 5*Resumen de las dimensiones, objetivos, ítems y Alfa de Cronbach del cuestionario*

Objetivos	Dimensiones/factores	Ítems	Alfa de Cronbach
Evaluar la percepción de las y los docentes de Educación Primaria sobre los conflictos relacionados con la violencia/acoso escolar en el aula.	Violencia en el aula desde la perspectiva de los docentes	1 – 7 16	0,947
Valorar la importancia que el profesorado de Educación Primaria da a la resolución de la violencia/acoso escolar.	Importancia que da el profesorado a la resolución de la violencia/acoso escolar.	8-11 14 y 15	0,921
Valorar si el profesorado de Educación Primaria tiene habilidades y destrezas para prevenir, diagnosticar y/o eliminar la violencia/acoso escolar.	Medidas de intervención	13 19-29	0,965
	Prevención, detección y seguimiento.	12 17 y 18	0,859

Nota. Elaboración propia.

3.3.3. Procedimiento.

El proceso que se ha llevado a cabo para obtener los resultados se puede dividir en tres fases. Una vez diseñado el cuestionario, la primera fase corresponde con la puesta en práctica de una prueba piloto, con características similares al cuestionario final, administrada a un determinado número de docentes con el fin de conocer la efectividad del cuestionario. En la segunda fase, se envió el cuestionario final a través del correo electrónico (*Gmail*) a todos los centros educativos de Tenerife que impartan Educación Primaria, encontrándose entre ellos centros tanto públicos como privados y concertados, con el objetivo de que las y los docentes de dichas instituciones educativas contesten el cuestionario para obtener la muestra. De igual forma, cabe destacar que el cuestionario fue reenviado posteriormente, ya que tras el primer envío no se obtuvieron el número total de respuestas deseadas. En la tercera y última fase, una vez obtenidos los datos, se llevó a cabo un análisis factorial con el objetivo de reducir un conjunto de variables a otro más pequeño que conserve la información imprescindible de la investigación, es decir, se agruparon las variables por dimensiones para, posteriormente, realizar un análisis de fiabilidad del cuestionario completo y de cada una de sus dimensiones, y finalmente, realizar un análisis descriptivo de las datos obtenidos a

través del cuestionario administrado al profesorado de Educación Primaria participante en la investigación.

En cuanto a la duración del proceso, detallar que una vez diseñado el cuestionario, la prueba piloto se pasó el día 9 de mayo y el cuestionario final fue enviado días después. Obteniendo finalmente todos los resultados, es decir, las 105 respuestas, el 1 de junio. Por lo tanto, la duración del proceso desde la prueba piloto hasta la obtención de todos los resultados, fue de cuatro semanas aproximadamente.

3.3.4. Análisis e interpretación de la información.

El análisis de los datos cuantitativos se llevó a cabo a través del programa estadístico SPSS Statistics Versión 23 para *Windows*, el cual permite recopilar y organizar datos cuantitativos en gráficas o tablas generando estadísticas. Mediante el mismo, lo primero que se llevó a cabo fue un análisis factorial, con el que se pretendió reducir en dimensiones las diferentes variables de escalas que componen el cuestionario utilizado como instrumento de recogida de datos en dicha investigación. Posteriormente, se analizó la fiabilidad del cuestionario, primeramente del cuestionario total, abarcando todos los ítems, y después de cada una de las dimensiones que componen el cuestionario, empleando para ello el coeficiente Alfa de Cronbach, considerando aceptable aquellos valores mayores al 0,70. Por último, también se realizó un análisis descriptivo con el que se analizaron los datos obtenidos de las variables cuantitativas de escala. Utilizándose como medida de tendencia central la media aritmética (\bar{X}), la cual se consigue sumando todos los valores obtenidos y dividiéndolos entre el número total de valores sumados, con el objetivo de describir las características principales de un conjunto de datos (Karim, 2007), y como medida de dispersión la desviación estándar o típica, la cual utiliza las desviaciones para medir las diferencias entre unos datos y otros estimando las diferencias de cada dato con la media (Bolaños, 2005). De este modo, cabe destacar que los resultados de tales análisis se exponen en el apartado de *resultados* a modo de tablas.

3.3.5. Cuestiones éticas y de rigor metodológico.

Para comenzar, cabe destacar que el cuestionario que se empleó para la presente investigación fue puesto en práctica después de realizar una prueba piloto con características similares al cuestionario final, con un determinado número de docentes

con el fin de confirmar la efectividad del mismo. Asimismo, en el cuestionario se explicó la finalidad del estudio a través de una breve introducción, donde también se garantizó el anonimato y se describió el uso que se le dará a los datos recogidos a través del mismo. Esto debido a que, la investigación llevada a cabo en el presente trabajo se rige por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Por lo tanto, los datos personales obtenidos a través del cuestionario serán usados exclusivamente con fines para la investigación.

En cuanto a los criterios de rigor científico desde la perspectiva positivista (Lincoln y Guba, 1985), se cumple el criterio de validez interna, ya que se comprueban los participantes y la adecuación referencial del cuestionario a través de la prueba piloto, así como la validez externa, pues se selecciona a un total de 105 docentes de Educación Primaria de la isla de Tenerife, debido a la necesidad y los objetivos de investigación que se desean responder.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

4.1. Análisis factorial.

Con el análisis factorial se pretende reducir en dimensiones las diferentes variables de escalas que componen el cuestionario utilizado como instrumento de recogida de datos en la presente investigación.

Para comenzar, destacar que se pidió la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), la cual comprueba si las correlaciones fragmentarias entre las variables son suficientemente pequeñas, variando el estadístico KMO entre 0 y 1 (Marín, 2008). En el presente estudio, la medida de adecuación muestral KMO es de 0,884 (Tabla 6), lo que significa que el índice KMO es meritorio. De igual forma, el Chi-cuadrado también es significativo. Por lo tanto, la matriz de correlaciones es idónea para llevar a cabo un análisis factorial.

Tabla 6*Prueba de KMO y Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,884
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3330,225
	Gl	406
	Sig.	,000

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

A continuación, se realizó un análisis de los componentes principales del instrumento mediante la varianza total explicada (Anexo II), dando un % acumulado de 75,69%, lo que significa que con solo 4 factores explicamos el 75,69% de la varianza original.

A partir de la matriz de correlaciones se extraen 4 factores, consiguiendo una matriz factorial que se rota para facilitar la interpretación (matriz rotada) a través del Método Varimax. La interpretación se basa en los pesos factoriales que tienen las variables originales en cada factor, es decir, una variable corresponderá a aquel factor donde tenga mayor peso (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Asimismo, en el presente estudio, para la clasificación de los ítems en factores se observó la matriz de componente rotado (Anexo III), en la cual se tuvieron en cuenta los valores superiores a 0,40, siendo todos los valores de la matriz, obteniendo a través de esta 4 factores definidos cada uno de ellos teóricamente en relación al contenido de los ítems presentes en el (Tabla 7).

Tabla 7*Factores extraídos*

Factores	Ítems
Factor 1. Medidas de intervención.	13, 19-29
Factor 2. Violencia en el aula desde la perspectiva de los docentes.	1-7 y 16
Factor 3. Importancia que da el profesorado a la resolución de la violencia/acoso escolar.	8-11, 14 y 15
Factor 4. Prevención, detección y seguimiento.	12, 17 y 18

Nota. Elaboración propia.

El factor 1, *medidas de intervención*, hace referencia a la disposición del profesorado y el centro educativo para garantizar buenos resultados en la intervención contra la violencia/acoso escolar, ya que para que esto suceda se requiere de adultos (docentes, familiares, entre otros miembros) que tengan un cierto grado de responsabilidad o colaboración, además de un entendimiento y concienciación sobre la índole del problema (Olweus, 2007). De igual forma, según Olweus (2007), no es suficiente con que los adultos se comprometan y sean conocedores del problema, también deben tener destrezas prácticas para aplicar las medidas de intervención, así como para conocer cuáles han sido las que han tenido eficacias y las que no, pues de esta forma se puede continuar con dichas medidas o, por el contrario, adaptar o cambiar de medidas a otras más eficaces.

El factor 2, *violencia en el aula desde la perspectiva de los docentes*, alude a la existencia de la violencia dentro del aula, así como a los tipos de violencia que se dan, desde el punto de vista de los docentes de Educación Primaria. Esto debido a que algunas investigaciones han demostrado la existencia de señales de violencia escolar, tales como agresiones físicas a docentes por parte de alumnado, altercados y encuentros físicos entre estudiantes, agresiones verbales, así como desgaste de bienes materiales, de las instalaciones, entre otros (Arellano, 2007). Teniendo esto grandes consecuencias en la calidad de la enseñanza y en el desarrollo académico, pudiéndose dar un ambiente escolar desfavorable entre los sujetos de la institución educativa y, por lo tanto, siendo todos, de una forma u otra, víctimas de la violencia/acoso escolar (Abramovay, 2005).

