

## Percepción de las conductas contrarias a la convivencia en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria

### Perception of Students' problems behaviour in teachers at mandatory secondary education

Francisco Javier Gil Espinosa<sup>1</sup>, Miguel Ángel Delgado Noguera<sup>2</sup> y Palma Chillón Garzón<sup>2</sup>

1 Junta de Andalucía. 2 Universidad de Granada

**Resumen:** La convivencia escolar en los centros educativos influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el bienestar de los miembros de la comunidad educativa. Además, es una cuestión abordada por numerosos estudios científicos. El objetivo principal del presente trabajo es describir y analizar las principales conductas contrarias a la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria y relacionarlas con variables como la ciudad de procedencia, género del profesor, antigüedad en el cuerpo, desempeño de cargo directivo y ciclo educativo. Los participantes son 147 profesores de Educación Física que ejercen activamente la profesión en centros de Educación Secundaria Obligatoria. Dicha muestra cumplimentó individual y expresamente dos cuestionarios diseñados "ad hoc" para evaluar las conductas contrarias a la convivencia en el alumnado. A las conductas se les aplicó la técnica de análisis factorial obteniendo finalmente cinco factores de conducta. Además, se aplicó chi-cuadrado o test exacto de Fisher para relacionar las conductas con otras variables de interés. Se concluye que las conductas contrarias a la convivencia más frecuentes son las disruptivas y las agresiones verbales. Respecto al género del profesorado las conductas pertenecientes a "desafío y acoso" son más frecuentes cuando la profesora es mujer que cuando el profesor es hombre. Cuantos menos años lleva el profesor en el cuerpo, más frecuentes son las conductas pertenecientes a "déficit de atención". Las conductas pertenecientes a "déficit de atención" y "mal uso de materiales" son más frecuentes cuando el profesor no desempeña ni ha desempeñado cargo directivo alguno.

**Palabras clave:** Convivencia escolar, Violencia escolar, Conflicto, Educación Secundaria Obligatoria.

**Abstract:** The learning environment influences the teaching-learning process as well as the welfare of the educational community members. Moreover, it is a question addressed by numerous scientific studies. The main objective of this research project is to describe and analyze the main conflicting behaviors of students in mandatory secondary education and relate to variables such as the location of institutions and participants, teacher gender, years of seniority as a teacher, management position and educational stage. In the research we worked with a sample of 147 teachers of Physical Education actively practicing in mandatory secondary education schools. Participants completed two ad hoc questionnaires to evaluate students' problem behaviour at school. We followed the 'factor analysis' approach and finally we obtained five behavioural factors. We also applied the chi-squared test or so-called 'Exact test of Fisher' to associate these behaviours to other relevant variables. We conclude that the most frequent unruly behaviour are disruptive attitude and verbal abuse. Behaviours related to "Defiance and bullying" are more likely to happen when teachers are women. Less experienced teachers recorded more "attention deficit" behaviours in their classroom. Teachers having experience on management positions had to deal less often with behaviours related to "attention deficit" and "misuse of materials".

**Key Words:** Safe learning environment, school violence, conflict, Mandatory Secondary Education.

## Introducción

La Escuela es considerada como el lugar por excelencia donde se ejerce la tolerancia, se respetan los Derechos Humanos, se practica la democracia y se enseñan la diversidad y la riqueza de las identidades culturales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, 1994). Por ello, parece adecuado expresarnos en términos de Convivencia Escolar (CE) para definir los comportamientos que se desarrollan en los centros educativos.

La Real Academia Española (2016) define "convivencia" como "acción de convivir", mientras que "convivir" es definido como "vivir en compañía de otro u otros". Así, Martínez-Otero (2001, p. 296) se refiere a la convivencia como "la vida en com-

pañía de otros", afirmando que "las tensiones interpersonales no son necesariamente negativas; de hecho, se puede afirmar que son inherentes a la condición humana". Por tanto, adaptándolo a la enseñanza definimos CE como la "acción de enseñar a unos en compañía de otros simultáneamente a la acción de aprender en compañía de otros". Ello nos orienta hacia una interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje totalmente condicionada por las relaciones, de forma que las acciones de cierto alumnado o profesorado condicionan la enseñanza y/o aprendizaje de otros.

La definición que aportamos se justifica en autores como Medina (2004) para el cual la CE es un proceso que permite no un simple estar juntos sino un tipo de acción interactiva y productiva, o Bardisa (2007) que la entiende como uno de los contenidos fundamentales a desarrollar por el profesor a través de su actuación dentro y fuera de la clase en la línea de Educación en valores, y no como la disciplina del alumnado.

Dirección para correspondencia [Correspondence address]:  
Francisco Javier Gil Espinosa. Junta de Andalucía (España).  
E-mail: [fjgesieraluna@gmail.com](mailto:fjgesieraluna@gmail.com)

Esta fundamentación nos lleva a pensar en la CE como “un fenómeno complejo, multidimensional y heterogéneo construido a partir de las relaciones que se producen cotidianamente entre los múltiples actores que comparten un sistema, el cual se reproduce en un espacio social flexiblemente delimitado y que se ve afectado por un determinado y relativamente influyente contexto social y normativo” (Viedma, 2007, p. 8), constituyéndose la escuela como “un mundo complejo de relaciones interpersonales que debe ser gestionado intencionalmente y no ser dejado al azar” (Ortega & Del Rey, 2006, p. 1).

La violencia es definida como “el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte” (Organización Mundial de la Salud, 2016, p. 1). Serrano & Iborra (2005) diferencian la violencia escolar del acoso, donde la violencia escolar es definida como cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares mientras que el término acoso hace referencia a un comportamiento repetitivo de

hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima. Es evidente que el clima escolar puede afectar el rendimiento académico (Fernández-Batanero, 2015; López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016; Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés, & Satrústegui-Azpíroz, 2015; Ponzo, 2013) y la violencia escolar condiciona el desarrollo psicosocial del alumnado (Ortega & Núñez, 2012). Ello justifica que numerosos estudios nacionales (Cerezo, 2007; Musitu, Estévez & Emler, 2007; Pérez, 2015) e internacionales (Morgan, Kingston & Sproule, 2005; Pesci, 2015; Salvano-Pardieu, Fontaine, Bouazzaoui & Florer, 2009; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz & Díaz-Suárez, 2014; Solberg & Olweus, 2003) hayan abordado la violencia entre iguales aunque “llama la atención cómo prima el análisis negativo, al prevalecer los estudios a partir del conflicto y la violencia que genera la interacción humana” (Ruiz, 2004, p. 395).

