

Percepción de la violencia verbal entre estudiantes de educación secundaria obligatoria. Análisis y propuestas de mejora de la convivencia a través de la mediación.

José Luis GONZÁLEZ-SODIS
Juan José LEIVA OLIVENCIA
Antonio MATAS TERRÓN

Datos de contacto:

José Luis González-Sodis
Universidad de Málaga
sodis@uma.es

Juan José Leiva Olivencia
Universidad de Málaga
jileiva@uma.es

Antonio Matas Terrón
Universidad de Málaga
amatas@uma.es

Recibido: 13/01/2021
Aceptado: 11/06/2021

RESUMEN

Las investigaciones centradas en el diagnóstico de la convivencia dentro de nuestros entornos educativos son cada vez más relevantes a la hora de emprender medidas que mejoren el ambiente escolar de nuestros centros. Su importancia radica en conocer cuál es la percepción de la conflictividad para implementar programas conducentes a solventar los conflictos que surgen. Por ello, el objetivo del presente trabajo es analizar cómo perciben los estudiantes uno de los conflictos más comunes, la violencia verbal. La metodología de investigación es de carácter cuantitativo con un diseño no experimental realizado a partir del cuestionario de violencia escolar validado tipo Likert, CUVE3-ESO. Los análisis realizados son de tipo estadístico descriptivo e inferencial. La muestra está formada por 220 estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) de un centro concertado de Málaga. Los resultados, indican la existencia en el aula de un nivel significativo de violencia verbal entre el alumnado y en menor medida del alumnado hacia el profesorado, siempre desde la perspectiva de los estudiantes. Se concluye que la violencia verbal directa e indirecta entre alumnado y docentes puede ser abordada con la implementación de la mediación escolar entre pares, herramienta que se propone como fórmula adecuada para la gestión positiva de conflictos.

PALABRAS CLAVE: *Convivencia; Conflicto; Violencia verbal directa; Violencia verbal indirecta; Mediación escolar.*

Perception of verbal violence among students in compulsory secondary education. Analysis and proposals to improve coexistence through

ABSTRACT

Research focused on the diagnosis of coexistence within our educational environments is becoming increasingly relevant when it comes to taking measures to improve the school environment in our centers. Its importance lies in knowing what the perception of conflict is in order to implement programs conducive to solving the conflicts that arise. Therefore, the aim of this study is to analyze how students perceive one of the most common conflicts, verbal violence. The research methodology is quantitative with a non-experimental design based on the validated Likert-type questionnaire CUVE3-ESO. The analyses were descriptive and inferential statistics. The sample consisted of 220 students of compulsory secondary education (ESO) of a concerted center in Malaga. The results indicate the existence in the classroom of a significant level of verbal violence among students and, to a lesser extent, between students and teachers, always from the perspective of the students. It is concluded that direct verbal violence between students and teachers can be addressed with the implementation of school peer mediation, a tool that is proposed as an appropriate formula for positive conflict management.

KEYWORDS: Coexistence; Conflict; Direct verbal violence; Indirect verbal violence; School mediation

Introducción

En la década de los noventa, los programas de mejora de convivencia escolar surgen como un ingrediente holístico prometedor en las escuelas para abordar la problemática conflictiva promovida por las nuevas formas de interrelación personal (Merma-Molina et al., 2019). Desde entonces, la mejora de las relaciones entre estudiantes y el profesorado ha sido eje central y preocupación permanente de las administraciones educativas. Determinadas conductas generaban alarma social que en muchas ocasiones la prensa en general y la televisión en particular tildaban como acoso escolar y ciberacoso en sus informativos sin existir evidencias objetivas (Blanco & Cano, 2019). Así pues, en los últimos años surgen un número importante de proyectos de mejora de la convivencia y de prevención de la violencia escolar, promoviendo cambios significativos desde el punto de vista de la cultura institucional y organizacional de los centros escolares (Esquivel & Barrera, 2017; Andrades-Moya, 2020). El sistema educativo tradicional basado en la selección y en la exclusión comenzó a reemplazarse por un modelo escolar democrático y descentralizado (Álvarez-López, 2017), y apoyado en la pedagogía de la inclusión en todos los niveles educativos de nuestro país (Pizarro, 2018).

Actualmente, el término convivencia genera en ocasiones cierta confusión. En primer lugar, aglutina diversos y contradictorios significados, provocando desconcierto en su uso meramente lingüístico (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). En segundo lugar, se enfatiza en los conflictos escolares, más que en los pilares en que se fundamenta la convivencia, por eso propicia una visión negativa que no siempre se corresponde con la realidad de las escuelas (Córdoba et al., 2016).