El factor 3, *importancia que da el profesorado a la resolución de la violencia/acoso escolar*, corresponde con la reflexión del profesorado ante los casos de violencia/acoso escolar, y el valor e interés que le da el mismo a esta problemática y a la resolución de la misma. En tal sentido, actualmente, la política escolar se apoya en programas de intervención para la prevención de la violencia escolar (Bausela, 2008). No obstante, tales programas de intervención han existido desde un principio, de los cuales, García (1997), plantea diferentes objetivos recogidos en dos niveles. A nivel global: crear un clima escolar de cooperación, originar intenciones negativas hacia la agresión y trabajar en la sensibilización del alumnado y del profesorado sobre la importancia y las consecuencias negativas de la intimidación. Mientras a nivel individual: ayudar a conocer el punto de vista del otro, y la percepción imparcial de impulsos (García, 1997).

Por último, en relación al factor 4, *prevención, detección y seguimiento*, se puede interpretar que los ítems pertenecientes a dicho factor están relacionados, como el propio nombre del factor indica, con la prevención, detección y seguimiento que hace el profesorado acerca de la violencia/acoso escolar. Según Baño et al. (2015) la primera acción ante el acoso debe ser preventiva, lo que significa que debemos actuar didácticamente antes de que se produzcan situaciones de violencia, catalogando estas actuaciones en tres grupos: intervenciones en el Plan de Acción Tutorial, programa para el desarrollo de la inteligencia emocional, y actividades complementarias y extraescolares. Por otro lado, en cuanto a la detección, se pueden administrar diferentes herramientas, tanto cualitativas (observación, entrevistas,...) como cuantitativas (tests, escalas,...), para lograr extraer datos fiables que detecten que existe violencia/acoso escolar, así como llevar a cabo un seguimiento adecuado que permita plantear estrategias de intervención acorde a la problemática, representando la enfermería un papel importante para la prevención, detección y seguimiento de los casos de violencia/acoso (Camarasa, 2020).

4.2. Análisis de fiabilidad.

Después de la obtención de los datos y una vez realizado el análisis factorial del cuestionario empleado en esta investigación, se procedió a determinar los índices de fiabilidad del mismo, utilizando para ello el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach. Con el análisis de fiabilidad se pretende establecer el grado en que los ítems se relacionan entre sí, así como distinguir posibles ítems problemáticos que podrían ser excluidos (SPSS Statistic, 2021). En el presente estudio, primeramente, se comprueba la fiabilidad del cuestionario completo, es decir, la fiabilidad de todos los ítems, y luego de cada una de las dimensiones que lo componen. Por lo tanto, la Tabla 8 presenta el coeficiente de fiabilidad del cuestionario total, indicando que el coeficiente de Alfa de Cronbach es de 0,923, lo que demuestra que el valor obtenido es aceptable, ya que a mayor valor de Alfa de Cronbach, mayor fiabilidad, siendo el valor mínimo aceptable en escala actitudes convencional, en torno a 0,7. De igual forma, cabe destacar que no se elimina ningún ítem, ya que aunque se suprima alguno el Alfa de Cronbach sigue siendo similar a 0,923.

Tabla 8*Estadística de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,923	29

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS.

Por otro lado, en cuanto a la fiabilidad de los diferentes factores, se puede observar en la Tabla 9 que el coeficiente de Alfa de Cronbach del factor 1 es de 0,965, lo que indica que el valor obtenido es aceptable.

Tabla 9*Estadística de fiabilidad del factor 1*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,965	12

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Siguiendo con la fiabilidad de los diferentes factores, se puede observar en la Tabla 10 que el coeficiente de Alfa de Cronbach del factor 2 es de 0,947, lo que demuestra que el valor obtenido es aceptable.

Tabla 10*Estadística de fiabilidad del factor 2*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,947	7

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Continuando con el coeficiente de Alfa de Cronbach del factor 3, se puede observar en la Tabla 11 que el mismo es de 0,921, lo que explica que el valor obtenido es aceptable.

Tabla 11*Estadística de fiabilidad del factor 3*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,921	6

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Finalmente, en cuanto al factor 4, se puede observar en la Tabla 12 que el mismo presenta un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,859, por lo que a pesar de presentar un coeficiente menor que el resto de dimensiones, es de igual forma aceptable, ya que el mismo es superior a 0,70.

Tabla 12*Estadística de fiabilidad del factor 4*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,859	4

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Por lo tanto, se puede exponer que tanto el cuestionario completo como cada factor que lo compone, tiene un alto nivel de fiabilidad, pues el Alfa de Cronbach se encuentra siempre por encima de 0,70.

4.3. Análisis descriptivo.

Una vez realizado el análisis factorial y adquiridas las diferentes dimensiones que abarcan el cuestionario, además de medir la fiabilidad del mismo, se procede ahora a llevar a cabo el análisis descriptivo de las variables de escala del instrumento.

Al tratarse de variables cuantitativas de escala, se utiliza como medida de tendencia central la media, y como medida de dispersión la desviación típica. De igual forma, cabe destacar que han respondido 105 sujetos, y todas estas variables están medidas en una escala de 1 a 7.

Comenzando con la primera variable, *considero que en mi aula suceden agresiones físicas entre estudiantes*, se puede observar que la misma tiene un rango que va de 1 a 6. Asimismo, de los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de

frecuencia (Tabla 13), la puntuación más valorada es 1 (n=49). Por lo tanto, esto significa que el 46,7% de los docentes participantes en la investigación no están nada de acuerdo con que en su aula sucedan agresiones físicas entre estudiantes.

Tabla 13

Considero que en mi aula suceden agresiones físicas entre estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	49	46,7	46,7	46,7
	2,00	17	16,2	16,2	62,9
	3,00	19	18,1	18,1	81,0
	4,00	13	12,4	12,4	93,3
	5,00	5	4,8	4,8	98,1
	6,00	2	1,9	1,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De igual forma, según la tabla de estadísticos (Tabla 14), la puntuación media de esta variable es de 2,18 (M=2,18) y su desviación típica es de 1,36.

Tabla 14

Estadísticos: Considero que en mi aula suceden agresiones físicas entre estudiantes

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		2,1810
Desviación estándar		1,36425

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Continuando con la siguiente variable, *considero que en mi aula se dan insultos violentos entre estudiantes*, de la misma se puede observar que esta tiene un rango que va de 1 a 7. De igual forma, de los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 15), la puntuación más valorada es 1 (n=30), lo que implica que el 28,6% de los docentes no están nada de acuerdo con que en su aula se den insultos violentos entre estudiantes.

Tabla 15*Considero que en mi aula se dan insultos violentos entre estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	28,6	28,6	28,6
	2,00	22	21,0	21,0	49,5
	3,00	16	15,2	15,2	64,8
	4,00	17	16,2	16,2	81,0
	5,00	11	10,5	10,5	91,4
	6,00	8	7,6	7,6	99,0
	7,00	1	1,0	1,0	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Asimismo, según la tabla de estadísticos (Tabla 16), la puntuación media de esta variable es de 2,85 ($M=2,85$) y su desviación típica es de 1,66.

Tabla 16*Estadísticos: Considero que en mi aula se dan insultos violentos entre estudiantes*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		2,8571
Desviación estándar		1,66658

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La siguiente variable, *considero que en mi aula existen malas relaciones entre estudiantes (se ponen motes, hay enemistades o rechazos)*, presenta un rango que va de 1 a 7. Alcanzando con los datos obtenidos de esta variable, y según la tabla de frecuencia (Tabla 17), la puntuación más valorada, siendo 2 ($n=25$), lo que implica que el 23,8% de los docentes no están de acuerdo con que en su aula existan malas relaciones entre estudiantes (se ponen motes, hay enemistades o rechazos). No obstante, en esta variable se puede observar que no existen tantas diferencias entre algunas puntuaciones en relación a la más valorada, pues se puede observar que el valor 1 presenta una frecuencia de 23, así como el valor 3 presenta una frecuencia de 21.