En el cuadro 1 se presentan diferentes propuestas en cuanto a las clasificaciones de comportamiento problemáticos o violentos en los centros educativos.

Cuadro 1. Clasificaciones de las conductas contrarias a la Convivencia en función de varios autores.

Rodríguez, Gutiérrez, Herrero, Albuérne, Cuesta, Hernández, Gómez & Jiménez, (2004)	Maltrato físico directo (amenazar con armas, pegar) e indirecto (esconder cosas, romper cosas, robar cosas). Maltrato verbal directo (insultar, poner motes), e indirecto (hablar mal de alguien). Exclusión social (tanto a través de Ignorar a alguien como impidiendo a alguien que participe en una actividad). Maltrato mixto (amenazar con el fin de intimidar, obligar a hacer cosas con amenazas –chantaje-, acoso sexual).
Serrano & Iborra (2005)	Maltrato físico: acciones que, voluntariamente realizadas, provocan o pueden provocar daño o lesiones físicas. Maltrato emocional: acciones o actitudes que provocan o pueden provocar daños psicológicos. Negligencia: abandono o dejación de las obligaciones en los cuidados de una persona. Abuso sexual: cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada como medio para obtener gratificación sexual. Maltrato económico: utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona. Vandalismo: violencia dirigida a propiedades con la intención de provocar su deterioro o destrucción.
Bardisa (2007)	Violencia: física, verbal, simbólica, contra las instalaciones, de género... Problemas de rendimiento: no traer material, no hacer los trabajos, pasividad, desinterés o apatía en clase... Molestar en clase: hablar, levantarse, mirar hacia otro lado, molestar en la clase, interrumpir, llamar la atención, comer... Falta de respeto: desconsideración y falta de respeto, desobediencia reiterada, contestación impertinente... Absentismo escolar: faltas de puntualidad, faltas de asistencia a clase, faltar mintiendo, desobedeciendo o engañando... Conflictos de poder: conductas de desafío a la autoridad, incumplimiento de sanciones... Reiteración y repetición: conductas repetidas y constantes, a pesar de la sanción... Otras.
Defensor del pueblo (2007)	Exclusión social (ignorar, no dejar participar). Agresión verbal (insultar, poner motes ofensivos, hablar mal). Agresión física indirecta (esconder cosas, romper cosas, robar cosas) y directa (pegar). Amenazas/chantajes (amenazar para meter miedo, obligar con amenazas, amenazar con armas). Acoso sexual.
Álvarez, Dobarro, Álvarez, Núñez & Rodríguez, (2014)	Violencia física directa (el contacto es directo sobre la víctima) e indirecta (daño sobre pertenencias o material). La violencia verbal directa (motes, insultos...) e indirecta (sembrar rumores...). La exclusión social se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por motivos que pueden ser diversos (nacionalidad, las diferencias culturales, el color de la piel, el rendimiento académico...). La disrupción en el aula se refiere a comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesor impartir su clase, y a los compañeros interesados seguirla con aprovechamiento. Violencia a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) incluye comportamientos violentos a través de medios electrónicos.

Por todo ello, uno de los objetivos prioritarios que deberían marcarse los centros escolares es la prevención y tratamiento del fenómeno de la violencia y la mejora de la Convivencia (Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés & Satrustegui-Azpíroz, 2015; Ramírez, Herrera, Mateos, Ramírez & Roa, 2002; Valdés & Martínez, 2014).

El estudio de Piñero, Areñe, López & Torres (2014) concluye que la violencia y victimización escolar están generalizadas y aparecen en todos los centros educativos, que fueron mayores los índices de violencia y victimización en alumnos, descendiendo al aumentar el curso, no encontrando diferencias en cuanto al tipo de centro. Por otro lado, las conductas verbales y psicológicas son las que aparecen más frecuentemente en la victimización y violencia escolar.

Lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad conlleva la existencia de una convivencia positiva en los centros educativos y en las aulas, para lo que es fundamental conocer qué características y en qué medidas se producen ciertas conductas contrarias a la convivencia (CCC), bajo la percepción del profesorado. Por tanto, el presente estudio tiene como objetivos: (a) Describir y analizar las principales CCC del alumnado que aparecen en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y (b) Relacionar las CCC con las variables de ciudad de procedencia, género del profesor, antigüedad en el cuerpo, desempeño de cargo directivo del profesor y ciclo educativo.

## Método

### Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se basó en un estudio transversal de base poblacional mediante la aplicación de cuestionarios

dirigidos al profesorado de Educación Física (EF) que imparta niveles de ESO en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

### Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión de los participantes fueron dos:

1. Ser profesor de EF en activo durante el curso académico 2007/2008 en un centro público que imparta la etapa de ESO del territorio de Andalucía.
2. Haber cumplimentado, al menos, los datos básicos del primer cuestionario (para que fuese posible el análisis de las variables del estudio) y completamente el segundo cuestionario (que versa sobre las medidas aplicadas ante la aparición de CCC en clase).

### Muestra

La población objeto de estudio son los profesores y profesoras del área de EF que trabajan en centros públicos andaluces. De un total de 844 centros se recibieron 147 cuestionarios de 110 centros distintos, de los cuales 82 cuestionarios son de 59 centros situados en localidades de tres o más centros, 46 cuestionarios de 38 centros de las capitales de provincia y 19 cuestionarios de 13 centros de localidades con uno o dos centros, como se puede apreciar en la tabla 1.

El tamaño de la muestra fue de 147 sujetos, que para el supuesto muestra aleatoria simple (MAS), y de máxima indeterminación  $p=q=50\%$ , y para un nivel de confianza del 95% supone un error muestral máximo de  $\pm 8\%$ . Debemos señalar el tamaño muestral como una limitación del estudio que no permite generalizar los resultados pero que no altera los resultados del estudio, dada la naturaleza de sus objetivos.