Es preferible hablar de convivencia en positivo como mantiene Ascorra et al., (2016), ya que se postula una interrelación basada en valores democráticos, convivencia pacífica, sana y no violenta; mientras que la convivencia positiva, implica esbozos pedagógicos que reaccionan a lo que está sucediendo en ese momento y no proyecta nada en el plano pedagógico futuro. El contexto escolar debe activar la convivencia en positivo como elemento proactivo, cuyos resultados suscitan la adquisición de actitudes y habilidades sociales necesarias en una sociedad democrática erigida sobre las bases de la paz y la no violencia (Ibarrola-García & Iriarte, 2012). La calidad educativa es un elemento intrínseco de la buena convivencia (Arón et al., 2017). Delors, propuso en su informe (1996) los retos y pilares educativos de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Motivos para afirmar que la educación persigue el desarrollo integral de los jóvenes en sus magnitudes cognitiva y social.

Las instituciones educativas y los docentes son estamentos claves para instaurar la cultura de paz. Son ellos quienes, a través de la educación, influyen en el estudiantado y promueven cambios en la práctica formativa (López-López et al., 2018). Las sociedades democráticas demandan experiencias pedagógicas que fomenten alumnado competente en la cultura de paz; personas capaces de transformar los conflictos en soluciones dialogadas y consensuadas (Sánchez et al., 2019). Se le exige a la escuela también, que genere condiciones democráticas luchando contra la anomia social y la falta de compromiso ciudadano, (Vidal et al., 2019). Aprender a convivir en positivo, se está convirtiendo en uno de los parámetros más relevantes en las comunidades educativas de nuestro país, articulándose todo un entramado de medidas

preventivas y de intervención educativa para el fomento de la cultura de paz como componente indispensable para la convivencia humana en una sociedad intercultural y globalizada (Novoa et al., 2020).

La conflictividad y problemas escolares son un fenómeno complejo de origen multidimensional o multicausal (Uruñuela, 2018) y no solo son de orden físico, sino también de orden psicológico, por lo que suelen repercutir de manera muy negativa en los jóvenes que manifiestan una inestable personalidad y baja autoestima (Ormart, 2019). Se originan en ámbitos sociales, familiares y educativos en donde intervienen factores personales y que sin duda, se han convertido en un problema propio de la sociedad contemporánea actual (Ramón et al., 2019). Ahora bien, independientemente del carácter destructivo que los conflictos conllevan, tensión, ansiedad, molestias y menoscabo de las relaciones personales (Carmona et al., 2020), el potencial constructivo de los mismos debe ser aprovechado por las partes enfrentadas (Bernal, 2012). La mediación supone desarrollo de confianza y reciprocidad en las relaciones, alto nivel de cooperación, creatividad y crecimiento, posibilidades de influir para que las partes desarrollen nuevas formas de afrontar situaciones de desavenencias.

El conflicto en las escuelas posibilita la incubación de soluciones creativas e inclusivas entre iguales, si previamente los estudiantes han sido instruidos en herramientas válidas para la gestión positiva de controversias (Boqué, 2007; Espada et al., 2017; Uruñuela, 2018). Así pues, decimos que existe un conflicto escolar cuando existe una conducta u omisión de esta, que de manera intencionada causa un daño o un perjuicio a otro miembro de la comunidad educativa (Álvarez-García et al., 2008). Atendiendo a la clasificación de Dobarro et al. (2016), las conductas indeseables y violentas que alteran la convivencia y a las que los docentes se enfrentan a diario, se podrían encuadrar en las siguientes categorías: la violencia física, la violencia verbal, la exclusión social, la interrupción en el aula y la violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

En lo referente a la violencia verbal, que es el objeto de este trabajo, se ha de señalar que es aquella en la que el daño se causa mediante el mensaje oral o escrito, es decir, insultos, motes, rumores o hablar mal de alguien, ya sea estudiante o docente (Álvarez-García et al., 2017). Existe la distinción cuando la acción se realiza a la cara, violencia verbal directa por medio del insulto o a las espaldas del compañero o compañera o del profesor o profesora, será considerada violencia verbal indirecta (Nieto et al., 2018). Es muy significativo que este tipo de violencia está siendo cada vez más alarmante en las relaciones de género, así lo detallan algunos estudios al respecto (Domínguez-Alonso et al., 2019).

No pretende el presente trabajo extrapolar los datos ni generalizarlos a otros contextos educativos, ya que es parte de una investigación descriptiva de un centro concertado de la provincia de Málaga. La presente investigación persigue como objetivo general en primer lugar, analizar la percepción que tienen los estudiantes de la violencia verbal existente en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un total de 120 alumnas y 100 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. En segundo lugar, proponemos la mediación escolar entre iguales como instrumento proactivo de gestión positiva de conflictos para la mejora de la convivencia escolar. Al mismo tiempo se proponen como objetivos específicos los siguientes:

- Percibir la violencia verbal entre estudiantes directa e

indirecta.