Tabla 17

Considero que en mi aula existen malas relaciones entre estudiantes (se ponen motes, hay enemistades o rechazos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	23	21,9	21,9	21,9
	2,00	25	23,8	23,8	45,7
	3,00	21	20,0	20,0	65,7
	4,00	15	14,3	14,3	80,0
	5,00	12	11,4	11,4	91,4
	6,00	5	4,8	4,8	96,2
	7,00	4	3,8	3,8	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

En cuanto a la media y la desviación típica, según la tabla de estadísticos (Tabla 18), la puntuación media de esta variable es de 2,99 ($M=2,99$) y su desviación típica es de 1,66.

Tabla 18

Estadísticos: Considero que en mi aula existen malas relaciones entre estudiantes (se ponen motes, hay enemistades o rechazos)

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		2,9905
Desviación estándar		1,66696

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable *existen casos de victimización, es decir, hay alumnado afectado al que le hacen la vida imposible*, se puede observar que esta tiene un rango que va de 1 a 7. De igual manera, los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 19), la puntuación más valorada es 1 ($n=39$), lo que implica que el 37,1% de los docentes no están nada de acuerdo con que en su aula existan casos de victimización, es decir, si nos centramos en ese 37,1% de la muestra, bajo su perspectiva no hay alumnado afectado en el aula al que le hacen la vida imposible.

Tabla 19

Existen casos de victimización, es decir, hay alumnado afectado al que le hacen la vida imposible

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	39	37,1	37,1	37,1
	2,00	27	25,7	25,7	62,9
	3,00	16	15,2	15,2	78,1
	4,00	10	9,5	9,5	87,6
	5,00	8	7,6	7,6	95,2
	6,00	4	3,8	3,8	99,0
	7,00	1	1,0	1,0	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Igualmente, según la tabla de estadísticos (Tabla 20), la puntuación media de esta variable es de 2,40 (M=2,40) y su desviación típica es de 1,51.

Tabla 20

Estadísticos: Existen casos de victimización, es decir, hay alumnado afectado al que le hacen la vida imposible

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		2,4000
Desviación estándar		1,51658

Nota: Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable *en ocasiones el alumnado le falta el respeto al docente (repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo/poniéndola en ridículo)*, se puede distinguir que esta tiene un rango que va de 1 a 7. De igual manera, los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 21), la puntuación más valorada es 1 (n=35), lo que implica que el 33,3% de los docentes no están nada de acuerdo con que en ocasiones el alumnado le falta el respeto al docente (repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo/poniéndola en ridículo).

Tabla 21

En ocasiones el alumnado le falta el respeto al docente (repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo/poniéndola en ridículo)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	35	33,3	33,3	33,3
	2,00	25	23,8	23,8	57,1
	3,00	14	13,3	13,3	70,5
	4,00	11	10,5	10,5	81,0
	5,00	13	12,4	12,4	93,3
	6,00	2	1,9	1,9	95,2
	7,00	5	4,8	4,8	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 22), la puntuación media de esta variable es de 2,69 (M=2,69) y su desviación típica es de 1,74.

Tabla 22

Estadísticos: En ocasiones el alumnado le falta el respeto al docente (repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo/poniéndola en ridículo)

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		2,6952
Desviación estándar		1,74380

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable *en mi clase se dan faltas de respeto al material de trabajo (no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación)* tiene un rango que va de 1 a 7. De esta forma, los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 23), la puntuación más valorada es 2 (n=27), lo que significa que el 25,7% de los docentes no están de acuerdo con que en sus clases se den faltas de respeto al material de trabajo.

Tabla 23

En mi clase se dan faltas de respeto al material de trabajo (no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	21	20,0	20,0	20,0
	2,00	27	25,7	25,7	45,7
	3,00	22	21,0	21,0	66,7
	4,00	11	10,5	10,5	77,1
	5,00	11	10,5	10,5	87,6
	6,00	8	7,6	7,6	95,2
	7,00	5	4,8	4,8	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 24), la puntuación media de esta variable es de 3,07 ($M=3,07$) y su desviación típica es de 1,74.

Tabla 24

Estadísticos: En mi clase se dan faltas de respeto al material de trabajo (no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación)

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		3,0762
Desviación estándar		1,74695

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *las agresiones son un grave problema en mi centro*, se puede exponer que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. De esta manera, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 25), la puntuación más valorada es 1 ($n=36$), lo que significa que el 34,3% de los docentes de la muestra se encuentran en total desacuerdo con respecto a que las agresiones son un grave problema en sus respectivos centros.

Tabla 25*Las agresiones son un grave problema en mi centro*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	36	34,3	34,3	34,3
	2,00	30	28,6	28,6	62,9
	3,00	14	13,3	13,3	76,2
	4,00	7	6,7	6,7	82,9
	5,00	8	7,6	7,6	90,5
	6,00	8	7,6	7,6	98,1
	7,00	2	1,9	1,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Igualmente, según la tabla de estadísticos (Tabla 26), la puntuación media de esta variable es de 2,55 ($M=2,55$) y su desviación típica es de 1,68.

Tabla 26

Estadísticos: En mi clase se dan faltas de respeto al material de trabajo (no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación)

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		2,5524
Desviación estándar		1,68695

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *cuidar las relaciones interpersonales es uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum*, se puede decir que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. De esta manera, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 27), la puntuación más valorada es 7 ($n=57$), lo que significa que el 54,3% de la muestra, es decir, más de la mitad de los docentes participantes en la investigación, se encuentran totalmente de acuerdo con que cuidar las relaciones interpersonales es uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.

Tabla 27

Cuidar las relaciones interpersonales es uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	1,9	1,9	1,9
	2,00	8	7,6	7,6	9,5
	3,00	4	3,8	3,8	13,3
	4,00	5	4,8	4,8	18,1
	5,00	12	11,4	11,4	29,5
	6,00	17	16,2	16,2	45,7
	7,00	57	54,3	54,3	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 28), la puntuación media de esta variable es de 5,81 (M=5,81) y su desviación típica es de 1,69.

Tabla 28

Estadísticos: Cuidar las relaciones interpersonales es uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,8190
Desviación estándar		1,69717

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *considero que la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto es parte de mi labor educativa*, se puede decir que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. Asimismo, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 29), la puntuación más valorada es 7 (n=64), lo que significa que el 61,0% de la muestra, es decir, más de la mitad de los docentes participantes en la investigación, están totalmente de acuerdo con que la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto es parte de su labor educativa.

Tabla 29

Considero que la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto es parte de mi labor educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	3	2,9	2,9	3,8
	3,00	5	4,8	4,8	8,6
	4,00	7	6,7	6,7	15,2
	5,00	9	8,6	8,6	23,8
	6,00	16	15,2	15,2	39,0
	7,00	64	61,0	61,0	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De igual forma, según la tabla de estadísticos (Tabla 30), la puntuación media de esta variable es de 6,08 (M=6,08) y su desviación típica es de 1,44.

Tabla 30

Estadísticos: Considero que la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto es parte de mi labor educativa

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		6,0857
Desviación estándar		1,44857

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *como docente, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado*, se puede exponer que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. También, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 31), la puntuación más valorada es 7 (n=69), lo que significa que el 65,7% de la muestra, es decir, más de la mitad de los docentes participantes en la investigación, están totalmente de acuerdo con que, como docentes, consideran tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.

Tabla 31

Como docente, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	1,9	1,9	1,9
	2,00	3	2,9	2,9	4,8
	3,00	4	3,8	3,8	8,6
	4,00	4	3,8	3,8	12,4
	5,00	9	8,6	8,6	21,0
	6,00	14	13,3	13,3	34,3
	7,00	69	65,7	65,7	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Igualmente, según la tabla de estadísticos (tabla 32), la puntuación media de esta variable es de 6,17 ($M=6,17$) y su desviación típica es de 1,47.

Tabla 32

Estadísticos: Como docente, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		6,1714
Desviación estándar		1,47059

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable, *considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea*, tiene un rango que va de 1 a 7. De igual forma, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 33), la puntuación más valorada es 7 ($n=49$), lo que significa que el 46,7% de los docentes de la muestra están totalmente de acuerdo con que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea.

Tabla 33

Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	1,9	1,9	1,9
	2,00	3	2,9	2,9	4,8
	3,00	4	3,8	3,8	8,6
	4,00	4	3,8	3,8	12,4
	5,00	22	21,0	21,0	33,3
	6,00	21	20,0	20,0	53,3
	7,00	49	46,7	46,7	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la misma forma, según la tabla de estadísticos (Tabla 34), la puntuación media de esta variable es de 5,85 ($M=5,85$) y su desviación típica es de 1,45.