Tabla 1. Población y muestra de centros y cuestionario.

	Localidades de uno o dos centros			Localidades de tres o más centros			Capitales Provincias		
	Centros existentes	Centros recibidos	Total Cuestionarios	Centros existentes	Centros recibidos	Total cuestionarios	Centros existentes	Centros recibidos	Total cuestionarios
Almería	39	3	4	36	2	3	18	3	3
Cádiz	23	5	10	102	29	42	9	1	1
Córdoba	47	1	1	41	4	4	23	9	9
Granada	55	1	1	38	1	2	19	5	6
Huelva	45	1	1	14	0	0	14	4	6
Jaén	61	0	0	26	1	1	11	1	2
Málaga	37	1	1	94	12	20	43	11	13
Sevilla	78	1	1	108	10	10	49	4	6
<b>Total Andalucía</b>	<b>385</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>459</b>	<b>59</b>	<b>82</b>	<b>186</b>	<b>38</b>	<b>46</b>

### Instrumento de recogida de datos: cuestionarios

Los instrumentos utilizados han sido dos cuestionarios diseñados específicamente para tal fin. El cuestionario 1 denominado “Estrategias utilizadas por el centro y el profesor de Educación Física en relación con la Convivencia (EUCEFC)” nos ofrece datos de los participantes y de los centros educativos para el presente estudio, estando estructurado en una primera parte de información personal y profesional, una segunda con las características del centro (niveles educativos, tipos de enseñanza, tipo de gestión...) y una tercera relativa al plan de convivencia. Por último, se organizan cinco dimensiones: (1) estrategias didácticas en clase de educación física. Formación en estrategias didácticas como prevención y tratamiento de problemas de convivencia, con seis preguntas, (2) normas, contemplando siete preguntas, (3) participación y organización escolar, con tres preguntas, (4) metodología en el área de educación física en educación secundaria obligatoria, con once preguntas y (5) prevención y tratamiento de conflictos, englobando siete preguntas.

El cuestionario 2 denominado “Medidas adoptadas ante Conductas Contrarias a la Convivencia y Participación en clase de Educación Física (MA3CPEF)” recoge las CCC más frecuentes y se contempla la opción de introducir alguna nueva por los encuestados. Las conductas reflejadas son: molestar (charlar, risas, interrumpir...) un alumno, charla y distracción generalizada, gritos de un alumno, faltas de puntualidad o asistencia injustificadas, pasividad o desinterés, reiteración conductas contrarias a la convivencia, incumplimiento de acuerdos o sanciones, insultos y “motes” a otro compañero, alumno ignorado en el grupo, agresión física entre alumnos, alumno acosado, falta de respeto al profesor, conductas de desafío a la autoridad del profesor, agresión física al profesor, no traer indumentaria adecuada, dificultad para que coloque y recoja el material, mal uso del material o la instalación y esconder cosas de otros. La percepción de frecuencia de aparición de dichas conductas se mide con una escala de nula, baja, media o alta.

La elaboración de estos cuestionarios comenzó con una revisión bibliográfica en busca de los factores condicionantes de la convivencia en los centros educativos así como de investigaciones similares, tras la cual se elaboró una propuesta inicial para ser revisada por siete expertos, personas representativas por su formación y profesión en relación a la convivencia escolar, dos profesores universitarios de Ciencias de la Educación, un profesor universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, una Doctora e inspectora de Educación, una Doctora y Orientadora de Educación Secundaria, un Director de Centro de formación de profesorado y un profesor de Educación Secundaria de Educación Física. Los cuestionarios fueron re-diseñados con las mejoras pro-

puestas por el grupo de expertos antes de proceder a la última fase, de aplicación a compañeros profesores y profesoras de ESO, como estudio piloto. Finalmente, se analizaron los resultados del estudio piloto al objeto de finalizar la redacción de los instrumentos de recogida de datos, y se obtuvieron los cuestionarios definitivos.

### Procedimiento de recogida de datos

Se enviaron los cuestionarios a cada uno de los centros públicos de localidades andaluzas con tres o más centros de ESO por correo postal, a la atención del Departamento de EF, incluyendo un sobre franqueado y con datos de vuelta cumplimentados para su devolución, junto a la carta de presentación.

Al resto de centros, de localidades con uno o dos centros de ESO, se les envió por correo electrónico, dando la opción de contestar en archivo electrónico, en una aplicación diseñada “en línea” o bien imprimiendo los cuestionarios o solicitándolos, para su envío por correo postal.

A la semana de haber sido enviados los cuestionarios se envió un correo electrónico a los centros, a la atención del Departamento de EF, presentando e informando del envío de los mismos. Con posterioridad al envío del correo electrónico se contactó telefónicamente con alguno de los miembros del Departamento de EF de los centros que no habían confirmado recepción o enviado respuesta.

### Análisis Estadístico

Las CCC fueron descritas mediante análisis de frecuencias realizando un análisis factorial para reducción de los datos y realización de un análisis de la dimensionalidad. De esta manera se pudieron identificar un número menor de factores de conducta que explica la mayoría de la varianza observada. Se calculó el estadístico KMO para comprobar la adecuación de los datos al modelo factorial, y el contraste de Barlett para comprobar que las variables no están incorrelacionadas, asumiendo así que tiene sentido aplicar el análisis factorial. Como método de rotación se usó el método de rotación ortogonal VARIMAX.

Además, se estudiaron las CCC atendiendo a algunas variables de interés como la ciudad de procedencia, género del profesor, antigüedad en el cuerpo, desempeño de cargo directivo y ciclo educativo. En dicho análisis bivariante se aplicó el test de chi-cuadrado o el test exacto de Fisher cuando las frecuencias esperadas de las casillas de la tabla de contingencia eran demasiado bajas. Se tomaron como valores “p” significativos los valores menores que 0,05.

Los datos se grabaron y procesaron a través del programa estadístico “StatisticalPackagefor Social Science” (SPSS) versión 15.0.