- Percibir la violencia verbal de estudiantes hacia profesores directa e indirecta.

La violencia verbal entre estudiantes surge cuando existen situaciones conflictivas que son percibidas en el ámbito educativo. Poner mote molestos a sus compañeros o compañeras, extender rumores negativos o hablar mal unos de otros o incluso insultar directamente, son catalogadas como violencia verbal. Por lo que respecta a la violencia verbal de alumnado hacia el profesorado, consideramos que se produce cuando determinados estudiantes hablan con malos modales al profesorado o le falta al respeto dentro del aula, ponen mote o incluso en algunas situaciones insultan a los docentes. Aquí cita

La propuesta para disminuir los niveles de violencia escolar y de gestión positiva de conflictos pertinentes según nuestro criterio es la mediación entre pares. Requiere implicación del equipo directivo y del equipo educativo así como la formación del alumnado y del profesorado. Se beneficia de este procedimiento todo el colectivo, ya que es, un proceso emergente que se aplica a las nuevas circunstancias que surjan salvo en lo concerniente al acoso escolar y al ciber acoso por considerarse situaciones desequilibradas de fuerzas y por consiguiente no mediable. El gran beneficiario de la mediación escolar entre iguales cuando surgen conflictos, es la víctima que ha visto de alguna forma desagraviados sus derechos.

Existen estudios referenciados a conflictos escolares relativos a la violencia verbal utilizando cuestionarios específicos, incluso algunos abarcan otro tipo de conflictos (Dobarro et al., 2016; Nieto et al., 2018; Dominguez-Alonso et al., 2019; Becerra et al., 2020). Las diferencias encontradas no son significativamente distintas a las nuestras.

En lo concerniente a la resolución de conflictos existen distintas modalidades. En el ámbito educativo hemos propuesto la mediación escolar entre iguales ya que representa una gran aportación en el campo educativo (Pérez-Serrano & Pérez-de-Guzmán, 2011). La solución no es impuesta por el equipo docente en forma de correctivo, sino que la crean los estudiantes en conflicto por lo que podemos afirmar que nos encontramos ante una estrategia altamente creativa y autocompositiva (Viana, 2013). Se fundamenta en los principios de: voluntariedad, confidencialidad e imparcialidad y neutralidad de los mediadores y mediadoras. Es un procedimiento voluntariamente aceptado por todos que implica reflexión y razonamiento y que promueve valores y beneficios para las partes muy constatables (Pulido et al., 2013; Paz et al., 2013; García-Raga et al., 2016; Moreta et al., 2018; Bueno, 2018)

Método

Para realizar el presente estudio se ha llevado a cabo una metodología de encuestas, basada en la administración del CUVE3-ESO revisado. No se han podido pasar otros cuestionarios por falta de autorización del centro. Tal como manifiestan sus autores, este instrumento es un cuestionario validado diseñado para descubrir y analizar la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o hacia el profesorado

(Dobarro et al., 2016). El CUVE3-ESO es un cuestionario compuesto por 44 ítems que adopta la forma de una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, 1 “Nunca”, 2 “Pocas Veces”, 3, “Algunas Veces”, 4 “Muchas Veces” y 5 “Siempre. Esta metodología cuantitativa consistente en un análisis de las frecuencias de aparición de la violencia verbal entre estudiantes o hacia el profesorado del alumnado de 1º a 4º de ESO. La edad media de los estudiantes participantes es de 13,8 años con un error estandar de 0,08, estando la mediana en 14 años.

Para realizar nuestro trabajo los cuestionarios fueron aplicados en febrero, periodo del curso en donde hay ya ciertas relaciones establecidas entre los alumnos y alumnas de ESO, una muestra incidental de 220, 100 alumnos y 120 alumnas, lo que supone un 54,50% de alumnas y el 45,50% de alumnos. Los porcentajes de alumnado por curso es en 1º de ESO el 24,55%, en 2º de ESO el 25,45%, en 3º de ESO el 25,91% y en 4 de ESO el 24,09%, cursos muy homogéneos en cuanto al número de estudiantes. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes antes de iniciar la recogida de los datos y tras explicar el objetivo del estudio y el tratamiento que se iba a dar a la información. La contestación al cuestionario ha sido siempre voluntaria y anónima.

El procedimiento seguido fue el siguiente:

- 1) Selección de la muestra
- 2) Recogida de datos
- 3) Análisis datos

Con objeto de evitar la deseabilidad social, se optó para que el encargado de supervisión de la prueba fuese alguien que no era docente del grupo. La contestación al cuestionario ha sido siempre anónima y voluntaria. Por ello, previamente se motivó al alumnado a participar en la evaluación, explicando brevemente en qué consistía y cuál era el objetivo último de la prueba -analizar la existencia de violencia verbal para proceder a la mejora de convivencia en el centro-, con el fin de obtener el mayor número de respuestas sinceras. En el momento en el que los estudiantes entregaron el cuestionario cumplimentado, el evaluador comprobó que todos ellos habían respondido a todas las cuestiones planteadas.