Tabla 34

Estadísticos: Como docente, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,8571
Desviación estándar		1,45065

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *en mi clase, controlo los conflictos y agresiones, sin que lleguen a ser un problema*, se puede observar que tiene un rango que va de 1 a 7. En este caso, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 35), existen dos puntuaciones iguales con mayor frecuencia, la 6 y la 7 ($n=34$), lo que significa que un 32,4% de los docentes de la muestra están totalmente de acuerdo con que en su clase controlan los conflictos y agresiones, sin que lleguen a ser un problema, y otro 32,4% de docentes están de acuerdo con la misma afirmación.

Tabla 35*En mi clase, controlo los conflictos y agresiones, sin que lleguen a ser un problema*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	5	4,8	4,8	5,7
	3,00	5	4,8	4,8	10,5
	4,00	12	11,4	11,4	21,9
	5,00	14	13,3	13,3	35,2
	6,00	34	32,4	32,4	67,6
	7,00	34	32,4	32,4	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 36), la puntuación media de esta variable es de 5,58 (M=5,58) y su desviación típica es de 1,47.

Tabla 36*Estadísticos: En mi clase, controlo los conflictos y agresiones, sin que lleguen a ser un problema*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,5810
Desviación estándar		1,47922

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable, *el profesorado, con ayuda de otros profesionales, está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro*, tiene un rango que va de 1 a 7. Según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 37), la puntuación con mayor frecuencia es 6 (n=27), lo que significa que un 25,7% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que el profesorado, con ayuda de otros profesionales, está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro.

Tabla 37

El profesorado, con ayuda de otros profesionales, está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	5	4,8	4,8	5,7
	3,00	9	8,6	8,6	14,3
	4,00	12	11,4	11,4	25,7
	5,00	26	24,8	24,8	50,5
	6,00	27	25,7	25,7	76,2
	7,00	25	23,8	23,8	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Igualmente, según la tabla de estadísticos (Tabla 38), la puntuación media de esta variable es de 5,26 (M=5,26) y su desviación típica es de 1,48.

Tabla 38

Estadísticos: El profesorado, con ayuda de otros profesionales, está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,2667
Desviación estándar		1,48238

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable, *para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia sobre dichos problemas*, tiene un rango que va de 2 a 7. Según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 39), la puntuación con mayor frecuencia es 7 (n=66), lo que significa que un 62,9% de los docentes de la muestra están totalmente de acuerdo con que para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia sobre dichos problemas.

Tabla 39

Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia sobre dichos problemas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	1,9	1,9	1,9
	3,00	4	3,8	3,8	5,7
	4,00	2	1,9	1,9	7,6
	5,00	11	10,5	10,5	18,1
	6,00	20	19,0	19,0	37,1
	7,00	66	62,9	62,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

También, según la tabla de estadísticos (Tabla 40), la puntuación media de esta variable es de 6,29 (M=6,29) y su desviación típica es de 1,17.

Tabla 40

Estadísticos: Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia sobre dichos problemas

N	Válido	105 0
	Perdidos	
Media		6,2952
Desviación estándar		1,17607

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable, *para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes se decida a actuar*, tiene un rango que va de 2 a 7. Según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 41), la puntuación con mayor frecuencia es 7 (n=68), lo que significa que un 64,8% de los docentes de la muestra están totalmente de acuerdo con que para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes se decida a actuar.

Tabla 41

Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes se decida a actuar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	1,9	1,9	1,9
	3,00	4	3,8	3,8	5,7
	4,00	2	1,9	1,9	7,6
	5,00	5	4,8	4,8	12,4
	6,00	24	22,9	22,9	35,2
	7,00	68	64,8	64,8	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 42), la puntuación media de esta variable es de 6,37 ($M=6,37$) y su desviación típica es de 1,13.

Tabla 42

Estadísticos: Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes se decida a actuar

N	Válido	105 0
	Perdidos	
Media		6,3714
Desviación estándar		1,13728

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable, *el profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de violencia/acoso escolar que plantea el alumnado*, tiene un rango que va de 1 a 7. Según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 43), la puntuación con mayor frecuencia es 6 ($n=31$), lo que significa que un 29,5% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que el profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de violencia/acoso escolar que plantea el alumnado.

Tabla 43

El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de violencia/acoso escolar que plantea el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	6	5,7	5,7	5,7
	2,00	13	12,4	12,4	18,1
	3,00	12	11,4	11,4	29,5
	4,00	13	12,4	12,4	41,9
	5,00	18	17,1	17,1	59,0
	6,00	31	29,5	29,5	88,6
	7,00	12	11,4	11,4	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la misma manera, según la tabla de estadísticos (Tabla 44), la puntuación media de esta variable es de 4,57 ($M=4,57$) y su desviación típica es de 1,79.

Tabla 44

Estadísticos: El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de violencia/acoso escolar que plantea el alumnado

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		4,5714
Desviación estándar		1,79131

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable, *se hace un seguimiento personalizado de todo el alumnado para detectar posibles indicios de los conflictos*, tiene un rango que va de 1 a 7, y según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 45), la puntuación con mayor frecuencia es 6 ($n=25$), lo que significa que un 23,8% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que se hace un seguimiento personalizado de todo el alumnado para detectar posibles indicios de los conflictos.

Tabla 45

Se hace un seguimiento personalizado de todo el alumnado para detectar posibles indicios de los conflictos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	8	7,6	7,6	7,6
	2,00	17	16,2	16,2	23,8
	3,00	20	19,0	19,0	42,9
	4,00	8	7,6	7,6	50,5
	5,00	10	9,5	9,5	60,0
	6,00	25	23,8	23,8	83,8
	7,00	17	16,2	16,2	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la misma forma, según la tabla de estadísticos (Tabla 46), la puntuación media de esta variable es de 4,31 ($M=4,31$) y su desviación típica es de 1,99.

Tabla 46

Estadísticos: Se hace un seguimiento personalizado de todo el alumnado para detectar posibles indicios de los conflictos

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		4,3143
Desviación estándar		1,99188

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *se detectan los conflictos en la fase inicial*, se puede objetar que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. De igual forma, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 47), la puntuación con mayor frecuencia es 6 ($n=22$), lo que significa que un 21,0% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que se detectan los conflictos en la fase inicial.

Tabla 47*Se detectan los conflictos en la fase inicial*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	4,8	4,8	4,8
	2,00	10	9,5	9,5	14,3
	3,00	19	18,1	18,1	32,4
	4,00	16	15,2	15,2	47,6
	5,00	14	13,3	13,3	61,0
	6,00	22	21,0	21,0	81,9
	7,00	19	18,1	18,1	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Igualmente, según la tabla de estadísticos (Tabla 48), la puntuación media de esta variable es de 4,58 (M=4,58) y su desviación típica es de 1,81.

Tabla 48*Estadísticos: Se detectan los conflictos en la fase inicial*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		4,5810
Desviación estándar		1,81225

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *se definen objetivos de resolución del conflicto*, se puede expresar que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. De igual forma, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 49), la puntuación con mayor frecuencia es 6 (n=31), lo que significa que un 29,5% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que se definen objetivos de resolución del conflicto.

Tabla 49*Se definen objetivos de resolución del conflicto*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	4	3,8	3,8	3,8
	2,00	5	4,8	4,8	8,6
	3,00	10	9,5	9,5	18,1
	4,00	12	11,4	11,4	29,5
	5,00	15	14,3	14,3	43,8
	6,00	31	29,5	29,5	73,3
	7,00	28	26,7	26,7	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De igual forma, según la tabla de estadísticos (Tabla 50), la puntuación media de esta variable es de 5,22 (M=5,22) y su desviación típica es de 1,69.

Tabla 50*Estadísticos: Se definen objetivos de resolución del conflicto*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,2286
Desviación estándar		1,69420

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *se toman acuerdos con intervención del alumnado*, se puede expresar que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. Igualmente, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 51), la puntuación con mayor frecuencia es 7 (n=43), lo que significa que un 41,0% de los docentes de la muestra están totalmente de acuerdo con que se toman acuerdos con intervención del alumnado.

Tabla 51*Se toman acuerdos con intervención del alumnado*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	1,9	1,9	1,9
	2,00	6	5,7	5,7	7,6
	3,00	5	4,8	4,8	12,4
	4,00	5	4,8	4,8	17,1
	5,00	17	16,2	16,2	33,3
	6,00	27	25,7	25,7	59,0
	7,00	43	41,0	41,0	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Asimismo, según la tabla de estadísticos (Tabla 52), la puntuación media de esta variable es de 5,68 ($M=5,68$) y su desviación típica es de 1,58.