## Resultados

### Describir y analizar las principales CCC del alumnado que aparecen en ESO

Los resultados descriptivos de las CCC se exponen en la tabla 2. La CCC denominada “molestar (charla, risas, interrumpir) un alumno” es la que presenta un mayor porcentaje de frecuencia “alta” y “media” con un 87,91%, seguida de la CCC denominada “charla y distracción generalizada” con 61,29%, en tercer lugar aparece la de “insultos y motes” con 47,58%.

Por otra parte, las CCC menos frecuentes son la “agresión física al profesor” y la de “alumno acosado”.

Las anteriores conductas se agruparon, según el análisis factorial realizado, en cinco tipos o factores: desafío y acoso, déficit de atención, pasotismo, mal uso de materiales y agresión al profesor. En la tabla 2 se puede observar el factor de conducta más frecuente es el de “déficit de atención” con un 76,42% de respuestas marcadas como “media” y “alta”, por el contrario, el menos frecuente ha sido el de “agresión al profesor” donde ninguna respuesta lo ha calificado como “media” o “alta”.

**Tabla 2.** Denominación de los factores de conductas junto con su frecuencia factorial e individual.

Factores de Conducta	Frecuencia (“media” más “alta”)		Conductas incluidas en cada factor y su frecuencia (porcentaje correspondiente a la suma de “media” más “alta”)
	n	%	
Conductas de FACTOR 1: DESAFÍO Y ACOSO	45	36.58%	6 Reiteración CCC 20.97% 8 Insultos y motes 47.58 % 9 Alumno ignorado en el grupo 19.35 % 10 Agresión Física entre alumnos 9.68 % 11 Alumno acosado 4.03% 12 Falta de respeto al profesor 8.87% 13 Conductas de desafío al profesor 7.26%
Conductas de FACTOR 2: DÉ- FICIT DE ATENCIÓN	94	76.42%	1 Molestar un alumno 87.91% 2 Charla y distracción generalizada 61.29% 3 Gritos de un alumno 34.68% 5 Pasividad o desinterés 41.13% 7 Incumplimiento de acuerdos o sanciones 12.10%
Conductas de FACTOR 3: PASOTISMO	68	55.29%	4 Falta de puntualidad o asistencia injustificadas 38.71% 15 No traer indumentaria adecuada 33.06%
Conductas de FACTOR 4: MAL USO DE MATERIALES	31	25.41%	16 Dificultad para que coloque y recoja el material 22.58% 17 Mal uso del material o la instalación 16.26% 18 Esconder cosas de otros 7.31%
Conductas de FACTOR 5: AGRESIÓN AL PROFESOR	0	0%	14 Agresión Física al profesor 0.00%

### Relacionar las CCC con las variables de ciudad de procedencia, género del profesor, antigüedad en el cuerpo, desempeño de cargo directivo del profesor y ciclo educativo

En estos análisis bivariantes, “p” es el nivel de significación del test de chi-cuadrado y la frecuencia hace referencia a la suma de las respuestas “media” y “alta”.

Si unimos los centros de capitales de provincia con los de localidades con 3 o más centros y los comparamos con los

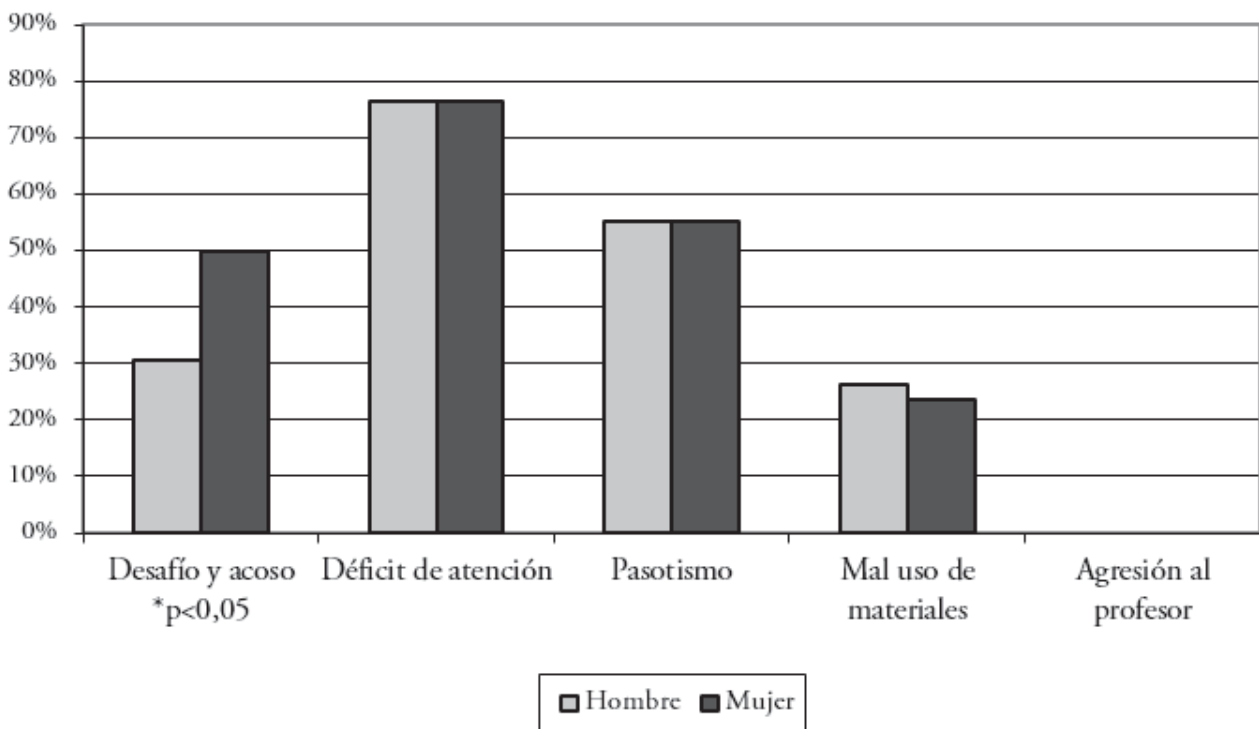
de localidades de menos de 3 centros, se puede observar que, aunque no se alcanza la significación estadística, existe una tendencia a aparecer más las conductas de “déficit de atención” en los centros de localidades de 3 o más centros junto con capitales de provincia que en los centros de localidades con menos de 3 centros, además se puede observar como los porcentajes también son mayores en el resto de factores (tabla 3).

