



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

# **VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE ABUSO DE AUTORIDAD DOCENTE PERCIBIDO (EAADP)**

Autor: Marta Hernández Arriaza  
Director: M<sup>a</sup> Cruz González Ruiz

Madrid

Mayo 2015



# VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE ABUSO DE AUTORIDAD DOCENTE PERCIBIDO (EAADP)

Marta  
Hernández  
Arriaza

## ABSTRACT

Most of the research on school bullying focuses on peer bullying. This study is centered on a different type of abusive behavior, teachers bullying student, and the emotional consequences of it. The aim of the present research was to develop and validate a diagnosis instrument to assess the student's perception of teachers bullying behaviors in the kindergarten through 10<sup>th</sup> grade setting. The measure model was validated with a sample of 306 Spanish students from Madrid aged 14 to 18, and the Cronbach's alpha coefficient of internal consistency was 0,87 for the 15-items final scale. The final factor analysis consisted of a four-factor solution. We obtained a valid scale to assess bullying by teachers and estimate a model that is formed by four factors (styles of teacher's abuse) and a latent variable called *Teacher Authority Abuse (AAD)*. Thus AAD was associated with student's academic and personal well-being. Bullying of students by teachers needs to be recognized as a problem and schools should develop guidelines for tracking complaints against teachers who are alleged to bully students.

**Keywords:** bullying by teachers, school bullying, aggression, classroom management

## RESUMEN

La mayoría de los estudios relacionados con el ambiente escolar y el acoso se han realizado desde la perspectiva de los alumnos como abusadores. Este estudio se centra en el trato injusto que tienen algunos docentes con sus estudiantes abusando de su autoridad y el impacto emocional asociado. El objetivo de esta investigación fue desarrollar y validar un instrumento que permitiese diagnosticar el Abuso de Autoridad Docente (AAD) que percibían los alumnos durante su trayectoria escolar y plantear un modelo de medida que permita estructurar teóricamente la escala. La escala ha sido validada con una muestra de 306 estudiantes de Madrid capital de edades comprendidas entre los 14 y 18 años. El índice de consistencia interna de la escala final de 15 ítems es de un Alpha de Cronbach de 0,87. Tras ejecutar un análisis factorial exploratorio, se realiza un análisis factorial confirmatorio mediante la técnica de Modelos de Ecuaciones Estructurales, utilizando el programa EQS. El modelo final consta de cuatro factores de primer orden, o estilos de abuso, y una variable latente llamada abuso de autoridad docente. Además, el AAD correlaciona negativamente con el bienestar personal y académico de los alumnos. Es necesario reconocer el abuso de autoridad docente como un problema y desarrollar mecanismos de prevención, detección y actuación.

**Palabras clave:** Abuso docente, acoso escolar, autoridad docente, clima escolar

Los niños y adolescentes pasan alrededor de siete horas al día en los centros escolares. En ellos, sobre todo cuando son pequeños, sus profesores son las personas que deben velar por su bienestar y modelar su aprendizaje proporcionándoles seguridad y confianza (McEachern, Aluede y Kenny, 2008). Existe evidencia del impacto de las relaciones entre el profesorado y el alumnado de un aula (Bacete, Coll, Casares, y Perrin, 2014) y está ampliamente aceptado que la calidad de las relaciones entre profesores y alumnos implica una mejor respuesta a las necesidades de desarrollo de niños y niñas (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, y Maes, 2008). Sin embargo, en algunos casos el rol del profesor como agente protector no se cumple y se dan abusos de poder y otras formas de maltrato psicológico que llevan al malestar emocional del alumno.

La huella psicológica del abuso de autoridad por parte de un profesor es profunda. Prueba de ello es que entorno al 50% de los estudiantes que fueron victimizados en la escuela identificaron el acoso por parte de un profesor como su peor experiencia escolar (Snook, 2001; Halkias, Fakinos, Hyman, Cohen, Akrivos y Mahon, 2003). El 88% de los alumnos encuestados informaron haber sufrido al menos un incidente de maltrato psicológico por parte de un docente (Lyles, 2014). Llama la atención que los alumnos dan más importancia a las consecuencias socio-emocionales (aislamiento social, humillación...) que a la propia experiencia, aun cuando ésta se trate de una experiencia de abuso físico (Campbell, 2004).

Una característica preocupante del abuso docente, es que en ocasiones, aunque la situación suceda frente a los ojos de la Comunidad Educativa, se confunde como método disciplinario y es difícil de atajar por los agentes educativos encargados de velar por el bienestar socioemocional del alumno. De esta manera, en ocasiones las consecuencias del abuso de autoridad docente sobrepasan las barreras del aula y afectan al derecho de los alumnos a la educación (Ceja et. al, 2011).

En España, existen estudios centrados en la relación profesor alumno pero no suelen incluir ítems que midan el abuso de autoridad docente (Bacete et al., 2014). Lo más cercano son los estudios realizados por la fundación FUEM en 2003 y 2005 sobre la convivencia en los centros (Martín, Rodríguez, y Marchesi, 2003; 2005) y un artículo de Carlos Cabezas (2007) sobre la violencia escolar.

### **Marco teórico:**

Muchas investigaciones estudian las relaciones entre profesores y alumnos basándose en la teoría del apego (Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003) y centrándose en el profesor como figura con la que el niño puede establecer un vínculo significativo. Otras abordan investigaciones desde la teoría de la motivación social que sugiere que la función de un profesor es dar respuesta a las necesidades básicas de pertenencia, competencia y autonomía del alumno (Bacete et al., 2014).

En este trabajo se va a profundizar en qué lleva a un profesor a abusar de su autoridad basándose en la *teoría de la desconexión moral* de Bandura. Bandura, Barbarenelli, Caprara y Pastorelli (1996) hipotetizaron que las personas hemos desarrollado estándares morales que rigen la vida y

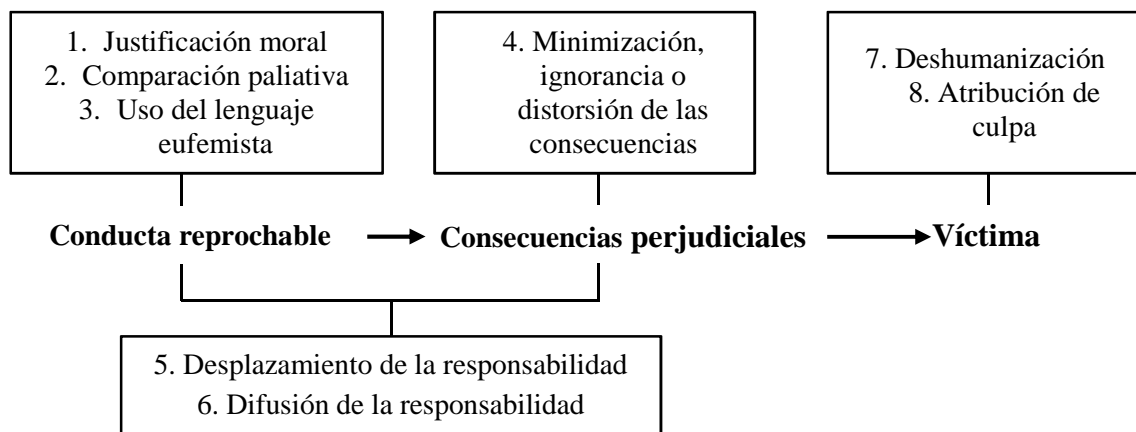
comportamiento diario. Sin embargo, los seres humanos utilizan maniobras psicológicas para dejar de lado dichos estándares y actuar de manera contraria a ellos.