Tabla 52*Estadísticos: Se toman acuerdos con intervención del alumnado*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,6857
Desviación estándar		1,58305

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *se toman acuerdos con intervención, si conviene, de los integrantes de la familia de los y las estudiantes*, se puede expresar que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. Igualmente, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 53), la puntuación con mayor frecuencia es 7 ($n=36$), lo que significa que un 34,3% de los docentes de la muestra están totalmente de acuerdo con que se toman acuerdos con intervención, si conviene, de los integrantes de la familia de los y las estudiantes.

Tabla 53

Se toman acuerdos con intervención, si conviene, de los integrantes de la familia de los y las estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	1,9	1,9	1,9
	2,00	9	8,6	8,6	10,5
	3,00	7	6,7	6,7	17,1
	4,00	8	7,6	7,6	24,8
	5,00	15	14,3	14,3	39,0
	6,00	28	26,7	26,7	65,7
	7,00	36	34,3	34,3	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 54), la puntuación media de esta variable es de 5,40 (M=5,40) y su desviación típica es de 1,70.

Tabla 54

Estadísticos: Se toman acuerdos con intervención, si conviene, de los integrantes de la familia de los y las estudiantes

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,4095
Desviación estándar		1,70799

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *se dispone de recursos para acabar con los conflictos*, se puede expresar que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. Igualmente, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 55), la puntuación con mayor frecuencia es 6 (n=28), lo que significa que un 26,7% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que se dispone de recursos para acabar con los conflictos.

Tabla 55*Se dispone de recursos para acabar con los conflictos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	7	6,7	6,7	6,7
	2,00	5	4,8	4,8	11,4
	3,00	12	11,4	11,4	22,9
	4,00	11	10,5	10,5	33,3
	5,00	20	19,0	19,0	52,4
	6,00	28	26,7	26,7	79,0
	7,00	22	21,0	21,0	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 56), la puntuación media de esta variable es de 4,94 (M=4,94) y su desviación típica es de 1,78.

Tabla 56*Estadísticos: Se dispone de recursos para acabar con los conflictos*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		4,9429
Desviación estándar		1,78578

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *se analizan las acciones que han tenido eficacia y las que no*, se puede expresar que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. Asimismo, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 57), existen dos puntuaciones con mayor frecuencia, el valor 6 y 7 (n=27), lo que significa que un 25,7% de los docentes de la muestra están totalmente de acuerdo con que se analizan las acciones que han tenido eficacia y las que no, mientras otro 25,7% de los docentes se encuentran de acuerdo con esta misma variable.

Tabla 57

Se analizan las acciones que han tenido eficacia y las que no

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	2,9	2,9	2,9
	2,00	6	5,7	5,7	8,6
	3,00	9	8,6	8,6	17,1
	4,00	11	10,5	10,5	27,6
	5,00	22	21,0	21,0	48,6
	6,00	27	25,7	25,7	74,3
	7,00	27	25,7	25,7	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De igual forma, según la tabla de estadísticos (Tabla 58), la puntuación media de esta variable es de 5,20 ($M=5,20$) y su desviación típica es de 1,63.

Tabla 58

Estadísticos: Se analizan las acciones que han tenido eficacia y las que no

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,2095
Desviación estándar		1,63904

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la variable, *la Comunidad Educativa está informada sobre resolución de conflictos*, se puede expresar que la misma tiene un rango que va de 1 a 7. Igualmente, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 59), la puntuación con mayor frecuencia es 6 ($n=31$), lo que significa que un 29,5% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que la Comunidad Educativa está informada sobre resolución de conflictos.

Tabla 59*La Comunidad Educativa está informada sobre resolución de conflictos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	2,9	2,9	2,9
	2,00	5	4,8	4,8	7,6
	3,00	6	5,7	5,7	13,3
	4,00	14	13,3	13,3	26,7
	5,00	22	21,0	21,0	47,6
	6,00	31	29,5	29,5	77,1
	7,00	24	22,9	22,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Asimismo, según la tabla de estadísticos (Tabla 60), la puntuación media de esta variable es de 5,24 ($M=5,24$) y su desviación típica es de 1,55.

Tabla 60*Estadísticos: La Comunidad Educativa está informada sobre resolución de conflictos*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,2476
Desviación estándar		1,55527

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable, *se consensua con la Comunidad Educativa el modelo de resolución de conflictos*, tiene un rango que va de 1 a 7. De la misma forma, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 61), la puntuación con mayor frecuencia es 6 ($n=30$), lo que significa que un 28,6% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que se consensua con la Comunidad Educativa el modelo de resolución de conflictos.

Tabla 61

Se consensua con la Comunidad Educativa el modelo de resolución de conflictos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	4	3,8	3,8	3,8
	2,00	6	5,7	5,7	9,5
	3,00	9	8,6	8,6	18,1
	4,00	9	8,6	8,6	26,7
	5,00	22	21,0	21,0	47,6
	6,00	30	28,6	28,6	76,2
	7,00	25	23,8	23,8	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 62), la puntuación media de esta variable es de 5,18 (M=5,18) y su desviación típica es de 1,66.

Tabla 62

Estadísticos: Se consensua con la Comunidad Educativa el modelo de resolución de conflictos

N	Válido	105 0
	Perdidos	
Media		5,1810
Desviación estándar		1,66861

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable, *trabajo en el currículo de la formación sobre cultura de mediación*, tiene un rango que va de 1 a 7. Según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 63), la puntuación con mayor frecuencia es 6 (n=31), lo que significa que un 29,5% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que trabajan en el currículo de la formación sobre cultura de mediación.

Tabla 63*Trabajo en el currículo de la formación sobre cultura de mediación*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	1,9	1,9	1,9
	2,00	9	8,6	8,6	10,5
	3,00	9	8,6	8,6	19,0
	4,00	10	9,5	9,5	28,6
	5,00	21	20,0	20,0	48,6
	6,00	31	29,5	29,5	78,1
	7,00	23	21,9	21,9	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 64), la puntuación media de esta variable es de 5,13 (M=5,13) y su desviación típica es de 1,64.

Tabla 64*Estadísticos: Trabajo en el currículo de la formación sobre cultura de mediación*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,1333
Desviación estándar		1,64122

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable, *en el centro hay criterios comunes de cómo resolver el conflicto*, tiene un rango que va de 1 a 7, y según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 65), hay dos puntuaciones con mayor frecuencia, 6 y 7 (n=28), lo que significa que un 26,7% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que en el centro hay criterios comunes de cómo resolver el conflicto, mientras otro 26,7% de los docentes están totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 65*En el centro hay criterios comunes de cómo resolver el conflicto*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	4	3,8	3,8	3,8
	2,00	6	5,7	5,7	9,5
	3,00	8	7,6	7,6	17,1
	4,00	8	7,6	7,6	24,8
	5,00	23	21,9	21,9	46,7
	6,00	28	26,7	26,7	73,3
	7,00	28	26,7	26,7	100,0
Total		105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 66), la puntuación media de esta variable es de 5,24 (M=5,24) y su desviación típica es de 1,67.

Tabla 66*Estadísticos: En el centro hay criterios comunes de cómo resolver el conflicto*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		5,2476
Desviación estándar		1,67436

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

La variable, *los recursos espaciales dedicados a la resolución de conflictos son adecuados*, tiene un rango que va de 1 a 7. Igualmente, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 67), la puntuación con mayor frecuencia es 6 (n=25), lo que significa que un 23,8% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que los recursos espaciales dedicados a la resolución de conflictos son adecuados.

Tabla 67*Los recursos espaciales dedicados a la resolución de conflictos son adecuados*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	4,8	4,8	4,8
	2,00	12	11,4	11,4	16,2
	3,00	9	8,6	8,6	24,8
	4,00	13	12,4	12,4	37,1
	5,00	20	19,0	19,0	56,2
	6,00	25	23,8	23,8	80,0
	7,00	21	20,0	20,0	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

De la misma manera, según la tabla de estadísticos (Tabla 68), la puntuación media de esta variable es de 4,80 ($M=4,80$) y su desviación típica es de 1,81.

Tabla 68*Estadísticos: Los recursos espaciales dedicados a la resolución de conflictos son adecuados*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		4,8095
Desviación estándar		1,81392

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Finalmente, en relación a la última variable, *los recursos de tiempo dedicados a la resolución de conflictos son adecuados*, tiene un rango que va de 1 a 7. De la misma forma, según los datos obtenidos de esta variable y según la tabla de frecuencia (Tabla 69), la puntuación con mayor frecuencia es 6 ($n=24$), lo que significa que un 22,9% de los docentes de la muestra están de acuerdo con que los recursos de tiempo dedicados a la resolución de conflictos son adecuados.