**Tabla 3.** Frecuencia de los distintos factores de conductas en función de la variable muestra 2. \*El test realizado fue el test exacto de Fisher, ya que existían casillas en la tabla de contingencia con valores de frecuencias esperadas muy bajos.

Factores de conductas	p	Muestra			
		Capitales de provincia y localidades con 3 o más centros		Centro en localidad de menos de 3 centros	
		n	%	n	%
Desafío y Acoso	>0,1	41	38,32	4	25
Déficit de atención	<b>0,057*</b>	85	79,44	9	56,25
Pasotismo	>0,1	62	57,94	6	37,5
Mal uso de materiales	>0,1	29	27,36	2	12,5
Agresión al profesor		0	0	0	0

Atendiendo al género del profesor, se puede apreciar como los factores de conductas de “desafío y acoso” son significativamente más frecuentes cuando la profesora es mujer que cuando el profesor es hombre (gráfico 1).

**Gráfico 1.** Frecuencia de los factores de conductas en función del sexo del profesor.

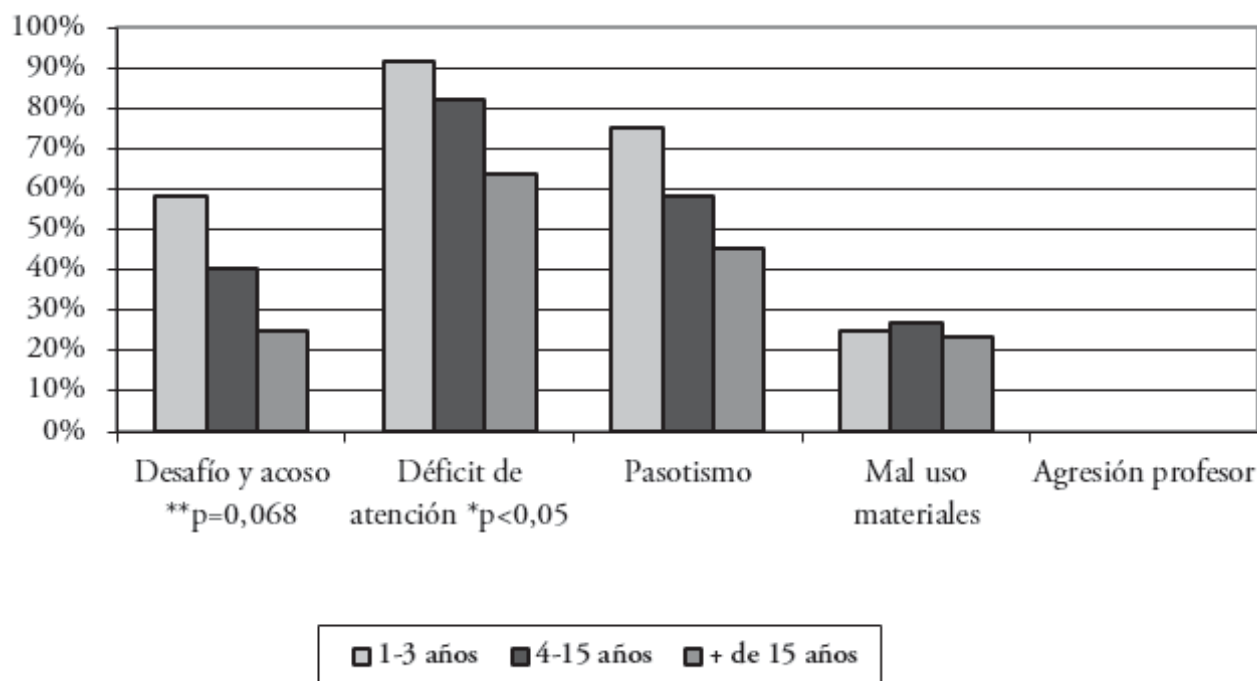


En el gráfico 2, atendiendo a los años de experiencia del profesor en su labor como docente de Educación Física, se observa que cuanto menos años lleva el profesor en el cuerpo, más frecuentes son los factores de conductas de “déficit de

atención”. El mismo patrón se sigue para las conductas pertenecientes a “desafío y acoso”, aunque no llega a alcanzarse la significación estadística.



Gráfico 2. Frecuencia de los factores de conductas en función de la antigüedad del profesor en el cuerpo.



Las conductas pertenecientes a los factores de “déficit de atención” y “mal uso de materiales” son más frecuentes cuando el profesor no desempeña ni ha desempeñado cargo directivo alguno. La tendencia es la misma para las conductas pertenecientes a “desafío y acoso”, aunque no se alcanza la significación estadística (tabla 4).

Tabla 4. Frecuencia de los factores de conductas en función de que el profesor desempeñe o haya desempeñado cargo directivo.

Factores de conductas	p	¿Desempeña o ha desempeñado cargo directivo?			
		No		Sí	
Desafío y Acoso	0,086	35	41,67	10	25,64
Déficit de atención	<0,05	70	83,33	24	61,54
Pasotismo	>0,1	48	57,14	20	51,28
Mal uso de materiales	<0,05	26	30,95	5	13,16
Agresión al profesor		0	0,00	0	0,00

En la tabla 5 se exponen los factores de conductas en función del ciclo de ESO que imparte el profesor, no existiendo diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5. Frecuencia de los factores de conductas en función del ciclo de ESO.

Factores de conductas	p	Ciclo ESO					
		Sólo 1er ciclo de ESO		Sólo 2º ciclo de ESO		1er y 2º ciclo de ESO	
Desafío y Acoso	>0,1	12	41,38	5	21,74	28	39,44
Déficit de atención	>0,1	24	82,76	17	73,91	53	74,65
Pasotismo	>0,1	13	44,83	12	52,17	43	60,56
Mal uso de materiales	>0,1	9	31,03	3	13,64	19	26,76
Agresión al profesor		0	0,00	0	0,00	0	0,00

## Discusión

### Describir y analizar las principales CCC del alumnado que aparecen en ESO

Los resultados de este estudio muestran que las CCC en el área de EF más frecuentes son el “molestar un alumno”, la “charla y distracción generalizada”, los “insultos y motes” y la “pasividad o desinterés”.