Normalmente las personas utilizamos procesos de autocensura moral para funcionar de acuerdo a nuestros estándares morales. Este mecanismo puede desactivarse para ciertas conductas, técnicamente incorrectas según los estándares morales, permitiendo que se lleven a cabo acciones moralmente reprochables sin consecuencias negativas para el que las realiza (Bandura, 2002). Es decir, existen en nuestro sistema cognitivo una serie de mecanismos que permiten al ser humano actuar de forma contraria a sus valores sin que se activen sentimientos negativos como la culpa.

Normalmente, la gente no suele realizar una conducta moralmente reprochable a no ser que ésta haya sido justificada con anterioridad a través de los mecanismos de desconexión. Los mecanismos de desconexión moral tienen que ver con (Bandura, 2002):

- La reconstrucción de la conducta en si misma de modo que ésta no se clasifique como inmoral.
- La participación o voluntad en el acto, de modo que el individuo pueda minimizar su rol en la comisión del daño.
- La percepción de las consecuencias de la conducta “inmoral”, minimizándolas.
- La forma de considerar a la víctima, posicionándola como ser sub-humano o culpándola.

De este modo, los mecanismos de desconexión moral pueden activarse en diferentes momentos del ciclo de conducta moral dando lugar a ocho mecanismos (Bandura et al, 1996).



*Figura 1.* Mecanismos mediante los cuales los procesos de autocensura moral son desactivados de forma selectiva y desconectados de la conducta moralmente reprochable en diferentes momentos del proceso de auto-regulación (Bandura, 1996)

Para entender los mecanismos mediante los cuales los procesos de autocensura moral quedan desactivados vamos a utilizar un ejemplo de abuso de autoridad docente. Gonzalo es un alumno de 1º de la ESO que declara que su profesora de ciencias, Estela, le tiene manía y parece que podría estar abusando de su autoridad como docente recurriendo a conductas moralmente reprochables como

humillarle delante de otros alumnos, corregir sus exámenes con un rigor excesivo e ignorarlo cuando quiere preguntar en clase.

En primer lugar, encontramos los mecanismos que afectan a la conducta moralmente reprochable. A través de la *justificación moral* dicha conducta se vuelve aceptable representándola como válida socialmente (Bandura, 2002). En el caso de Estela, utiliza este mecanismo para justificar el humillar públicamente (con frases como “no sirves para nada, eres un vago...”) a Gonzalo por no haber hecho los deberes, de manera que el resto de los alumnos “aprendan vicariamente” que hay que entregar siempre la tarea. En este mismo caso, la *comparación paliativa* permite justificar la conducta comparándola con otra. (Bandura, 2002) Por ejemplo, Estela podría explicar la conducta anterior pensando que lo que ella hace no es tan malo comparado con lo que ella misma vivió en su etapa de alumna y por tanto, su conducta no es moralmente reprochable. Además, el *uso del lenguaje eufemista* es utilizado para convertir una conducta dañina en respetable y para reducir la responsabilidad personal asociada a dicha conducta (Bandura, 2002). Estela podría argumentar que es una profesora estricta o que da mucha importancia a la disciplina.

El cuarto mecanismo es la *minimización, ignorancia o distorsión de las consecuencias* y repercute en los efectos que la conducta reprochable tiene en la víctima (Bandura, 2002). Este mecanismo se activaría cuando Estela dijera que la conducta “no fue para tanto” o que el “Gonzalo estaba exagerando”.

Respecto a la participación o voluntad en el acto reprochable, encontramos dos mecanismos de desconexión: *desplazamiento de la responsabilidad* cuando los profesores atribuyen la responsabilidad de sus actos a un superior, como por ejemplo cuando Estela dice “desde la dirección se pide que mantengamos la disciplina”; y *difusión de la responsabilidad* cuando la responsabilidad se distribuye entre varias personas de manera que el daño no es atribuible a ninguna persona en particular. Estela puede pensar que “todos los profesores del colegio son estrictos”.

Por último, respecto a la forma de considerar a la víctima encontramos dos mecanismos de desconexión. En primer lugar, la *deshumanización*, impide a la persona percibir a la víctima como ser humano y por tanto activar las reacciones empáticas asociadas. Al hablar con Estela percibimos que es incapaz de empatizar con Gonzalo y habla de él con desprecio y describiendo a un alumno “que no entiende para que viene si nunca va a llegar a nada” (Bandura, 2002). El segundo y último mecanismo es la *atribución de culpa*, por la que uno mismo se coloca como víctima que responde a una agresión (Bandura, 2002). Estela justifica su conducta diciendo que Gonzalo intenta molestarla en clase.

La *teoría de la desconexión moral* explica el por qué una misma persona puede comportarse de forma humana y tierna en un contexto y de forma cruel e inhumana en otro, de manera que las mayores crueldades acontecidas en la historia de la humanidad han sido explicadas mediante este mecanismo (Bandura et al., 1996). El abuso de autoridad docente puede ser explicado también a través de esta teoría (Davies, 2011). De hecho, la mayor parte de los profesores no eligen esta profesión para hacer daño a sus estudiantes sino para educarlos, influirlos y mejorar su vida. Así que, es lógico pensar que los profesores puedan justificar mediante la desconexión moral sus actos (Davies, 2011).

**Justificación teórica:**

El ciclo de la violencia en las escuelas afecta a todas las esferas de la educación. De hecho, el 45% de los profesores admitieron haber acosado a un estudiante (Twemlow et al, 2006). Aquellos profesores que declararon haber abusado de estudiantes un gran número de veces, también informaron haber sufrido acoso cuando eran estudiantes. Además, aquellos profesores que sufrieron acoso siendo alumnos, tenían más probabilidad de sufrir acoso por parte de sus estudiantes durante su carrera. Aquellos profesores que indicaron haber experimentado un acoso por parte de sus alumnos, también reconocieron haber sufrido acoso en otras actividades de su vida diaria (Twemlow et al, 2006).

- **Definición de términos:**

Ceja et al. (2011), definen la *violencia escolar* como “aquella acción ejercida por una o varias personas en donde se somete de manera intencional al maltrato, presión, sufrimiento o manipulación o cualquier otra acción que atente contra la integridad física, psicológica o moral a cualquier persona o grupo de personas en el entorno escolar” (p.56).