Tabla 69*Los recursos de tiempo dedicados a la resolución de conflictos son adecuados*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	4,8	4,8	4,8
	2,00	10	9,5	9,5	14,3
	3,00	14	13,3	13,3	27,6
	4,00	14	13,3	13,3	41,0
	5,00	17	16,2	16,2	57,1
	6,00	24	22,9	22,9	80,0
	7,00	21	20,0	20,0	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

Del mismo modo, según la tabla de estadísticos (Tabla 70), la puntuación media de esta variable es de 4,75 ($M=4,75$) y su desviación típica es de 1,81.

Tabla 70*Estadísticos: Los recursos de tiempo dedicados a la resolución de conflictos son adecuados*

N	Válido	105
	Perdidos	0
Media		4,7524
Desviación estándar		1,81225

Nota. Datos extraídos del programa estadístico SPSS

5. CONCLUSIONES.

La violencia/acoso escolar es un problema que sucede en todos los países en los que se ha estudiado y afecta a todo el alumnado independientemente de la condición social y de la edad de este (Albaladejo-Blázquez et al., 2013). Asimismo, según Ortega (1998), existen dos leyes que favorecen a que la violencia/acoso escolar permanezca, siendo la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión. Por lo tanto, esto hace que las personas implicadas directa o indirectamente, mantengan en silencio lo que está sucediendo, dificultando el hecho de que la violencia disminuya o desaparezca. De igual forma, cabe destacar que aunque la violencia escolar más observada sea el *bullying*, en los centros educativos se suelen dar otros tipos de violencia donde existe alumnado afectado y, por

lo tanto, es una problemática que también debe abordarse (Ortega y Del Rey, 2007). Por esta razón, el profesorado juega un papel imprescindible en la resolución de conflictos de esta índole, pues los docentes son el agente dinamizador de la convivencia (Ortega y Del Rey, 2007).

Por lo tanto, en relación a todo lo expuesto anteriormente, en el presente estudio se recoge una investigación de tipo cuantitativa que pretende evaluar la percepción de las y los docentes de Educación Primaria sobre los conflictos relacionados con la violencia/acoso escolar en el aula, así como también pretende valorar si este profesorado muestra importancia por la resolución de la violencia/acoso escolar y si el mismo tiene habilidades y destrezas, tanto para eliminarla como para prevenirla y diagnosticarla. Esto debido a que, según Ortega y Del Rey (2004), durante la última década, se ha tomado conciencia de la necesidad de que el profesorado tenga como labor educativa la construcción de la convivencia, con el fin de prevenir y/o solventar la violencia/acoso escolar. Por ello, en relación a esto, se ha intensificado la formación del profesorado a través de un conjunto de diferentes estilos de formación como son los seminarios, cursos, jornadas, entre otros, con el propósito de ampliar en el profesorado competencias profesionales, además de habilidades específicas para la construcción de la convivencia (Ortega y Del Rey, 2007).

En consecuencia, a pesar de que se haya obtenido y conocido, a través de diferentes aportaciones e investigaciones de distinta índole, que la violencia/acoso escolar es un problema que se vive en las aulas actualmente, en la presente investigación, en relación al primer objetivo específico, se recoge que, desde las perspectiva de las y los docentes de Educación Primaria, la violencia/acoso escolar, en todos sus tipos, está ausente en sus aulas y centros, ya que la mayoría del profesorado participante en la investigación ha respondido que no considera que en sus aulas sucedan agresiones físicas, insultos violentos, ni malas relaciones entre estudiantes, así como tampoco entre estudiantes y profesorado, excluyendo también la existencia de victimización y la violencia al material común. No obstante, cabe destacar que casos aislados sí han respondido que en sus aulas suceden estos tipos de violencia, pero estos han sido muy escasos, ya que la mayoría no han estado de acuerdo con que la violencia escolar sea un grave problema en su centro. Sin embargo, hay que resaltar que esto es desde la perspectiva del profesorado, y cómo aportan los autores Medina y Vecina (2015), existen diferentes fases de violencia/acoso escolar, siendo algunas de ellas no

tan notorias o evidentes, por ejemplo, la fase la primera fase, en la cual los estudiantes se ponen “motes inocentes”, pareciendo en ese primer instante un simple juego sin consecuencias, y de ahí que muchos docentes pasen por alto situaciones que para ellos no son violencia, a pesar de que sí lo sean, lo que de una manera más indirecta. De igual forma, según Barri (2010), cada vez son más las y los docentes y estudiantes que normalizan este tipo de comportamientos, donde existen acciones violentas y una víctima que las sufre, afectando este asunto, directa o indirectamente, a nuestra vida diaria.

Por otro lado, en cuanto al segundo objetivo específico planteado en esta investigación, es decir, valorar la importancia que el profesorado de Educación Primaria da a la resolución de la violencia/acoso escolar, se puede objetar que del mismo se ha obtenido como resultado que las y los docentes demuestran una gran importancia por resolver la violencia/acoso escolar, ya que encuentran imprescindible el cuidar las relaciones interpersonales de los estudiantes, así como también están de acuerdo en que comenzar un Proyecto de Intervención para prevenir la violencia escolar sería ideal, siendo conscientes de que para eliminar la violencia/acoso escolar ellos y ellas son los que tienen, principalmente, que percatarse de lo que está sucediendo, es decir, tener conocimientos sobre la problemática y saber identificarla en sus aulas, así como decidirse a actuar para solucionarla.

Finalmente, con respecto al tercer y último objetivo específico, valorar si el profesorado de Educación Primaria tiene habilidades y destrezas para prevenir, diagnosticar y/o eliminar la violencia/acoso escolar, se obtuvieron como resultados que la mayoría del profesorado estaba de acuerdo en que sí presentaban habilidades y destrezas, tanto para prevenir como para diagnosticar y/o eliminar la violencia escolar. Esto debido a que, en general, el profesorado estaba de acuerdo en que en su clase controlaba los conflictos, definía objetivos de resolución del problema, tomaba acuerdos, además de disponer de recursos para eliminar dichos conflictos, entre otros aspectos, los cuales muestran que el profesorado, según su perspectiva, sí presenta habilidades y estrategias para la prevención, diagnóstico y eliminación de la violencia/acoso escolar. Asimismo, relacionando esto con lo que plantea Ortega y Del Rey (2007), toda intervención para optimizar la convivencia debe ser planteada como un trabajo de innovación de las y los docentes, es decir, si el profesorado se plantea

cambios para mejorar la calidad de la enseñanza, debe saber que también debe formarse y capacitarse para ello.

5.1.Limitaciones y perspectivas de futuro.

Tanto la violencia como la violencia escolar son temas muy amplios, de ahí que una de las limitaciones encontradas en el presente estudio sea el no poder haber realizado un análisis muy profundo. De igual forma, otra limitación fue la muestra participante en la investigación. Esto debido a que, por un lado, el número de participantes fue escaso, ya que la investigación abarcaba a todo el profesorado de Educación Primaria de la isla de Tenerife y solo se obtuvo un total de 105 participantes. Por otro lado, también hubiera sido preferible el investigar a otra población, por ejemplo al alumnado de Educación Primaria, pues de esta manera se hubiera realizado una triangulación y, por lo tanto, hubiera sido una investigación más exhaustiva y eficaz.