Similares resultados a los obtenidos en este estudio son aportados por autores como Álvarez et al. (2014), Aznar, Cáceres & Hinojo (2007), Calvo (2002) y el Consejo Escolar de

Andalucía (CEA) (2006). Ellos han destacado las conductas disruptivas y las agresiones verbales, seguidas por conductas de falta de interés y/o motivación como las más frecuentes. El CEA (2006) respecto a la violencia entre iguales destaca que dos tercios de las conductas registradas por los centros encuestados están constituidas por reiteraciones de faltas leves, conductas disruptivas, incumplimiento de sanciones y otras actuaciones no estrictamente violentas. En el estudio de Álvarez et al. (2014) el tipo de violencia escolar más habitual es la interrupción en el aula, seguida de la violencia verbal entre estudiantes.

Así, este estudio coincide con el postulado de Moreno, Cervelló, Martínez & Alonso (2007) para los cuales los problemas de disciplina en el ámbito educativo resultan comunes a todas y cada una de las áreas que constituyen el currículo de Educación. Sin embargo, como indica Downing (1996), no deberíamos olvidar los problemas de gestión únicos que puede plantear la EF, como son el tiempo de desplazamientos, las rutinas de entrada y salida, el control de asistencia, demostraciones de habilidades, la entrega de “feedback” y la mayor ratio estudiantes-profesor.

La coincidencia en los resultados de numerosos estudios en relación a las CCC más frecuentes en ESO nos orientan hacia la aplicación de medidas que faciliten una gestión de aula que posibilite un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y bajo un clima de convivencia positivo (Gil et al., 2016), encontrando Tirado & Conde (en prensa, p.17) dos tipos de medidas bien diferenciadas, “por una parte, aquellas que se aplican antes de que suceda el problema, es decir de carácter preventivo, estas son acciones de educación en el conflicto, la formación de la comunidad educativa y la elaboración democrática de las normas. Por otra parte, se identifican medidas de naturaleza secundaria o terciaria, es decir, aquellas que se toman cuando el problema comienza a advertirse o ya es un hecho”.

#### **Relacionar las CCC con las variables de ciudad de procedencia, género del profesor, antigüedad en el cuerpo, desempeño de cargo directivo del profesor y ciclo educativo.**

Los resultados muestran que las conductas pertenecientes al factor denominado “desafío y acoso” son más frecuentes cuando la profesora es mujer que cuando el profesor es hombre, que cuantos menos años lleva el profesor en el cuerpo, más frecuentes son las conductas pertenecientes al factor de “déficit de atención”, y que el desempeño de algún cargo directivo hace que se obtengan menores conductas pertenecientes a los factores de “déficit de atención” y “mal uso de materiales”.

No aparecen diferencias significativas en función de que los centros sean de localidades con uno o dos centros o de localidades de 3 o más centros. Aunque existe la tendencia

a una menor frecuencia de conductas de “déficit de atención” en los centros pertenecientes a localidades de menos de 3 centros, sin llegar a la significación estadística. En dichos centros los porcentajes de CCC también son menores en el resto de factores. Aunque debería profundizarse en este apartado podríamos pensar, como indican Moreno et al. (2007) y Jares (2006), que los factores sociales en los que el alumnado se desenvuelve inciden en su comportamiento y conducta en clase de EF, siendo englobado dentro de los factores exógenos causantes de la agresividad (Fernández, 2007). Sin embargo, para Campo, Fernández & Grisaleña (2005), el origen social del alumnado y el emplazamiento geográfico del centro no explica por sí sólo el clima escolar.

Las conductas pertenecientes a “desafío y acoso” son más frecuentes cuando la profesora es mujer que cuando el profesor es hombre. Estos datos vienen a confirmar que la tipología de las CCC que aparecen en clase puede verse afectada por el sexo del profesor, como afirma McCormack (1997). El hecho de que la tipología de las CCC difieren en profesores y profesoras, podría deberse a ciertas actitudes machistas en algunos alumnos y alumnas, máxime cuando son las conductas englobadas en el factor de “desafío y acoso” las que más se comenten en las profesoras. Sería necesario profundar en el análisis de la tipología de CCC en cada sexo, pues diversos autores (Aznar et al., 2007; Estévez, 2005; Muñoz, Carreras & Braza, 2004 y Vega-Gea, Ortega-Ruiz & Sánchez, 2016) apuntan a que son distintas en alumnos y alumnas.

Ubicándonos en la experiencia del profesorado, cuantos menos años lleva el profesor en el cuerpo, más frecuentes son las conductas pertenecientes a “déficit de atención”. El mismo patrón se sigue para las conductas de “desafío y acoso”, aunque no llega a alcanzarse la significación estadística. Ello coincide con el planteamiento de Fernández Balboa (1990) para el cual los profesores principiantes sufren de forma más directa y frecuente las CCC del alumnado. García (2005) encuentra que los profesores que llevan más de diez años trabajando en centros escolares se sienten más seguros y conlleva una mejora en la educación intercultural y Brekelmans, Wubbels & Tartwijk (2005) encuentran falta de un repertorio conductual adecuado y conocimiento para tomar el rol de líder de los profesores principiantes. En la misma línea, Ruiz (2013, p. 91) afirma que “en educación el liderazgo nunca podrá ser algo aislado, ni centrado en una única persona, ya que poner la confianza y las esperanzas en un único líder, implica el olvido de la sostenibilidad de cualquier propuesta educativa”, lo que nos hace reflexionar sobre la importancia del trabajo en equipo del profesorado para lograr un liderazgo que facilite una educación de calidad y un clima de convivencia positivo.

El hecho de que el profesor haya desempeñado o desempeñe algún cargo directivo hace que se obtengan menores conductas pertenecientes a los factores de “déficit de atención” y “mal uso de materiales”. Las conductas pertenecientes a “défi-



cit de atención” y “mal uso de materiales” son más frecuentes cuando el profesor no desempeña ni ha desempeñado cargo directivo alguno. La tendencia es la misma para las conductas pertenecientes a “desafío y acoso”, aunque no se alcanza la significación estadística. Este resultado podría indicar el desarrollo y adquisición de habilidades de liderazgo y gestión de aula en el profesorado que ejerce dichos cargos. Aparicio (2016, p.81) manifiesta que “existe en los directivos entrevistados una clara visión de que su rol permitía impulsar la participación de los estudiantes en pro de su formación democrática”, por tanto sería necesario profundizar en este análisis.