Las variables para analizar tanto la percepción de las relaciones entre del alumnado como con el profesorado han sido en primer lugar, la Violencia Verbal Alumnado-Alumnado (VVAA), con las siguientes subescalas: vvaa1: el alumnado pone mote a sus compañeros o compañeras; vvaa2: hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras; vvaa3: los estudiantes hablan mal unos de otros y vvaa4: el alumnado insulta a sus compañeros o compañeras. Y en segundo lugar la Violencia Verbal Alumnado-Profesorado (VVAP), con la siguientes subescalas: vvap1:el alumnado habla con malos modales al profesorado; vvap2: el alumnado falta al respeto al profesorado en el aula y vvap3: los estudiantes insultan a profesores y profesoras.

Ambas variables con sus correspondientes ítems aparecen descritas en la tabla 1.

Tabla 1

Violencia Verbal entre Alumnado (VVAA) y Violencia Verbal Alumnado-Profesorado (VVAP)

Escalas	Subescalas
VVAA	vvaa1 vvaa2 vvaa3 vvaa4
VVAP	vvap1 vvap2 vvap3

Nota. VVAA: Violencia Verbal entre Alumnado; vvaa1: el alumnado pone mote a sus compañeros o compañeras; vvaa2: hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras; vvaa3: los estudiantes hablan mal unos de otros; vvaa4: el alumnado insulta a sus compañeros o compañeras. VVAP: Violencia verbal de Alumnado hacia Profesorado; vvap1: el alumnado habla con malos modales al profesorado; vvap2: el alumnado falta al respeto al profesorado en el aula; vvap3: los estudiantes insultan a profesores o profesoras.

Resultados

Los coeficientes de consistencia interna (tabla 2) para la escala global fueron de 0,84 para el alpha de Cronbach y de 0,84 para el Omega de McDonald. Se puede observar que los valores son aceptables, en cuanto a la consistencia interna de las subescalas (tabla 3). Por tal motivo, consideramos las medidas sobre dichas subescalas como muy aceptable.

Tabla 2

Escala de fiabilidad

	mean	sd	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	2,86	0,80	0,84	0,84

Tabla 3

Coefficientes Alfa y Omega de las subescalas

	sd	item-rest correlation	if item dropped	
			Cronbach's α	McDonald's ω
vvaa1	1,02	0,49	0,83	0,83
vvaa2	1,18	0,58	0,82	0,82
vvaa3	1,23	0,67	0,80	0,80
vvaa4	1,12	0,58	0,82	0,82
vvap1	1,10	0,64	0,81	0,81
vvap2	1,16	0,68	0,80	0,80
vvap3	1,03	0,46	0,83	0,83

Nota. vvaa1: el alumnado pone motes a sus compañeros o compañeras; vvaa2: hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras; vvaa3: los estudiantes hablan mal unos de otros; vvaa4: el alumnado insulta a sus compañeros o compañeras; vvap1: el alumnado habla con malos modales al profesorado; vvap2: el alumnado falta al respeto al profesorado en el aula; vvap3: los estudiantes insultan a profesores o profesoras.

Los descriptivos de la escala VVAA se presentan en la tabla 4. En la misma, se puede observar que la frecuencia de VVAA es intermedia (promedio de 3,03, error típico de la media de 0,06). Destaca que la puntuación mínima es de 1,25 y la máxima de 5 puntos, presentando un ligero sesgo positivo (0,21). En lo referente a la escala VVAP observamos que la frecuencia es del mismo modo intermedia (promedio de 2,63, error típico de la media 0,06). La puntuación mínima es de 1 y la máxima de 5 presentando un sesgo positivo de 0,34, y una distribución bastante similar a la anterior dimensión.

Tabla 4

Descriptivos de las escalas

Descriptivos	VVAA	VVAP
N	220,00	220,00
Mean	3,03	2,63
Std. error mean	0,06	0,06
Median	3,00	2,67
Std Desv	0,88	0,92
Minimum	1,25	1,00
Maximum	5,00	5,00
Skewness	0,21	0,34
Std.E. skewness	0,16	0,16
Kurtosis	-0,85	-0,29
Std. E. kurtosis	0,33	0,33

Descriptivos	VVAA	VVAP
Shapiro-Wilk p	<,001	<,001

Los descriptivos de la escala VVAA se presentan en la tabla 5, destacando la frecuencia de la subescala vvaa3 (con un promedio de 3,35 y un error de 0,08), los estudiantes hablan mal unos de otros. La puntuación mínima es 1 y la máxima es de 5.