Por otra parte, haciendo referencia a futuras líneas de investigación, como se ha observado con las aportaciones de los autores, los mismos dan gran importancia a la convivencia para prevenir y/o eliminar la violencia/acoso escolar. Por lo tanto, a pesar de que en el presente estudio se haya observado que desde la perspectiva del profesorado no existe violencia/acoso escolar en el aula, diseñar y llevar a cabo una Propuesta de Intervención para prevenir la violencia escolar sería de vital importancia, ya que aunque en algunos centros la violencia escolar se dé en casos aislados, en muchos otros es un grave problema que necesita ser resuelto. No obstante, de la misma manera, aunque no exista violencia escolar en un determinado centro esta propuesta evitaría que se diera en un futuro, pues en ella se podrían trabajar técnicas para conseguir un ambiente favorable y acogedor en el aula, permitiendo esto que continúen las buenas relaciones personales entre los estudiantes. Igualmente, también es imprescindible que al profesorado se le ofrezca una formación para que aprenda a tomar conciencia acerca del problema, así como que esté dispuesto a llevar a cabo los cambios necesarios para cumplir los objetivos establecidos para lograr la prevención o eliminación de los casos de violencia escolar, pues como se ha podido conocer a través del estudio, tanto las y los docentes, como las familias y el alumnado deben actuar conjuntamente en el proceso de prevención y eliminación de la violencia/acoso escolar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abalde, E. y Muñoz, J.M. (1992). Metodología cuantitativa vs. Cualitativa. 89-99 <http://hdl.handle.net/2183/85366>
- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 53-66. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>
- Acale, M., Álvarez, A., Benito, A., Bernal, F., Bermúdez, E., Hervías, V., Minguela, M.A., y Sepúlveda, P. (2020). Análisis de la realidad del acoso sexual y sexista en la universidad y propuestas de mejora: Un estudio de caso. *Tirant Humanidades*.
- Acevedo, J. (2010). *El castigo infantil en México: las prácticas ocultas*. Plaza y Valdés.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M.D. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C. y Núñez, J.C. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y aprendizaje*, 36(2), 199-217. <https://doi.org/10.1174/021037013806196229>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191–202.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J.C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695. <https://www.psicothema.com/pdf/3295.pdf>
- Andonegui, M.G., y Líbano, R.U. (2005). Maltrato entre iguales (Bullying) en la escuela. ¿Cuál es el papel de los pediatras de Atención Primaria? *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 7(25), 11-19. <https://pap.es/files/1116-404-pdf/417.pdf>

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 3(7), 23-45.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=709307033>

Argibay, J.C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13-29.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-73102009000100001&script=sci_arttext&tlng=en

Arribas, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.

http://www.rincondepaco.com.mx/rincon/Inicio/Seminario/Documentos/Art_met/Diseno_validacion_cuestionarios.pdf

Avilés, J.M. (2003). BULLYING: Intimidación y maltrato entre el alumnado. *STEE-EILAS*.

Avilés, J.M., y Elices, J.A. (2007). *INSEBULL. Instrumentos para la Evaluación del Bullying*. CEPE.

Baño, J.M., Carvajal, J.C., Díaz, J., Ledesma, J.A., Muñoz, R., Ramos, J.L. y Sordo, R. (2015). Protocolo de prevención, detección e intervención ante el acoso y el ciberacoso escolar.

[https://iessantaaulalia.educarex.es/datos/acoso_escolar/documento_acoso_2015%20\(3\).pdf](https://iessantaaulalia.educarex.es/datos/acoso_escolar/documento_acoso_2015%20(3).pdf)

Barragán, F. (coord.) (2006). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género*. Aljibe.

Barragán, Y.D. (2008). El niño estigmatizado, una vertiente actual del “incorregible”. *Katharsis*, 5, 116-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527369>

Barri, F. (2010). *SOS BULLYING. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Wolters Kluwer. Educación.

Bausela, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Psychosocial Intervention*, 17(3). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592008000300011

- Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica*. Paidós.
- Bolaños, M.J. (2005). Estadística descriptiva de una variable. *Cognosfera*.
- Camarasa, L. (2020). Acoso escolar: Detección, valoración e intervención enfermera. *Enfermería Integral*, 125, 70-74. <https://www.enfervalencia.org/ei/125/ENF-INTEG-125.pdf>
- Caralt, J., y Miquel, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud. Annuary of Clinical an Health Psychology*, 2, 9-14. https://tsadiestramiento.weebly.com/uploads/1/0/5/1/10511980/el_acoso_escolar.pdf
- Castellano, D. (2020). La violencia escolar en el alumnado de Educación Primaria. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 13, 33-59. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7696015.pdf>
- Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 74(2), 242-249. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372036934004>
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(2), 333-351. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821010>
- Cerezo, F., y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de psicología*, 31(2), 173-181. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/320>
- DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. *Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo*. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- Delgado, M. (2009). Violencia en las aulas. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-8.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MAGDALENA_DELGADO_1.pdf

Del Rey, R., Casas, J.A., y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 39(20), 129-138. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>

Dodge, K. A., y Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.53.6.1146>

Eisenbraun, K.D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behaviour*, 12, 459-469. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.008>

Enríquez, M.F., y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 219-233. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2015v10n1.983>

Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar*. Los libros de la Catarata.

Ferrando, J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>

Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. (2017). III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5621_d_III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-ciberbullying-según-los-afectados.pdf

Furlong, M. y Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71–82. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.2976&rep=rep1&type=pdf>

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-

254. <https://www.ijpsy.com/volumen11/num2/295/prevalencia-y-consecuencias-del-cyberbullying-ES.pdf>

García, F., Martínez, A., Alarcón, M. y Espín, A. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>

García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-victima. *Anales de Psicología*, 13 (1), 51-56. https://www.um.es/analesps/v13/v13_1/05-13-1.pdf

García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1-30.

Garmy, P., Hansson, E., Vilhjálmsón, R., & Kristjánisdóttir, G. (2019). Bullying, pain and analgesic use in school-age children. *Acta paediatrica*, 108(10), 1896-1900. <https://doi.org/10.1111/apa.14799>

Garriga, J., y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *PUBLICAR*, 8(9), 97-121.

Gómez, C., Puyal, E., Sanz, A., Elboj, C., & Sanagustín, M.V. (2009). Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria: análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa. *Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte*. http://equipoconvivencia.catedu.es/wp-content/uploads/2019/02/investigacion_convivencia_aragong_bahillo-2006218p.pdf

González, E. (2000). La definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales. *Arbor* CLXVII, 657, 153-185. <https://doi.org/10.3989/arbor.2000.i657.1154>

Grandi, C. y Der Parsehian, S. (2011). La importancia de investigar y de publicar: 30 años de revista Sardá. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 30(1), 2-3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91218702001>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *Métodos y técnicas de investigación social*, 2-21.

Karim, I. (2007). Media aritmética simple. *Boletín electrónico*, 7, 1-13.
<http://www.editorialkamar.com/et/archivo11.pdf>

Krohn-Hansen, C. (1994). The Anthropology of Violent Interaction. *Journal of Anthropological Research*, 50(4), 367–381. <http://www.jstor.org/stable/3630559>

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 diciembre de 2018.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>

Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*: Beverly Hills. *SAGE Publications*.

Litke, R. (1992). Pensar la violencia. Perspectivas filosóficas, históricas, psicológicas y sociológicas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 132(1), 158-336.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091531_spa

Marín, J. (2008). *Análisis Factorial: El procedimiento Análisis Factorial. Guía SPSS*.

Martin, G. (2000). The 'tradition of violence' in Colombia: Material and symbolic aspects. In G. Aijmer & J. Abbink (Eds.), *Meaning of violence: A cross cultural perspective* (pp. 161–191). Berg.

McGinnis, E., y Goldstein, A.P. (1990). Programa de habilidades para la infancia temprana. En Gutierrez, G. y Restrepo, A. (trad.).
<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/04/Programa-de-habilidades-sociales-para-la-infancia.pdf>

Medina, A., y Cacheiro, M.L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62(1), 93-107.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29109>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2021). Acoso escolar, datos, cifras y estadísticas. *Epdata*. <https://www.epdata.es/datos/acoso-escolar-datos-cifras-estadisticas/257/espana/106>

Molina, J.A., y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* EDICIONES PIRÁMIDES.

Moreno, E. (2006). “¿La violencia infantil tiene sexo?”. *Revista de la Confederación Estatal de Asociación de Padres y Madres de Alumn@s*, 85, 16-19.
<http://hdl.handle.net/11162/34858>

Ochoa, A.C., Gómez, Y., Salcedo, I., Muñiz, M. y Acosta, V. (2019). La importancia de investigar en la práctica educativa. *Revista Uicolombo Adelante-Ahead*, 10(1), 89-95.
<http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/175>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/pits.10114>

Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención.* Centro de investigación para la Mejora de la Salud, Universidad de Bergen Noruega.

Ortega, R. (1998). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En Ortega, R. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla.*

Ortega, R. (2000). A global, Ecological and Cultural Model for Dealing to Problems of Violence in European Compulsory Schools. Key Note en Vith Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullyng and Social Exclusion.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia.* Edebe.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
<https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/99/68>

Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J.A., Sánchez, V., y Ortega-Rivera, F.J. (2008). Cuestionario sobre convivencia, conflictos y violencia escolar (docentes).

Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.