En relación al ciclo educativo el CEA (2006) concluye que el 80% de las CCC se concentran entre el alumnado de ESO. Destacando que dentro de esta etapa<sup>1</sup>, resultan especialmente conflictivos los alumnos que cursan el Primer Ciclo (56% de las conductas totales). De igual forma, Marugán, Caño & Foces (2002) concluyen que el 32% del alumnado de primero de ESO y el 44 % del de segundo de ESO consideran que existe conflictividad en las relaciones. En la misma línea, Moreno et al. (2007) y Muñoz et al. (2004) apuntan a numerosas investigaciones que han constatado el incremento que se produce en los comportamientos conflictivos durante el primer ciclo de secundaria y su posterior descenso al final de la etapa educativa. A pesar de que en el presente estudio no han resultado significativas las diferencias entre número de CCC en los dos ciclos de la ESO, sería recomendable centrar gran parte de los recursos de los centros en los cursos de primero y segundo de la ESO. Es necesario destacar la importancia de la figura de los profesores-tutores de estos niveles, quienes se convierten en principales protagonistas y responsables de grupos de alumnos que requieren una especial atención. La figura de tutor de primero o segundo de ESO debería convertirse en un referente en los centros de Secundaria, desempeñada por profesorado experto, bien formado, valorado social y económicamente.

En el presente estudio no se ha analizado el período de recreo, sin embargo autores como Medina (2003) y Aznar et al. (2007) lo marcan como el tramo más conflictivo, por lo que sería necesario profundizar en esta línea de investigación. Los resultados obtenidos por Ruiz, Riuró & Tesouro (2015) muestran que las situaciones de acoso se producen más en espacios donde no hay una supervisión constante del adulto y, por tanto, proponen reforzar la vigilancia en estos espacios. De hecho, Fernández (2007) propone la incorporación de una zona de juegos cooperativos y la organización de diversas actividades complementarias durante los mismos recreos.

1 Hasta la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) el primer ciclo de la ESO lo constituían los cursos de primero y segundo, perteneciendo tercero al segundo ciclo.

## Conclusiones

En relación al objetivo de describir y analizar las principales CCC del alumnado que aparecen en las clases de EF en ESO en Andalucía los resultados obtenidos vienen a mostrar que en ESO las CCC más frecuentes son las disruptivas y las agresiones verbales mientras que las CCC graves, como agresiones físicas, aislamiento, acoso, o insulto y amenazas al profesorado son situaciones puntuales. Es por ello que la actuación del profesor en el aula y la organización del centro deberían prestar especial atención a medidas orientadas a evitar la disrupción aunque sin olvidar actuaciones para evitar las conductas menos frecuentes, aún sin olvidar los protocolos establecidos en caso de situaciones consideradas graves. Es fundamental que el profesor conozca las CCC del alumnado que aparecen de forma más frecuente, de manera que pueda tener establecidos unos mecanismos de actuación o medidas para que cuando se produzcan situaciones conflictivas sepa responder de la forma más eficaz.

Respecto a la relación entre las CCC y el género del profesor encontramos que las conductas pertenecientes al factor denominado “desafío y acoso” son más frecuentes cuando la profesora es mujer que cuando el profesor es hombre. En el análisis de la variable de antigüedad en el cuerpo aparecen como más frecuentes las CCC pertenecientes al factor de “déficit de atención” en el profesorado que lleva menos años, resultado que se relaciona con que las conductas pertenecientes a “déficit de atención” y “mal uso de materiales” son más frecuentes cuando el profesor no desempeña ni ha desempeñado cargo directivo alguno.

El análisis de estos resultados así como de otros estudios en relación a las CCC, la violencia escolar o el acoso debe ser complementado con propuestas de actuación e intervención para fomentar climas de convivencia positivos que faciliten el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de calidad.

Como limitaciones del estudio encontramos que la cumplimentación voluntaria de los cuestionarios, nos podría orientar hacia un perfil de profesor más implicado y concienciado en su labor, fundamentalmente en cuanto a la mejora y participación en investigaciones e innovación educativa, o bien que se sientan más involucrados por el hecho de sufrir frecuentes CCC en el aula, lo que sobreestimaría las frecuencias encontradas. Por otro lado, cabe señalar la dificultad de definir con exactitud los tipos de CCC, debido a que estos juicios dependen de cómo el profesor perciba esos comportamientos, su intencionalidad, etc. En cualquier caso, esto no altera de manera notable los resultados del estudio, dada la naturaleza de sus objetivos, al igual que la participación del profesorado se puede considerar suficiente.

El presente trabajo abre nuevas perspectivas de investigación orientadas a una mayor profundización en la tipología de las CCC en función del sexo del alumnado y profesorado, así como el análisis de las CCC en EF relativas a la educación primaria.