Tabla 5

Descriptivos de la Escala VVAA

Descriptivos	vvaa1	vvaa2	vvaa3	vvaa4
N	220	220	220	220
Mean	2,56	3,14	3,35	3,06
Std. error mean	0,07	0,08	0,08	0,08
Median	2,00	3,00	3,00	3,00
Mode	2,00	3,00	2,00	3,00
Sum	563	691	736	674
Standard deviation	1,02	1,18	1,23	1,12
Range	4	4	4	4
Minimum	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5
Skewness	0,65	0,13	-0,11	0,15
Std. error skewness	0,16	0,16	0,16	0,16
Kurtosis	0,11	-0,93	-1,13	-0,82
Std. error kurtosis	0,33	0,33	0,33	0,33
Shapiro-Wilk W	0,88	0,90	0,89	0,91
Shapiro-Wilk p	<,001	<,001	<,001	<,001

Respecto a la violencia verbal hacia el profesorado (factor VVAP) la puntuación promedio es algo más baja (Me=2,63; E.T.=0,06) con una desviación típica de 0,92, lo que indica un acuerdo entre los participantes con relación a este fenómeno, similar a las respuestas del factor VVAA.

Analizando las subescalas de la VVPA (tabla 6) observamos la frecuencia de la subescala vvap1 con un promedio de 2,98, una D.T. de 1,1, que, del mismo modo nos indica un acuerdo entre los participantes. Es esta la conducta más percibida por los estudiantes, el alumnado habla con malos modales al profesorado.

Tabla 6

Descriptivos de la Escala VVAP

Descriptivos	vvap1	vvap2	vvap3
N	220	220	220
Mean	2,98	2,81	2,09
Std, error mean	0,07	0,08	0,07
Median	3	3	2
Mode	2	2	2
Sum	655	618	460
Standard deviation	1,1	1,16	1,03
Range	4	4	4
Minimum	1	1	1
Maximum	5	5	5
Skewness	0,11	0,1	0,89
Std, error skewness	0,16	0,16	0,16
Kurtosis	-0,81	-0,94	0,37
Std, error kurtosis	0,33	0,33	0,33
Shapiro-Wilk W	0,91	0,91	0,84
Shapiro-Wilk p	<,001	<,001	<,001

En una siguiente fase, se exploraron posibles diferencias entre géneros. Puesto que en la distribución de las dimensiones no pueden considerarse normales (ver prueba Shapiro-Wilk en tabla 7) se aplicó la prueba Kruskal-Wallis. Los resultados no mostraron diferencias significativas en función del género de los participantes a un nivel de confianza del 99%. Se obtuvo una diferencia significativa a un nivel de significación de 0,05 en la dimensión de violencia verbal entre el alumnado (VVAA). En concreto, el valor K-W fue de 4,042 puntos con una probabilidad asociada de 0,044 y sólo un efecto de tamaño de 0,018, por lo que este resultado los autores de este estudio consideran que no existe evidencia suficiente como para considerar que existan diferencias entre alumnos y alumnas.

Tabla 7

Prueba Kruskal-Wallis de diferencia entre cursos

Escalas	χ^2	df	p	ε^2
VVAA	69,03	3	<,001	0,3152
VVAP	100,51	3	<,001	0,4589

En la siguiente fase del proceso de análisis se indagó en las posibles diferencias entre cursos, lo que supone analizar posibles diferencias en función de la edad. En este caso, se registran diferencias significativas en ambos factores tal como puede comprobarse en la prueba de Kruskal-Wallis de la tabla 7.

Para indagar las diferencias en concreto, se calcularon los estadísticos descriptivos del promedio, desviación típica y error típico por curso y dimensión (tabla 8). Estos resultados de ambos factores, presentan un patrón común en forma de arco invertido que consiste en un valor medio más bajo en primer curso, para experimentar un incremento en segundo curso y tercer curso y volver a bajar en cuarto curso. Las diferencias son estadísticamente significativas, aunque los tamaños de efecto son relativamente bajos.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de los dos factores

Escalas	IdCurso	N	Media	D.T.	E.T.
VVAA	1º ESO	54	2,51	0,681	0,0926
	2º ESO	56	2,84	0,696	0,0931
	3º ESO	57	3,84	0,645	0,0855
	4º ESO	53	2,88	0,889	0,1221
VVAP	1º ESO	54	1,75	0,501	0,0682
	2º ESO	56	2,98	0,773	0,1033
	3º ESO	57	3,32	0,770	0,1020
	4º ESO	53	2,41	0,712	0,0978