Osorio, R.A. (2009). La metodología del cuestionario. *La Sociología En Sus Escenarios*, (1). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1498>

Palop, M. (2017). El Ciberbullying y la Violencia de Género. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, 40, 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6235651.pdf>

Pas, E.T., Waasdorp, T.E., y Bradshaw, C.P. (2019). Coaching teachers to detect, prevent, and respond to bullying using mixed reality simulation: An efficacy study in middle schools. *International journal of bullying prevention*. 1(1), 58-69. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0003-0>

Peral, M.C. (2018). Mujeres maltratadas: violencia vicaria sobre hijos e hijas. *RECERCA*, 165-168.

Peralta-Sánchez, F.J., Sánchez-Roda, M.D., y Trianes-Torres, M.V. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia escolar según el profesor. *Psicología, Saúde e Doenças*, 4(1), 83-96

Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:85d4c72b-0a4e-4e1a-adc9-296f9783737b/re34321-pdf.pdf>

Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo*. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/informe%20cisneros%20VII.pdf>

Piñuel, I., y Oñate, A. (2005). La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. IIEDDI*. https://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/B-La_violencia_y_sus_manifestaciones_en_jovenes.pdf

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *El TEST AVE: Acoso y Violencia Escolar*. Tea ediciones.

Porter y López-Ángulo (2022). Violencia vicaria en el contexto de la violencia de género: un estudio descriptivo en Iberoamérica. *CienciAmérica*, 11(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v11i1.381>

Raine, A., Dodge, K. A., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., y Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171. <https://doi.org/10.1002/ab.20115>

Riches, D. (1986). *The Phenomenon of Violence*.

Rodríguez, J.M. (2009). Acoso escolar - Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1), 51-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812709007>

Sans, M. (2017). Ciberbullying. *Revista La Toga*, 195. <https://drive.google.com/open?id=1YY7FUmwTnZq4YfWvOCQO2Hm5vp9csRVH>

Senovilla, H. (2008). Bullying: un miedo de muerte. <https://docplayer.es/12646365-Bullying-un-miedo-de-muerte.html>

Sierra, C.A., y Rojas, F.A. (2013). Manifestaciones de violencia en la escuela primaria: elementos de perfilación de víctimas y agresores. *Panorama*, 3(7). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v3i7.218>

SPSS Statistic. (2021). Análisis de fiabilidad. *IBM*. <https://www.ibm.com/docs/es/spss-statistics/25.0.0?topic=features-reliability-analysis>

Trianes, M.V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Aljibe.

Trianes, M.V., y Fernández-Figaráes, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Descleé.

Trianes, M.V., Muñoz, A. y Sánchez, A.S. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 73-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404106>

UNESCO. (2018). Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar. <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura Organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.

7. ANEXOS.

Anexo I. Cuestionario.

CUESTIONARIO SOBRE VIOLENCIA/ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Estimados y estimadas docentes,

Este cuestionario versa sobre la violencia escolar en Educación Primaria, la finalidad del mismo es recoger información para evaluar la percepción de las y los docentes de Educación Primaria sobre los conflictos relacionados con la violencia/acoso escolar en el aula, valorar la importancia que el profesorado de Educación Primaria da a la resolución de la violencia/acoso escolar y valorar si el profesorado de Educación Primaria tiene habilidades y destrezas para prevenir, diagnosticar y/o eliminar la violencia/acoso escolar.

Su participación en esta investigación será totalmente anónima y protegida por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Por lo tanto, su contenido no será divulgado y la información proporcionada será usada exclusivamente con el fin de presentar un Trabajo fin de Máster de corte investigador. La cumplimentación del cuestionario solo le ocupará 5 minutos. Así, se ruega que responda con total sinceridad pues no hay respuestas correctas ni incorrectas.

¡Muchas gracias por su colaboración!

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS:

Género: Masculino Femenino Prefiero no definirme

Edad: _____

Años de experiencia profesional en el campo de la docencia: _____

Curso actual en el que imparte más docencia:

1º E. Primaria 2º E. Primaria 3º E. Primaria 4º E. Primaria
 5º E. Primaria 6º E. Primaria

Tipo de centro en el que imparte docencia actualmente:

Privado Público Concertado

Valora en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones (donde 1 = Nada de acuerdo y 7 = Totalmente de acuerdo):

	1	2	3	4	5	6	7
1. Considero que en mi aula suceden agresiones físicas entre estudiantes.							
2. Considero que en mi aula se dan insultos violentos entre estudiantes.							
3. Considero que en mi aula existen malas relaciones entre estudiantes (se ponen motes, hay enemistades o rechazos).							
4. Existen casos de victimización, es decir, hay alumnado afectado al							

que le hacen la vida imposible.									
5. En ocasiones el alumnado le falta el respeto al docente (repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo/poniéndola en ridículo).									
6. En mi clase se dan faltas de respeto al material de trabajo (no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación).									
7. Las agresiones son un grave problema en mi centro.									
8. Cuidar las relaciones interpersonales es uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.									
9. Considero que la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto es parte de mi labor educativa.									
10. Como docente, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.									
11. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea.									
12. En mi clase, controlo los conflictos y agresiones, sin que lleguen a ser un problema.									
13. El profesorado, con ayuda de otros profesionales, está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro.									
14. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia sobre dichos problemas.									
15. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes se decida a actuar.									
16. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de violencia/acoso escolar que plantea el alumnado.									
17. Se hace un seguimiento personalizado de todo el alumnado para detectar posibles indicios de los conflictos.									
18. Se detectan los conflictos en la fase inicial.									
19. Se definen objetivos de resolución del conflicto.									
20. Se toman acuerdos con intervención del alumnado.									
21. Se toman acuerdos con intervención, si conviene, de los integrantes de la familia de los y las estudiantes.									
22. Se dispone de recursos para acabar con los conflictos.									
23. Se analizan las acciones que han tenido eficacia y las que no.									
24. La Comunidad Educativa está informada sobre resolución de conflictos.									
25. Se consensua con la Comunidad Educativa el modelo de resolución de conflictos.									
26. Trabajo en el currículum de la formación sobre cultura de mediación.									
27. En el centro hay criterios comunes de cómo resolver el conflicto.									
28. Los recursos espaciales dedicados a la resolución de conflictos son adecuados.									
29. Los recursos de tiempo dedicados a la resolución de conflictos son adecuados.									

Anexo II. Varianza total explicada.

Componente	Sumas de cargas al cuadrado de la extracción	Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	42,002	8,599	29,652	29,652
2	63,389	5,892	20,318	49,970
3	70,513	4,800	16,551	66,521
4	75,692	2,660	9,172	75,692
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				

Anexo III. Matriz de componente rotado.

	Componente			
	1	2	3	4
Considero que en mi aula suceden agresiones físicas entre estudiantes		,833		
Considero que en mi aula se dan insultos violentos entre estudiantes		,886		
Considero que en mi aula existen malas relaciones entre estudiantes (se ponen motes, hay enemistades o rechazos)		,841		
Existen casos de victimización, es decir, hay alumnado afectado al que le hacen la vida imposible		,922		
En ocasiones el alumnado le falta el respeto al docente (repetiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo/poniéndola en ridículo)		,893		
En mi clase se dan faltas de respeto al material de trabajo (no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación)		,823		
Las agresiones son un grave problema en mi centro		,807		
Cuidar las relaciones interpersonales es uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum			,801	
Considero que la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto es parte de mi labor educativa			,852	
Como docente, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado	,403		,801	
Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea			,735	
En mi clase, controlo los conflictos y agresiones, sin que lleguen a ser un problema				,609
El profesorado, con ayuda de otros profesionales, está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro	,617			,507
Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia sobre dichos problemas			,826	
Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes se decida a actuar			,694	
El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de violencia/acoso escolar que plantea el alumnado		,549		
Se hace un seguimiento personalizado de todo el alumnado para detectar posibles indicios de los conflictos				,838
Se detectan los conflictos en la fase inicial	,564			,612
Se definen objetivos de resolución del conflicto	,708			
Se toman acuerdos con intervención del alumnado	,771			
Se toman acuerdos con intervención, si conviene, de los integrantes de la familia de los y las estudiantes	,724			
Se dispone de recursos para acabar con los conflictos	,836			
Se analizan las acciones que han tenido eficacia y las que no	,772			
La Comunidad Educativa está informada sobre resolución de conflictos	,867			

Se consensua con la Comunidad Educativa el modelo de resolución de conflictos	,842			
Trabajo en el currículo de la formación sobre cultura de mediación	,638			
En el centro hay criterios comunes de cómo resolver el conflicto	,834			
Los recursos espaciales dedicados a la resolución de conflictos son adecuados	,889			
Los recursos de tiempo dedicados a la resolución de conflictos son adecuados	,892			