Respecto a los distintos tipos de violencia escolar la más frecuente es la *emocional* que consiste en una tortura metódica y sistemática que aterroriza al acosado de manera que se muestre triste, nervioso y solitario, horrorizándole la idea de acudir a la escuela (Ceja et al. 2011). Este concepto hace hincapié en las consecuencias emocionales del abuso.

El *bullying*, o acoso escolar, está presente en todas las áreas de la educación. Existe un fuerte acuerdo en la literatura respecto a los tres componentes que forman parte de las definiciones de *bullying*: intencionalidad, repetición y un desequilibrio de poder (Davies, 2011). El acoso docente, por tanto, comparte algunas características con el *bullying* entre alumnos. Como este último, el docente, es un tipo de abuso en el que se percibe un desequilibrio de poder, a favor del docente, tiende a ser repetitivo y a menudo tiene lugar en público (Twemlow et al., 2006). Este tipo de *bullying*, es, además, intencional, con mucha probabilidad causa sufrimiento a la víctima y tiende a repetirse en el tiempo. Del mismo modo que en el *bullying* entre alumnos, el profesor acosador normalmente no recibe castigo o sanción (McEvoy, 2005).

En la clase, a los profesores les viene dado el poder dentro de la relación profesor alumno, puesto que representan la autoridad dentro del aula. Algunos profesores pueden justificar sus conductas abusivas como métodos disciplinarios o poner como excusa el haber sido provocados por la víctima. El concepto de *bullying* docente, hace por tanto hincapié en el abuso de autoridad o relación de poder profesor-alumno (Davies, 2011).

Mucha gente puede recordar alguna circunstancia en la que se ha arrepentido de sus palabras fruto del enfado pero la diferencia entre este tipo de situaciones y el abuso docente se encuentra cuando un profesor siente satisfacción o su estrés disminuye cuando hiere a otra persona, en este caso un alumno (Mullet, 2006). En esta línea, Twemlow et al. (2006) definieron a un profesor acosador como “un profesor que utiliza su poder para castigar, manipular o menospreciar a un estudiante por encima de lo que se consideraría un procedimiento disciplinario razonable” (p.191).

Tomando como referencia la definición anterior y la propuesta por Davies (2011), en nuestro trabajo utilizaremos el término *abuso de autoridad docente*, poniendo énfasis en el desequilibrio que se produce cuando el profesor utiliza su posición de poder de forma abusiva para castigar, manipular o denigrar a un estudiante causando un sufrimiento emocional considerable que va más allá de los métodos disciplinarios que se entienden como razonables.

- **Características del abuso de autoridad docente:**

En primer lugar, respecto al tipo de abuso:

- Es más frecuente el abuso emocional que el físico (Nesbit y Philpott, 2002).
- Más frecuente el de tipo verbal que el físico (Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger y Hammarstrom, 2006).
- Más frecuente dentro que fuera del colegio (Delfabbro et al., 2006).
- Consistente en su mayoría en daño verbal, intimidación o aislamiento social (Mullet, 2006).
- Conductas del profesor que maltrata emocionalmente a un alumno: gritar excesivamente al alumno hasta el punto de hacerle llorar, hacer comentarios degradantes y etiquetar al estudiante de estúpido o retrasado, hablar mal de él, amenazarlo o exigirle demasiado, acosarlo o amenazarlo para controlar la clase, no mostrarle amabilidad ni afecto o utilizar los deberes como castigo (McEachern et al., 2008).
- Las formas de maltrato más frecuentemente perpetradas por un educador son: prohibir ir al baño, agarrar, empujar, gritar, sancionar injustamente y apartar de los otros alumnos (Lyles, 2014).
- También se considera abuso: no ser capaz de mostrar interés, preocupación o afecto por sus estudiantes (McEachern et al., 2008).

Los factores de riesgo encontrados entre los alumnos son (Delfabbro et al., 2006):

- Sexo: más frecuente en niños que en niñas.
- Ajuste social: aislamiento social (menos amigos, más niños que le caen mal).
- Ajuste académico: menor éxito académico.
- Menor satisfacción vital.

Por otro lado, insistiendo en el papel de la autoridad y el poder del profesor, los profesores ejercen tres tipos de poder sobre sus estudiantes debido a la estructura escolar (Mullet, 2006):

- Poder de experto: los profesores tienen el conocimiento que los estudiantes necesitan.
- Poder formal: los profesores tienen el derecho de estructurar el tiempo y las actividades de los estudiantes.
- Poder de recursos: los profesores pueden determinar el comportamiento de un alumno en función de lo que se refuerce o no a un niño en particular.



En relación con lo anterior, la amenaza de daño por parte del docente tiende a no ser física y sin embargo es muy persuasiva y poderosa. El ser humano es un ser social y por tanto teme la humillación y el rechazo tanto o más que el daño físico, de manera que el miedo a la humillación puede utilizarse como arma. Al igual que en otro tipo de abusos, los estudiantes que son el objetivo de un profesor abusador se sienten atrapados en una situación donde el abusador es todopoderoso y de algún modo justificado mediante el silencio de sus compañeros. Algunas veces los alumnos pueden encontrarse literalmente atrapados en un entorno (como la clase o el despacho) donde una conducta ofensiva se impone sobre ellos y no hay vía de escape. Más a menudo, se sienten atrapados de forma momentánea y despojados de una manera que les permita mitigar el daño de la situación. Cualquier queja de este tipo de comportamiento pone al estudiante en riesgo de sufrir una represalia por parte del profesor, incluyendo el uso de las calificaciones como sanción (McEvoy, 2005).

Por otro lado, Nesbit y Philpott (2002) encontraron en su análisis factorial seis tipos de conductas componen el abuso emocional docente:

1. *Degradante*: conductas que humillan, denigran y disminuyen la autoestima mediante el bochorno (vergüenza) y el desprecio verbal.
2. *Discriminante*: conductas que perjudican a individuos o grupos basándose en su sexo, raza, nivel económico, habilidades cognitivas...
3. *Dominante*: conductas que definen parámetros de interacción y control, limitan o reprimen el crecimiento en competencia, confianza o pensamiento crítico.
4. *Desestabilizadora*: conductas que intimidan o producen ansiedad, miedo o tensión.
5. *Distanciante*: conductas que indican rechazo, aislamiento y falta de apoyo emocional, crean inseguridad a través de la insensibilidad hacia los sentimientos y la indiferencia hacia las necesidades emocionales.
6. *Diversa*: conductas relacionados con las actitudes del profesor que influyen negativamente en el ambiente de clase.