Hemos observado con relación a la violencia verbal del alumnado, que el promedio de la frecuencia percibida es intermedia (promedio= 3,03; E.T.=0,059) presentando un sesgo positivo (0,213). La violencia verbal entre el alumnado (factor VVAA) que, aunque la frecuencia no es muy alta, este tipo de violencia es una realidad en el aula y que la diferencia con la violencia verbal hacia docente (factor VVAP) es menor que a la del alumnado. La violencia verbal del docente (factor VVAP) cuya puntuación promedio es algo más baja (2,63; E.T.=0,061) con una desviación típica de 0,917, nos indica un acuerdo entre los participantes con relación a este fenómeno, similar a las respuestas en otros factores. Lo que se concluye que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de percepción bajo de la violencia verbal tanto entre estudiantes como de estudiantes hacia el profesorado. En la mayoría de los casos estas conductas están completamente normalizadas, suelen ser habituales y cotidianas. Con los resultados obtenidos en el estudio conseguimos el objetivo general inicial analizar cuantitativamente la percepción que tienen los estudiantes de la violencia verbal existente en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y hemos cuantificado la violencia verbal entre estudiantes y la violencia verbal de alumnado hacia el profesorado para proponer la mediación escolar como estrategia de resolución de conflictos.

Discusión y conclusiones

La escuela es el foco en donde se reproduce la violencia generada en la familia (Pazo, 2020) quedando claro que esta violencia repercute de manera negativa en el rendimiento académico del alumnado y en el desarrollo psicosocial de los estudiantes, siendo incluso un factor de riesgo no solo el rendimiento académico, sino además, en la deserción escolar (Álvarez-Gómez, 2019; Zepeda, 2020). En esta misma dirección, se ha apreciado que los comportamientos disruptivos verbales en el aula por parte de los estudiantes entre ellos y hacia el profesorado muestran una correlación inversa con el apoyo por parte del profesorado y con el logro académico. Los estudiantes expuestos a intimidación verbal disminuyen su capacidad de integración en su ambiente como así lo argumentan en su estudio Sandoval et al., (2017).

La relación con el profesorado incide en el rendimiento académico. El fomento de relaciones cercanas y de calidad entre estudiantes y docentes está asociado a un mayor compromiso en el centro educativo por parte de ambos (Anderson et al., 2004), lo cual se traduce en una mayor motivación, rendimiento, sentimientos de pertenencia y afecto en la escuela tanto en alumnado como en profesorado. Así, los problemas de comportamiento por parte de los estudiantes constituyen una de las principales fuentes de estrés y burnout en el profesorado (Villardefrancos et al., 2015), lo que puede derivar no sólo en insatisfacción y desmotivación laboral sino también, en síntomas de tipo somático, depresivo, de ansiedad, insomnio o irritabilidad, actitudes negativas hacia uno mismo o hacia los demás -que pueden afectar también a su vida familiar-, e incluso en casos más extremos fobia social, depresiones graves o intentos de suicidio (Moriani & Herruzo, 2004).

Son sustanciosos los estudios realizados en otras investigaciones (Sandoval et al., 2017; Domínguez-Alonso et al., 2017; Nieto et al., 2018; Becerra et al., 2019) en donde se manifiesta la existencia de violencia verbal entre estudiantes y hacia el profesorado en niveles de ESO, resultados muy acordes con nuestro trabajo de investigación. Según la percepción de los docentes y de los estudiantes, la violencia verbal es la violencia que presenta con mayor frecuencia.

La violencia verbal entre estudiantes y hacia profesorado se suele presentar en formato de insultos y amenazas, hablando mal de los compañeros y compañeras y poniendo apodos al pofesorado. Los estudiantes expuestos a intimidación disminuyeron su rendimiento académico, evitaron ir a la escuela y experimentaron un sentimiento de soledad (Furlan & Spitzer, 2013). Los docentes coinciden en que una de las manifestaciones más recurrentes de violencia verbal entre el alumnado es el uso de sobrenombres que causan molestia entre los violentados, así como el insultar o hablar mal de un compañero (Domínguez-Alonso et al., 2015).

A la luz de los resultados, la primera evidencia que surge de este trabajo de investigación es que el fenómeno de la violencia verbal escolar es una realidad patente y relevante en el centro educativo concertado donde se ha realizado el estudio. Se confirma la presencia de VVAA y VVAP, como hemos visto en los resultados, en mayor proporción y significatividad, lo que permite corroborar los objetivos específicos planteado en el estudio.

Del estudio se desprende un elemento francamente relevante, y es que al contrario de lo que pudiera parecer y así se halla en otros estudios, la calidad de la convivencia se merma en los últimos cursos de la educación secundaria, esto es, se incrementa la conflictividad verbal en los últimos años de la ESO (Domínguez-Alonso et al., 2019;

Medina & Reverte, 2019). Los resultados son similares a los obtenidos en otros estudios realizados (Nieto et al., 2018 & Zúñiga et al., 2019) y hacen reflexionar de que no se toma conciencia de que estas conductas son actos violentos hacia los compañeros y compañeras.