## Referencias bibliográficas

1. Álvarez, D.; Dobarro, A.; Álvarez, L.; Núñez, J. C. & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11494>
2. Aparicio, C. (2016). Percepciones sobre el ejercicio del rol directivo y sus alcances para el aprendizaje de la democracia. *Rev. Gestión de la Educación*, 6(1), 71-86. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/22721/22929>
3. Aznar, I., Cáceres, Mª & Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art9.pdf>
4. Bardisa, T. (2007). Los actores de los centros de secundaria. Curso de Experto Universitario en Convivencia Escolar. UNED. Bloque temático II. Tema 2.
5. Brekelmans, M.; Wubbels, T. & Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 55-71.
6. Calvo, A.R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de Convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/110/846>
7. Campo, A., Fernández, A. & Grisaleña, J. (2005). La Convivencia en los centros de secundaria: Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
8. Cerezo, F. (2007). La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Madrid: Pirámide.
9. Consejo Escolar de Andalucía (2006). Encuesta sobre el estado de la Convivencia en los centros educativos. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w\\_cea/encuestas.htm](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/encuestas.htm)
10. Defensor del Pueblo (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es>
11. Downing, J.H. (1996). Establishing a Discipline Plan in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(6), 25-30.
12. Estévez, E. (2005). Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
13. Fernández, I. (2007). Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.
14. Fernández-Balboa, J.M. (1990). Helping Novice Teachers Handle Discipline Problems. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62, 50-54.
15. Fernández-Batanero, J. M. (2015). Convivencia escolar. Un estudio en la provincia de Sevilla (España). *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 78-93.
16. García, J.L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109.
17. Jares, X. (2006). Conflicto y Convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
18. López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. & Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866> Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/13866/13517>
19. Marugán, M., Caño, M. Del & Foces, J. (2002). Análisis y tratamiento de la conflictividad en un centro de Educación secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
20. Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
21. Medina, J. (2003). Los juegos del recreo. *Revista digital: Lecturas: EF y Deportes*, 9(63). Recuperado de [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com).
22. Medina, J. (2004). Educar la Convivencia en el aula de Educación Física. *Revista digital: Lecturas: EF y Deportes*, 10(74). Recuperado de [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com).
23. McCormack, A. (1997). Classroom Management Problems, Strategies and Influences in Physical Education. *European Physical Education Review*, 3(2), 102-115. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/249709912\\_Classroom\\_Management\\_Problems\\_Strategies\\_and\\_Influences\\_in\\_Physical\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/249709912_Classroom_Management_Problems_Strategies_and_Influences_in_Physical_Education)
24. Musitu, G., Estévez, E. & Emler, N. P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42(168), 779-794.
25. Moreno, J.A., Cervelló, E., Martínez, C. & Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.
26. Morgan, K.; Kingston, K. & Sproule, K. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
27. Muñoz, J.M., Carreras, Mª & Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la Educación secundaria. *Anales de psicología*, 20(1), 81-91.
28. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (1994) Conferencia Internacional de la Educación. Declaración sobre la acción en Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. 44ª edición. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>
29. Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016). Temas de salud. Violencia. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.who.int/topics/violence/es/>
30. Ortega, R. & Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la Convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la asociación de Inspectores de Educación de España*. Revista, 2. Recuperado de [http://sauc.pntic.mec.es/ipul0002/AVANCES\\_REVISTA/adide02/2art\\_11.htm](http://sauc.pntic.mec.es/ipul0002/AVANCES_REVISTA/adide02/2art_11.htm)
31. Ortega, R. & Nuñez, J.C. (2012). Bullying and cyber bullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603-607. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72723959015.pdf>
32. Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J.; Vega-Osés, A. & Satrustegui-Azpíroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar", ESE. Estudios sobre Educación, 28, pp. 9-28. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/38937>
33. Pérez, A.C. (2015). Influencia de la actividad física sobre conductas violentas en adolescentes de centros educativos públicos de Granada. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
34. Pesci, A.L. (2015). Prevención del bullying en México: El caso de los niños y adolescentes sobredotados. *Revista de El Colegio de San Luis*, 5(10), 104-133.
35. Piñero, E., Areñe, J.J., López, J.J. & Torres, A.M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 223-241. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>

36. Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35(6), 1057-1078. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/228469484\\_Does\\_bullying\\_reduce\\_educational\\_achievement\\_An\\_evaluation\\_using\\_matching\\_estimators](https://www.researchgate.net/publication/228469484_Does_bullying_reduce_educational_achievement_An_evaluation_using_matching_estimators)
37. Ramírez, S., Herrera, F., Mateos, F., Ramírez, I. & Roa J. M<sup>a</sup> (2002). Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
38. Real Academia Española (22<sup>a</sup> edición) (2016). Recuperado de [www.rae.es](http://www.rae.es)
39. Rodríguez, F. J., Gutiérrez, C., Herrero, F.J., Albuero, F., Cuesta, M., Hernández, E., Gómez, P. & Jiménez, A. (2004). Violencia en la enseñanza obligatoria: Alternativas desde la perspectiva del profesorado. *Revista electrónica de Metodología Aplicada*, 9(1), 12-27. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9767>
40. Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104. Recuperado de <http://www.revistafuentes.es/>
41. Ruiz, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía*, LXII(229), 395-418.
42. Ruiz, R., Riuró, M. & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/12384/12227>
43. Salvano-Pardieu, V., Fontaine, R., Bouazzaoui, B., & Florer, F. (2009). Teachers' sanction in the classroom: Effect of age, experience, gender and academic context. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1-11. Recuperado de [http://www.academia.edu/4039005/Teachers\\_sanction\\_in\\_the\\_classroom\\_Effect\\_of\\_age\\_experience\\_gender\\_and\\_academic\\_context](http://www.academia.edu/4039005/Teachers_sanction_in_the_classroom_Effect_of_age_experience_gender_and_academic_context)
44. Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E. y Díaz-Suárez, A. (2014). The development of a sport-based personal and social responsibility on daily violence in schools. *American Journal of Sport Sciences and Medicine*, 2(6<sup>a</sup>), 13-17. Recuperado de <http://pubs.sciepub.com/ajssm/2/6A/4/>
45. Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Informe violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia. Valencia: Goaprint.
46. Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268. Recuperado de <http://goccp.maryland.gov/msac/documents/gang-studies/OLWEUS/Solberg-Olweus-2003.pdf>
47. Tirado, R. & Conde, S. (en prensa). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/14220/12772>
48. Valdés, A., & Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07](https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07)
49. Vega-Gea, E., Ortega-Ruiz, R. & Sánchez, V. (2016). Peer sexual harassment in adolescence: Dimensions of the Sexual Harassment Survey in boys and girls. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 47-57. Recuperado de [http://apps.elsevier.es/watermark/ctl\\_servlet?\\_f=10&pident\\_articulo=90445233&pident\\_usuario=0&pcontactid=&pident\\_revista=355&ty=84&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=en&fichero=355v16n01a90445233pdf001\\_2.pdf](http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=90445233&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=355&ty=84&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=en&fichero=355v16n01a90445233pdf001_2.pdf)
50. Viedma, A. (2007). Modelo para el análisis de los sistemas de Convivencia de los centros escolares. Curso de Experto Universitario en Convivencia Escolar. UNED. Bloque Temático III. Tema 1.