- **Causas del abuso de autoridad docente:**

Existen principalmente tres hipótesis sobre los rasgos de los profesores abusadores:

- a) *Hipótesis interna*: Por un lado, Twemlow y Fonagy (2005) descubrieron que aquellos profesores que declaraban haber abusado de estudiantes o aquellos que habían sufrido acoso ellos mismos eran empleados con más frecuencia en escuelas con una alta prevalencia de expulsiones. Además, los profesores que informaron haber observado a otros profesores acosar a estudiantes creían que este tipo de docentes se encontraban quemados con su trabajo, poco preparados y tenían envidia de los estudiantes inteligentes (Twemlow et al., 2006).
- b) *Hipótesis externa*: Los abusos de autoridad docente pueden ser el resultado de una falta de apoyo por parte de la administración educativa junto con otras muchas causas como la ausencia de preparación y el elevado número de alumnos por aula (Twemlow et al., 2006).

c) *Hipótesis de interacción sistémica*: Twemlow y Fonagy (2005), concluyeron que la alta prevalencia de profesores acosadores en aquellas escuelas con más problemas de conducta sugiere o bien que los profesores se integran en la cultura de la violencia que se desarrolla en estos centros, o bien que aquellos docentes con una predisposición hacia el abuso son atraídos por, o tienen más probabilidad de permanecer en este tipo de escuelas, por elección o por la ausencia de oportunidades para cambiarse a una escuela menos disfuncional

- **Consecuencias del abuso de autoridad docente:**

Las consecuencias del abuso de autoridad docente van más allá del ámbito académico y escolar. Aquellos estudiantes que son acosados por un profesor suelen experimentar confusión, miedo, enfado, desconfianza en sí mismos, y una profunda preocupación por su competencia social y académica. No saber por qué él o ella han sido escogidos, o qué deben hacer para terminar con el acoso puede ser uno de los aspectos personales más estresantes de haber sido elegido y tratado injustamente. Con el paso del tiempo, especialmente si ninguna figura de autoridad interviene, el alumno puede comenzar a culparse a sí mismo por el abuso y por consiguiente tener un sentimiento generalizado de inutilidad y desamparo (McEvoy, 2005).

Las víctimas de acoso docente a menudo se sienten emocionalmente turbadas y llenas de miedo, sin un lugar en el que buscar ayuda. De hecho, muchos espectadores permanecen en silencio o actúan como cómplices para evitar que el acoso se dirija hacia ellos mismos (McEvoy, 2005).

De este modo, el abuso emocional por parte del profesor puede afectar al desarrollo cognitivo del alumno e incluso llevarle a abandonar la escuela por falta de motivación o miedo (Ceja et al. 2011). Además, el alumno puede ver afectada su capacidad para confiar en otras personas y el modo en el que establece futuras relaciones o expresa sus emociones (Davies, 2011).

Por otro lado, el alumno puede volverse frío, insensible o duro y puede experimentar ansiedad y fobia hacia la escuela. También estos alumnos se caracterizan por un comportamiento desconfiado, hipervigilante y con la apariencia de estar siempre a la defensiva. El abuso emocional suele dar lugar a baja autoestima, problemas de sueño, depresión, o síntomas físicos como dolores de cabeza o estómago (McEachern et al., 2008).

En línea con lo anterior, las consecuencias afectan a varias facetas de la vida del alumno, enmascarándose en ocasiones mediante problemas de conducta y escolares (Lyles, 2014) o interacciones negativas con los profesores ya que éstos pueden convertirse en personas temibles de las que hay que escapar (McEachern et al., 2008).

Aquellas personas que sufren acoso tienen un ajuste menor en una gran variedad de áreas que contribuyen a la salud y al bienestar psicológico. Como resultado, las víctimas de acoso docente pueden sufrir consecuencias a largo plazo que afecten su felicidad y éxito futuro (Davies, 2011).

Todos estos síntomas son, en ocasiones, confundidos con problemas de conducta o depresión y muchas veces no son identificados, por lo que estos alumnos no son tratados por un profesional. A veces, el haber sido abusado emocionalmente por un profesor es el origen de otros síntomas

secundarios. Además, al igual que otras víctimas de maltrato, al ser un tema tabú en muchos países, los alumnos no se atreven a denunciar a sus maltratadores por miedo a represalias o simplemente porque este tipo de abuso se ha normalizado en las escuelas (Whitted & Dupper, 2008).

Por último, un profesor que acosa tiene un efecto negativo en el ambiente escolar, tanto para los alumnos como para los profesores que le rodean. Aquellos profesores que no comparten estas técnicas de disciplina se encuentran a veces sometidos al rol de observador (Twemlow et al., 2006). Por tanto, las consecuencias del abuso de autoridad docente, afectan a la vida emocional, psicológica, social y académica del alumno. Pero además, afecta a los compañeros que temen intervenir por miedo a ser objeto de represalias y a los otros profesores que no disponen de medios que les amparen. Además, no hay que olvidar las consecuencias que este tipo de conductas tienen en los propios profesores abusadores cuando son conscientes del daño que han provocado.

### **Situación actual:**

Respecto a las relaciones profesor- alumno, sabemos que las relaciones saludables son un prerrequisito para implicar al estudiantado de un aula en las actividades de aprendizaje. Además existe una alta evidencia que confirma la asociación entre los resultados escolares del alumnado y la calidad de la interacción (Brekelmans, Slegers y Fraser, 2000). En la educación secundaria, el profesorado alto en control suele influir positivamente en los buenos resultados académicos. Además, por un lado una alta proximidad profesor-alumno mejora el rendimiento mientras que una baja proximidad empeora los resultados (Bacete et al., 2014).

La relación del maestro con sus alumnos está relacionada con el comportamiento social del alumno (Good y Brophy, 1974), la aceptación de los iguales y el rendimiento académico del alumnado (Bacete et al., 2014). La preferencia del maestro influye de tal manera en la aceptación de los iguales que dicha aceptación modula la condición social de cada alumno en su aula (Bacete, Navarro, Barreda, Palacios, y Tortajada, 2011). De esta manera, los estudiantes que reciben mayor preferencia, trato o una relación más positiva por parte de su profesor, son mejor aceptados por sus iguales (Chang, Liu, Fung, Wang, Wen, Li, y Farver, 2007).

Actualmente existen cuestionarios validados en castellano para medir la calidad de la relación profesor alumno (Torres, Infante, Mena, De la Morena, Raya, y Muñoz, 2006; Bacete et al., 2014). Incluso, se ha realizado un estudio a nivel estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria (Díaz-Aguado, Martínez Arias, y Martín, 2010). Sin embargo, ninguno de estos estudios contiene ítems concretos sobre el abuso de autoridad docente. Esta situación se debe a que tal y como refieren Ceja et al. (2011), el tema de la violencia que el maestro ejerce sobre sus alumnos parece estar vetado al estudio y a la investigación; es un tema tabú del que no se habla y apenas existen investigaciones al respecto.