Nuestra propuesta para disminuir los niveles de violencia escolar en estos cursos de ESO es la implementación de la mediación escolar entre iguales. Es un proceso formal, libre, confidencial y voluntario que busca la gestión pacífica de los conflictos y que promueve que las partes en conflicto negocien un acuerdo y reconstruyan sus relaciones deterioradas (Boqué, 2018). La mediación supone una acción preventiva que promueve la participación, inclusión y corresponsabilidad e incluso reconocimiento de la autoridad del profesorado cuando estos participan en su promoción, (Bueno, 2018; Rotila, 2019) y repercute con el tiempo en la mejora del ambiente escolar ya que, la mediación escolar incentiva valores como la cooperación, comunicación, tolerancia y autocontrol (Pérez-Serrano & Pérez-de-Guzmán, 2011), fomentando el respeto, diálogo, la empatía, el compromiso y la responsabilidad necesaria para la mejora del ambiente educativo. La mediación escolar entre iguales ha demostrado en los últimas décadas ser una estrategia de mejora de la convivencia en el ámbito educativo con fuerza transformadora no solamente en el alumnado sino además en las instituciones escolares que la promueven. La mediación escolar es un instrumentor facilitador de la distensión de conflictividad del centro y además, favorece la preocupación entre el alumnado por la mejora del entorno escolar ya que busca estrategias para la resolución no violenta de los problemas que surgen (Martínez-Ibáñez, 2018). Sin duda, repercute en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes y favorece la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, generando una mayor implicación de los docentes en la resolución positiva de controversias. Con la mediación escolar como norma general, los conflictos tienden a disminuir, pues se buscan otras alternativas a las sanciones reglamentarias. Contribuye a que haya una mayor implicación del alumnado en el centro y disminuye el número de expedientes disciplinarios (Torrego, 2018; García-Raga et al., 2019).

En síntesis, se trata de articular activamente una cultura de la mediación, entendiéndola como una oportunidad para la generación de puentes prácticos, e innovadores para la inclusión educativa.

Referencias

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Nuñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Castro, P., & Rodríguez, C. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36(1), 89–96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2856322.pdf>
- Álvarez-García, D., Nuñez, J. C., & Dobarro, A. (2017, December 14). *CUVE3ESO: Manual de referencia* [Manual]. <https://studylib.es/doc/6031188/manual-de-referencia--versión-2.2---grupo-albor-cohs>
- Álvarez-Gómez, B. P. (2019). *Violencia escolar y el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de la unidad educativa unidad popular periodo 2019* [Proyecto de

- investigación]. BABAHOYO: UTB, 2019.
<http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/7146>
- Álvarez-López, G. (2017). Descentralización educativa y evolución de sistemas educativos: Conceptualización y análisis del caso español. *RIESED. Revista Internacional de Estudios Sobre Sistemas Educativos* 2.7 , 52–73.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/688919>
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24 (2)(2), 19–32.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
https://educra.cl/wp-content/uploads/2018/11/DOC2-convivencia_escolar.pdf
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. Á., Gómez, G., & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas públicas chilenas. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65–78.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>
- Becerra, S., Tapia, C., Mena, M. I., & Moncada, J. A. (2020). Convivencia y violencia escolar: tensiones percibidas según actores educativos Coexistence and school violence: perceived tensions according to educational actors. *Revista Espacios*, 41, 1–15. <https://www.revistaespacios.com>
- Bernal, T. (2012). *La mediación en escena*. EOS.
- Blanco, E., & Cano, J. (2019). El acoso escolar y suicidio de menores en la prensa española: Del tabú al boom informativo. *Revista Latina de Comunicación Social, ISSN-e 1138-5820, N.º. 74, 7, 2019, Págs. 937-949, 74, 937–949*.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1365-48>
- Boqué, M. C. (2007). *Guía de mediación escolar: programa Comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Octaedro.
- Boqué, M. C. (2018). *La mediación va a la escuela. Hacia un buen plan de convivencia en el centro*. Narcea.
- Bueno, A. (2018, June 15). *Mediación y menores: mediación escolar* [TFM]. Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30759>
- Carmona, M. . A., Castellón, L., & Gutiérrez-Gómez, R. (2020). Los conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y la deserción escolar. *Revista RedCA*, 3(7), 82–100.
<https://convergencia.uaemex.mx/index.php/revistaredca/article/view/14703>
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2016). *Conflictividad: un estudio sobre problemas*