Por otro lado, respecto al ámbito internacional, en los últimos años este tema ha cobrado interés en otros países entre los que se encuentran: Estados Unidos (Davies, 2011; Sharpe, 2012; Boyle, 2013 y Lyles, 2014), Australia (Campbell, 2004), Canadá (Brendgen, Bukowski, Wanne, Vitaro, y Tremblay,

2007) Yemen (Ba-Saddik, y Hattab, 2012), India (Baluran, y Yap, 2013), Zimbabue (Shumba, 2002) y Noruega (Monsvold, Bendixen, Hagen, y Helvik, 2011). Existe cierta discrepancia entre los términos utilizados (Davies, 2011). Algunos autores utilizan el término abuso emocional docente (Ba-Saddik, y Hattab, 2012) y otros prefieren ver a los profesores como acosadores-bullies del alumno (Twmlow y Fonagy, 2005; Whitted y Dupper, 2008; Sylvester, 2010; Davies, 2011; Monsvold et al., 2011). Por último, Lyles (2014) y Casarjian (2000) utilizan el término maltrato psicológico.

En España, el tema del abuso de autoridad docente ha sido poco estudiado, encontrando como única referencia el libro de Carlos Cabezas (2007) y los estudios realizados por la Fundación Hogar y Empleado (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005).

En este último sobre la opinión de los profesores de la convivencia en los centros se incluyó en el cuestionario una pregunta que se refería a las acciones negativas del profesorado hacia sus alumnos. Se pidió que opinaran sobre si era habitual que algunos profesores tuvieran alguna de las siguientes conductas: ridiculizar, tener manía, insultar, agredir físicamente o intimidar con amenazas. Al analizar las respuestas, Martín, Rodríguez y Marchesi (2005) observaron que la conducta más habitual era ridiculizar a los alumnos (22,6%), seguida de tener manía a los alumnos (14,4% creía que se producía alguna vez ese comportamiento), intimidar con amenazas (8,4%) y sólo el 0,8% pensaba que se agredía físicamente a los alumnos.

Del mismo modo, la mitad de los alumnos encuestados afirmaron que alguno de sus profesores les tuvo manía, el 38% dijo haber sido ridiculizado y el 14% fue intimidado con amenazas (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003).

Respecto a los cuestionarios utilizados, merece la pena destacar el “Teacher bullying behaviors questionnaire” (Davies, 2011), el cuestionario de Twemlow et al. (2006) y el cuestionario de Ba-Saddik y Hattab (2012) desde la perspectiva del alumno, así como la versión de Lyles, (2014) desde la perspectiva del orientador. No existen sin embargo, cuestionarios o escalas en castellano que midan el abuso de autoridad docente percibido por el alumno y por tanto, hasta ahora no existen datos sobre la prevalencia de este fenómeno en la población española.

### **Objetivos:**

Los objetivos que persigue esta investigación, por tanto, consisten en:

- a) Proporcionar un instrumento útil para su empleo en la evaluación y en la intervención psicoeducativa en un área relacionada con la salud, la prevención de los problemas entre profesores y alumnos y en concreto, el abuso de autoridad docente.
- b) Proponer un modelo de medida del abuso de autoridad docente.
- c) Identificar en muestra española qué grupo de estudiantes tienen más probabilidad de informar haber sufrido abuso de autoridad docente.
- d) Medir la prevalencia, en muestra española, de alumnos que informan haber sufrido abuso de autoridad docente en el pasado.
- e) Relacionar las puntuaciones en abuso de autoridad docente con las puntuaciones en bienestar personal y bienestar académico.

**Hipótesis:**

*Primera:* La información recogida en la Escala de Abuso de Autoridad Docente Percibido (EAADP) permite observar diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos en sus puntuaciones en abuso de autoridad docente.

*Segunda:* Existe una relación inversa entre la puntuación en EAADP y rendimiento académico. Los alumnos con un menor rendimiento académico puntuarán más alto en EAADP.

*Tercera:* El porcentaje de alumnos que informan haber sufrido abuso de autoridad docente es similar al de otros países (64% en Davies, 2011)

*Cuarta:* Existe una relación inversa entre la puntuación en EAADP y bienestar personal. A mayor puntuación en EAADP, menor puntuación en bienestar personal.

**Método****Diseño**

Desde la perspectiva del tipo de datos que se obtienen, el diseño de este estudio responde a una estrategia de tipo transversal o tras-seccional en la que empleamos alumnos que se encuentran escolarizados en 3º o 4º de la ESO.

**VARIABLES e INSTRUMENTOS**

Las variables contempladas en este estudio son:

- *Abuso de autoridad docente:* en nuestro trabajo utilizaremos el término abuso de autoridad docente, poniendo énfasis en el desequilibrio que se produce cuando el profesor utiliza su posición de poder de forma abusiva para castigar, manipular o denigrar a un estudiante causando un sufrimiento emocional considerable que va más allá de los métodos disciplinarios que se entienden como razonables. Esta variable se mide a través de la Escala de Abuso de Autoridad Docente Percibido (EAADP) validada en este estudio.
- *Bienestar personal subjetivo (BPS):* Durante la década anterior se desarrollaron numerosas investigaciones sobre el bienestar (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999) que han ampliado considerablemente el mapa conceptual sobre este constructo. El BPS se refiere a lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas y a las conclusiones cognoscitivas y afectivas que ellos alcanzan cuando evalúan su existencia. Lo central es entonces, la propia evaluación que la persona hace de su vida (Diener, 2000). Esta variable se mide con la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes validada en español por Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita (2000).
- *Bienestar personal académico (BPA):* Esta variable se mide a través de la pregunta: En general, ¿cómo te sientes actualmente en el conjunto de tu vida escolar en el Colegio/Instituto? (Nada satisfecho a Muy satisfecho)
- *Variables sociodemográficas:* edad, tipo de colegio, lugar de nacimiento de la madre, rendimiento académico.

## **Muestra**

Para la realización de este estudio se ha contado con una muestra incidental de carácter no probabilístico de alumnos de tercero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Para la elección de esta franja de edad se tomó en cuenta que los alumnos tuvieran una larga trayectoria escolar sin estar aún diferenciados en la educación post-obligatoria. La muestra productora de datos, es decir, la que contestó a la totalidad de los cuestionarios y que, además, lo hizo correctamente (Fox, 1981), procede de tres centros de la Comunidad de Madrid.

La muestra está compuesta por un total de 306 estudiantes. Todos ellos procedentes de un centro público de Enseñanza Secundaria y dos centros concertados. Del total de la muestra 232 alumnos (75,81%) estaban cursando 3º de ESO y los 74 restantes (23,78%) cursaban 4º de ESO. El 28,54% de los alumnos tenían catorce años, el 42,91% quince años, el 18,39% dieciséis, el 9,20% diecisiete y el 0,96% dieciocho. Además, el 54,9% son chicos y el 44,8% son chicas. Por último, el 85% de los alumnos tiene una madre nacida en España.

## **Material**

Las variables medidas en este estudio se recogieron en el Cuestionario de Relación Profesor Alumno creado específicamente para este estudio. Dentro de este cuestionario se encontraban las variables sociodemográficas (edad, tipo de colegio, lugar de nacimiento de la madre, rendimiento académico), los 7 ítems de bienestar personal, el ítem de bienestar académico, un ítem de locus de control y la EAADP. Al final del cuestionario se incluyó una pregunta de carácter cualitativo en el que se pidió a los alumnos que contaran una experiencia con un profesor que les hubiera marcado.

La EAADP se construyó con la finalidad de medir el abuso de autoridad docente percibido por los alumnos a lo largo de su escolaridad obligatoria. Es un instrumento que permite detectar la presencia de conductas de abuso de autoridad docente facilitando así la puesta en marcha de protocolos internos para ayudar a los alumnos que estén sufriendo o hayan sufrido este tipo de abuso. La aplicación de la prueba es colectiva y de duración aproximada de veinte minutos. No obstante en algunos casos puede servir como guía para la aplicación individual.

El cuestionario que recoge la escala comenzaba con una situación estimular que ejemplifica el constructo de Abuso de Autoridad Docente. Antes de los ítems propios de la escala y una vez recogidos los datos sociodemográficos, de rendimiento académico, bienestar personal y académico y locus de control, se preguntó a los alumnos: con qué frecuencia pensaban que los profesores trataban injustamente a los estudiantes (nunca, muy frecuentemente, ocasionalmente, a menudo y frecuentemente); quiénes solían abusar más de su autoridad como docentes (los profesores nunca abusan de su poder, generalmente los profesores-hombres, generalmente las profesoras-mujeres o ambos sexos por igual); si en cursos anteriores habían sentido alguna vez que un profesor/a le trataba injustamente abusando de su autoridad (nunca, una vez, algunas veces, muchas veces, siempre); si en el curso actual sentían que algún profesor/a les tenía manía o trata injustamente abusando de su

autoridad (nunca, una vez, algunas veces, muchas veces, siempre); y en qué asignatura les había ocurrido más (lengua, matemáticas, sociales, E. Física u otras).

La construcción de la EAADP se llevó a cabo mediante un análisis de la literatura existente sobre Bullying docente. Se tomó como referencia el cuestionario de Davies (2011) así como el de Lyles (2014). A la hora de redactar los ítems, se partió de los seis tipos de conductas propuestos por Nesbit y Philpott (2002).

Los alumnos debían pensar cómo había sido su relación con sus profesores e indicar con qué frecuencia les habían ocurrido las situaciones durante su etapa escolar. El cuestionario inicial constaba de sesenta ítems de los cuales cuarenta y cinco pertenecían a la Escala de Abuso de Autoridad Docente Percibido. La versión final de la escala está formada por quince ítems agrupados en cuatro factores. En el anexo 1 puede encontrarse el cuestionario completo con las instrucciones que se dieron a los participantes.

### **Procedimiento**

Para la aplicación y validación de la escala se han llevado a cabo los pasos propuestos por Arribas (2004) en su artículo sobre el diseño y validación de cuestionarios.

En primer lugar, se realizó una revisión literaria sobre el abuso de autoridad docente y se tomó como muestra el cuestionario de Davies (2011) y el de Lyles (2014). Y se redactaron los ítems a partir de los cinco factores propuestos por Nesbit y Philpott (2002). Una vez redactados los ítems, se añadió la situación estimular y los ítems de control. Esta primera versión del cuestionario fue validada por doce jueces. Los resultados fueron analizados desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, se eliminaron seis ítems y se realizaron los cambios propuestos por los expertos.

La selección de los colegios se realizó en función del interés mostrado por sus equipos directivos a la realización de un proyecto de investigación sobre el abuso de autoridad docente. En general hubo bastante dificultad para conseguir centros que quisieran participar debido a dos variables: la sensibilidad de las preguntas y las consecuencias que pudieran tener los resultados recogidos de cara a la imagen externa del centro. Se redactó una carta a los directores de los centros y se pidió su consentimiento informado. En esta carta se ofrecieron dos posibilidades de aplicación del cuestionario: a) en el marco de una sesión de tutoría como actividad de reflexión sobre la relación profesor-alumno. (Duración aproximada de 1 hora); b) aplicación del cuestionario a partir de una breve introducción. (Duración aproximada de 20 minutos). Finalmente los centros optaron por la opción a.

Una vez recogida la autorización por parte de los directores, y se aplicó un piloto con 20 alumnos de uno de los centros. El objetivo de este piloto fue observar fundamentalmente la comprensión de los ítems de la escala. Tras la aplicación de este piloto se incluyeron seis ítems con puntuación inversa para controlar la sinceridad de la escala.

Los estudiantes cumplimentaron voluntariamente, y de forma anónima, el cuestionario colectivo en una hora de tutoría. Las pruebas fueron administradas por la autora de este estudio tras una breve introducción sobre la finalidad de la prueba. Las instrucciones para contestar el cuestionario se

explicaron oralmente antes de la cumplimentación además de ser entregadas por escrito a los alumnos. Se les recordó que si en algún momento sentían malestar al contestar las preguntas, se pusieran en contacto con la encuestadora.

### **Análisis de datos:**

Para analizar las propiedades psicométricas del cuestionario se realizaron tanto pruebas de fiabilidad como de validez. Respecto a los indicadores de fiabilidad considerados en este estudio, para obtener la consistencia interna global de la prueba, así como para la revisión del comportamiento de los ítems de la escala construida, se obtuvo el coeficiente de alfa de Crombach. Tras calcular el alfa, se dispuso de información relevante que orientó la toma de decisiones sobre los ítems que había que eliminar, revisar o mantener. Se eliminaron los ítems con una correlación inferior a 0,4.

Para medir la validez de constructo se realizó un Análisis Factorial Exploratorio así como una correlación entre la puntuación total entre BPS y BPA. Posteriormente se realizó un Análisis Factorial de Segundo Orden. Antes de realizar el análisis factorial se comprobó que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es buena y la prueba de esfericidad de Barlett es significativa al 0,001.

Tras los análisis de fiabilidad y validez decidimos eliminar los ítems 6, 13, 35, 36 y 46 por su poca contribución a la fiabilidad y los ítems 11, 17, 21, 24, 25, 28, 31, 33, 34, 38, 40, 41, 42, 43, 47, 48 y 49 por su poca representación al realizar el análisis factorial.

Se realizó un Análisis Factorial de segundo orden. En primer lugar calculamos las puntuaciones compuestas de cada uno de los factores de primer orden sumando los ítems que componen cada factor. De esta manera obtuvimos las puntuaciones de primer orden en los cuatro factores de nuestro modelo: A continuación, realizamos una rotación Varimax a partir de las puntuaciones compuestas de los cuatro factores y comprobamos la hipótesis de unidimensionalidad.

A pesar de los buenos resultados que aportan los Análisis Factoriales Exploratorios, tenemos que sospechar, que siempre cabe la posibilidad de que dos indicadores con pesos importantes en el mismo factor, pueden estar relacionados entre sí porque haya una relación causa-efecto y no porque midan lo mismo (McDonald, 1981). El análisis factorial exploratorio no prueba teorías, sino que más bien las sugiere como hipótesis que habría que contrastar (Gaviria, 1991).