- de convivencia escolar en Educación Primaria. 22(2). https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Alcaide/publication/315589899_Conflictividad_un_estudio_sobre_problemas_de_convivencia_escolar_en_Educacion Primaria/links/58d514784585153378553ff5/Conflictividad-un-estudio-sobre-problemas-de-convivencia-esc
- Delors, J. (2018, September 24). *Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. [Informe]. Santillana/UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Dobarro, A., Álvarez García, D., & Núñez, J. C. (2016). CUVE3: Instrumentos para evaluar la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 5(1), 487. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.710>
- Domínguez-Alonso, J., Alvarez-Roales, E., & López-Castedo, A. (2017). La violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva del alumnado gallego - Dialnet. *Revista de Psicología y Educación*, 2, 95-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6642379>
- Dominguez-Alonso, J., López-Castedo, A., & Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., & Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., Pino-Juste, M., & Álvarez-Roales, E. (2015). Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 75. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.46>
- Espada, M., Lorenzo-Llamas, E., & Torrego, J. . (2017). Valoración de la intervención en alumnado de secundaria con alteraciones graves de conducta (AGC). *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 203-222. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49196
- Esquivel, C. G., & Barrera, M. E. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Furlan, A., & Spitzer, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. ANUIES-COMIE.
- García-Raga, L., Boqué, M. C., & Grau, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a

- partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(1), 103-119. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146>
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Pirámide.
- López-López, M. C., Arenas, M., & Pizz, F. (2018). Concepciones acerca de la Paz de los Futuros Docentes de Educación Infantil en las Universidades de Granada y Palermo. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 93 (32.3), 127-142. <file:///C:/Users/josel/Downloads/3515-455-PB.pdf>
- Martínez-Ibáñez, M. A. (2018). La formación en convivencia papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 129-144. <https://doi.org/http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Medina, J. A., & Reverte, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(37), 97-110. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837medina9>
- Merma-Molina, G., Ávalo-Ramos, M. A., & Martínez-Ruiz, M. Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/DOI:http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Moreta, M., Moreta Abascal, M., & Marta. (2018). *Educación en el conflicto: mediación escolar y gestión de conflictos en la educación secundaria*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14432>
- Moriana, J.A., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33740309.pdf>
- Nieto, B., Portela, I., López, E., & Domínguez, V. (2018). Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.221>
- Novoa, M., Reina, R. Á., Yerovi, E. J., Novoa Seminario, M., Reina Chila, R. Á., & Yerovi Ricaurte, E. J. (2020). Cultura de Paz Como Mecanismo para la Convivencia Humana, Intercultural y de otras Nacionalidades, desde la Educación. *Revista de Investigación , Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(1), 7. <https://doi.org/10.34070/rif.v8i1.186>
- Ormart, E. B. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y Nudos: Revista de La Red de Calificación de Educadores*, 6(46), 25-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7143984&orden=0&info=link>
- Paz, M., Serrano, O., Lizeth, R., & Gutiérrez, V. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 5, 113-136. <https://doi.org/10.5830/CVJA-2013-030>

[doi]

- Pazo, J. (2020). Entre la violencia familiar y la violencia escolar. *Investigaciones Sociales*, 22(42), 19–36. <https://doi.org/10.15381/is.v22i42.17477>
- Pérez-Serrano, G., & Pérez-de-Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Narcea.
- Pizarro, S. (2018). Tendencias Pedagógicas. In *Tendencias pedagógicas, ISSN 1133-2654, N°31, 2018, págs. 207-226* (Issue 31). Univ. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383456>
- Pulido, R., Martín-Seoane, G., & Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), 385–392. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.132601>
- Ramón, M. A., Longoria, M. P., & Olalde, A. (2019, Marzo 20). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135–142. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/933>
- Sánchez, A., Alexander, R., López, A., & Patricia, A. (2019). *La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana Education in school mediation as a scenario for citizen education Contenido: Vol. 40 (21)*. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p01.pdf>
- Sandoval, J., Abril, A., & Leal, H. (2017, Marzo). *Violencia en la escuela: creencias y percepciones de docentes y estudiantes* [Comunicación]. Actas del Congreso Nacional de investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1895.pdf>
- Sapién, L., Ledezma, P., & Ramos, J. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, Vol. 4 Núm, 1349–1350. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369>
- Torrego, J. C. (Coord). (2018). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores* (8th ed.). Narcea.
- Uruñuela, P. M. (2018). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.
- Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2019). Objetivos de la Educación para la paz. In *Estudios interdisciplinarios: Paz y comunicación*. (pp. 378–398). UNESP. <https://n9.cl/87h4>
- Viana, M. I. (2013). La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 377–394. <https://doi.org/10.1016/j.parco.2010.01.004>
- Vidal, R., García-Raga, L., & López-Martín, R. (2019). *Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España*. Educ. Pesqui. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>

- Villardefrancos, E., Santiago, M. J., Castro, C., Aché, S., & Otero-López, J. M. (2015). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2(3), 91. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v2i3.29>
- Zepeda, M. de los Á. C. (2020). Los conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y la deserción escolar. *Revista RedCA*, v. 3, n. 7, pág. 82-100. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/14703>