La utilidad de los modelos de ecuaciones estructurales se encuentra en que gracias a ellos evaluamos modelos causales elaborados a partir de la teoría del investigador, de alguna manera no descubrimos causas, sino que evaluamos las explicaciones plausibles de fenómenos con objeto de rechazarlos o no empíricamente. De este modo, podemos evaluar los efectos de las variables entre si y sobre variables observadas (Lozano, 2004).

Para confirmar la estructura subyacente entre los constructos propuestos, se realizó un análisis causal utilizando un modelo de ecuaciones estructurales. Aunque en todos los análisis estadísticos se realizaron con IBM SPSS Statistics 21, se utilizó la versión 6.2 del programa EQS para la realización del modelo de ecuaciones estructurales.



Los criterios de bondad de ajuste utilizados fueron: Chi cuadrado entre los grados de libertad ( $\chi^2/gl$ ), Comparative Fit Index (CFI), McDonald Fit Index (MFI), Bentler-Bonett Nonnormed Fit Index (NNFI), Root Mean Squared Residual (RMR) y Root Mean-Square error of approximation (RMSEA).

En este estudio se trabajó a un nivel de confianza del 95% considerándose significativos aquellos valores inferiores a una  $p$  de 0,05. Para valorar la relación entre dos variables cuantitativas como por ejemplo puntuación en BPS y puntuación en AADP se utilizó la correlación de Pearson. En los estadísticos descriptivos se informa siempre de la media  $\pm$  la desviación típica.

Para terminar, analizamos las propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Personal Subjetivo (EBPS) compuesta por seis ítems y decidimos eliminar el ítem 6 (en el momento actual hay muchas cosas de mi vida personal que me gustaría cambiar) por su poca contribución a la fiabilidad de la escala.

## Resultados

### Descriptivos:

Entre los datos descriptivos, destacamos que el 29,70% ( $n=91$ ) de los alumnos cree que el llegar a tener una buena relación con sus profesores depende principalmente de que les caigas bien y les resultes simpático. Además, el 64,70% ( $n=197$ ) de los alumnos cree que los profesores tratan injustamente a sus alumnos de ocasionalmente a frecuentemente, frente al 35,30% ( $n=108$ ) de los alumnos que piensa que nunca o muy raramente.

En esta línea, el 58,05% ( $n=179$ ) de los alumnos piensan que ambos profesores por igual (hombres y mujeres) suelen abusar con la misma frecuencia de los alumnos. El porcentaje de alumnos que alguna vez han sentido que un profesor les trataba injustamente abusando de su autoridad es del 70,20% ( $n=214$ ) frente al 29,80% ( $n=91$ ) que sienten que no les ha sucedido nunca. En el momento actual, el 52,80% ( $n=161$ ) de alumnos sienten que algún profesor les tiene manía o trata injustamente. El porcentaje de alumnos que siempre piensa que algún profesor le tiene manía o trata injustamente es del 3,90% ( $n=12$ ).

### Análisis de las características psicométricas del instrumento

- **Pruebas de fiabilidad:**

El Alfa de Cronbach antes de eliminar los ítems era de 0,94 y la versión final de 15 ítems tiene una fiabilidad de 0,87.

- **Análisis Factorial Exploratorio:**

Nuestra escala cumple los criterios necesarios para realizar el análisis factorial (Morales, 2013). Hay seis componentes cuyo autovalor es superior a 1 (regla de Kaiser) y su porcentaje de varianza acumulada es de 56,59%. Es adecuado puesto que explica más del 50%. Además, al mirar el gráfico de sedimentación observamos que hay un factor principal que agrupa la mayor parte de los ítems.

Para llevar a cabo la rotación de los factores hemos utilizado el método Varimax puesto que queremos que los factores sean independientes. Los factores se consideran bien definidos cuando al

menos tres variables tienen en él sus mayores pesos (Costello y Osborne, 2005), de esta manera, eliminamos dos factores. El porcentaje de la varianza explicado por estos cuatro factores es del 61,10% y antes de la rotación el primer factor sigue explicando más del doble del porcentaje explicado por el segundo ( $36,71 > 18,1$ )

La media de la puntuación total en la escala es de 27,82, su desviación típica es 9,79. El valor máximo obtenido es 73 y el mínimo 15. La media en el factor 1 es 7,91, su desviación típica 3,70. El valor mínimo obtenido en este factor es 4 y el máximo 36. Por otro lado, la media en el factor 2 es de 5,50, su desviación típica 2,43, el valor mínimo 4 y el máximo 20. El factor 3 ha obtenido una media de 8,53 y una desviación típica de 3,50. Su valor máximo es 20 y el mínimo 4. Por último, el factor 4 tiene una media de 5,88 y una desviación típica de 2,80. Su valor máximo es 15 y el mínimo 3.

**Tabla1:**

*Estadísticos descriptivos y correlación entre factores*

	M	DT	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Total escala
Factor 1	7,91	3,70	1	,47	,49	,56	,82
Factor 2	5,50	2,43		1	,45	,49	,73
Factor 3	8,53	3,50			1	,47	,79
Factor 4	5,88	2,80				1	,77
Total escala	27,82	9,79					1

Nota: todas las correlaciones fueron significativas ( $p < 0,05$ )

- **Escala final:**

La escala final está compuesta por 4 factores:

- Factor 1: *Estilo distante*

Está formado por los ítems 16, 20, 22 y 30. Este factor explica el 15,89% de la varianza de la escala total. Su alfa es aceptable (alfa de 0,71): Además, el análisis factorial de este factor revela que explican el 55,28% de la varianza. Se trata de un factor unidimensional.

- Factor 2: *Estilo degradante*

Este factor está compuesto por los ítems 12, 14 15 y 19 y explican el 15,23% de la varianza de la escala total. La fiabilidad de este factor es aceptable (alfa de 0,76). Se trata de un factor unidimensional cuyos ítems explican el 58,821% de la varianza.

- Factor 3: *Estilo sancionador*

Está formado por los ítems 27, 29, 32 y 45. Este factor explica el 15,23% de la varianza de la escala total. Su fiabilidad es aceptable (alfa de 0,71): Además, el análisis factorial de este factor revela que explican el 58,64% de la varianza. Se trata de un factor unidimensional.

- Factor 4: *Estilo arbitrario*

Este factor está compuesto por los ítems 7, 8 y 10. Estos ítems explican el 14,24% de la varianza de la escala total. La fiabilidad de este factor es aceptable (alfa de 0,76). Se trata de un factor unidimensional cuyos ítems explican el 68,18% de la varianza.

**Tabla 2:***Matriz de componentes rotados.*

<b>FACTOR 1: Estilo Distante</b>		
16. Evitaba preguntarme en clase	,678	Alfa de Cronbach=0,71 Var. factor = 55,28% Var. Total= 15,89%
20. Me ignoraba fuera de clase (patios, pasillos, despacho...)	,698	
22. Ignoraba mis preguntas en clase	,675	
39. Cuando yo lograba algo, el/ ella evitaba felicitar-me	,699	
<b>FACTOR 2: Estilo degradante</b>		
12. Se reía de mí delante de mis compañeros cuando sacaba una mala nota	,708	Alfa de Cronbach=0,75 Var. factor = 55,28% Var. Total= 15,74%
14. Se burlaba de mi ropa o peinado	,738	
15. Me ridiculizaba delante de mis compañeros	,690	
19. Hacía comentarios inapropiados sobre mi situación familiar	,722	
<b>FACTOR 3: Estilo Sancionador</b>		
27. Me castigaba por infracciones insignificantes	,680	Alfa de Cronbach=0,76 Var. factor = 55,63% Var. Total= 15,23%
29. Me gritaba en clase	,642	
32. Castigaba a toda la clase cuando me portaba mal	,789	
45. Me castigaba separándome del resto de la clase	,722	
<b>FACTOR 4: Estilo Arbitrario</b>		
7. Me daba la sensación de que evaluaba mis trabajos o exámenes sin leerlos	,684	Alfa de Cronbach=0,76 Var. factor = 68,18% Var. Total= 14,24%
8. Corregía mis exámenes con un rigor excesivo para suspenderme	,780	
10. Me suspendía sin tener en cuenta mi esfuerzo o mis progresos	,785	

- **Análisis Factorial de segundo orden:**

La varianza explicada por el factor es del 61,1% y al realizar la rotación solo se puede extraer un factor. Obtenemos, por tanto, un factor de segundo orden, como síntesis factorial de los quince indicadores, que explica el 61,1% de la varianza y que llamamos, *abuso de autoridad docente*.

- **Validez de Constructo (Análisis Factorial Confirmatorio):**

Una vez completada la aproximación exploratoria de datos, pasamos a análisis más complejos que permiten probar estadísticamente la validez de las ecuaciones estructurales. La estimación de los modelos se llevó a cabo mediante el método de máxima verosimilitud, utilizado cuando es posible asumir normalidad multivariada. En nuestro caso en ninguno de los modelos el Coeficiente de Mardia (curtosis multivariada) superó el criterio  $p \times (p + 2)$  donde  $p$  se refiere al número de variables observadas. En nuestro caso ningún modelo superó el valor 255:  $15 \times (15+2)$ . El valor del Coeficiente de Maria para los tres modelos es de 202,34.

El ajuste del *Modelo Inicial de Medida* (Figura2) en el que se incluyeron los 15 indicadores que forman el Abuso de Autoridad Docente medido por nuestra escala es pobre (tabla 3). El valor de los residuos estandarizados es superior al valor absoluto de 0,15, llegando al 0,20. Basándonos en el AFE realizado incluimos cuatro factores de primer orden con el fin de comprobar si se producía una mejora en el ajuste del modelo.

**Tabla 3:**

*Índices de bondad de ajuste de modelos 1 factor, 4 factores y 1 factor de segundo orden*

Modelo	$\chi^2$	gl	$\chi^2/\text{gl}$	GFI	AGFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Modelo de 1 sólo factor	366,44	90	4,04	0,84	0,79	0,81	0,77	0,08	0,10
Modelo de 4 factores correlacionados	111,96	84	1,33	0,95	0,94	0,98	0,97	0,04	0,03
Modelo de 4 factores de primer orden y 1 de segundo orden	112,55	85	1,32	0,95	0,94	0,98	0,97	0,04	0,03

En la Figura 2 podemos observar la representación gráfica estandarizada del *Modelo Inicial de Medida* de un factor.

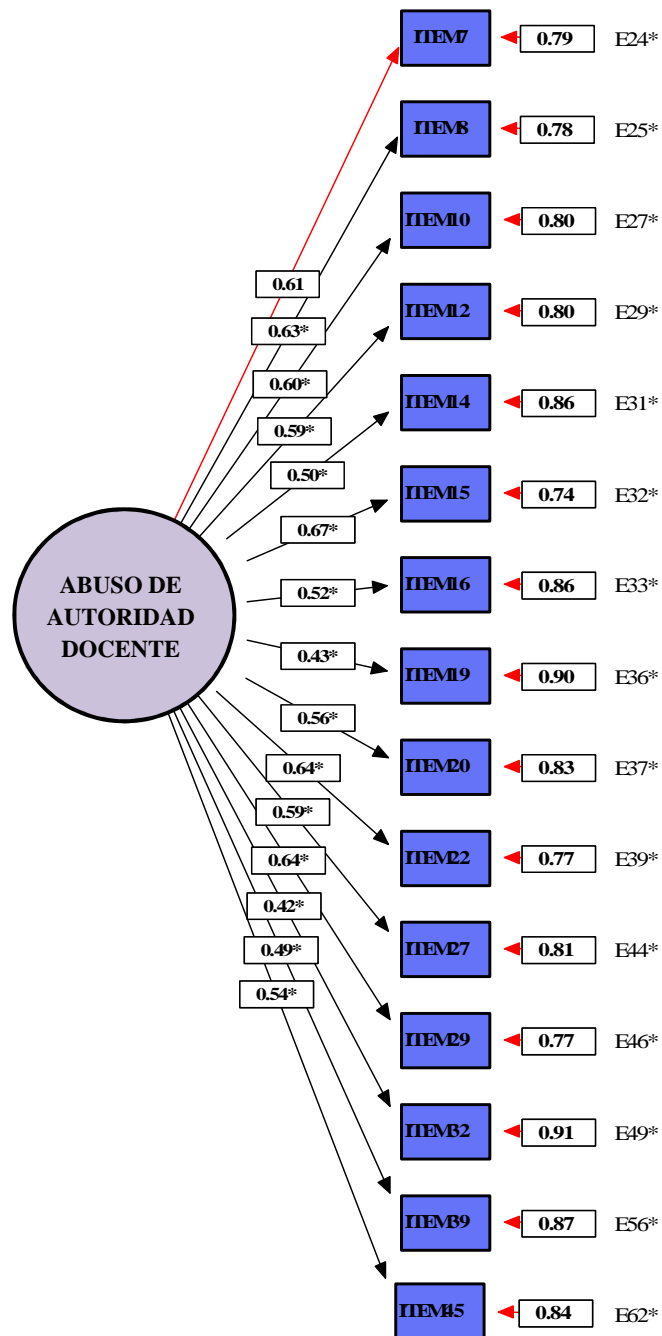


Figura 2. Modelo de medida de un solo factor.

El segundo modelo o Modelo de medida de 4 factores interrelacionados, representado en la figura 3, presenta un buen ajuste: el valor de Chi cuadrado disminuye, siendo de 111,96;  $\chi^2/gl$  es menor que 3 (1,33); el GFI (0,95), AGFI (0,94), CFI (0,98), y NNFI (0,97) son superiores a 0,90, el SRMR es próximo a 0 (0,04), y el RMSEA (0,03) es inferior a 0,08.

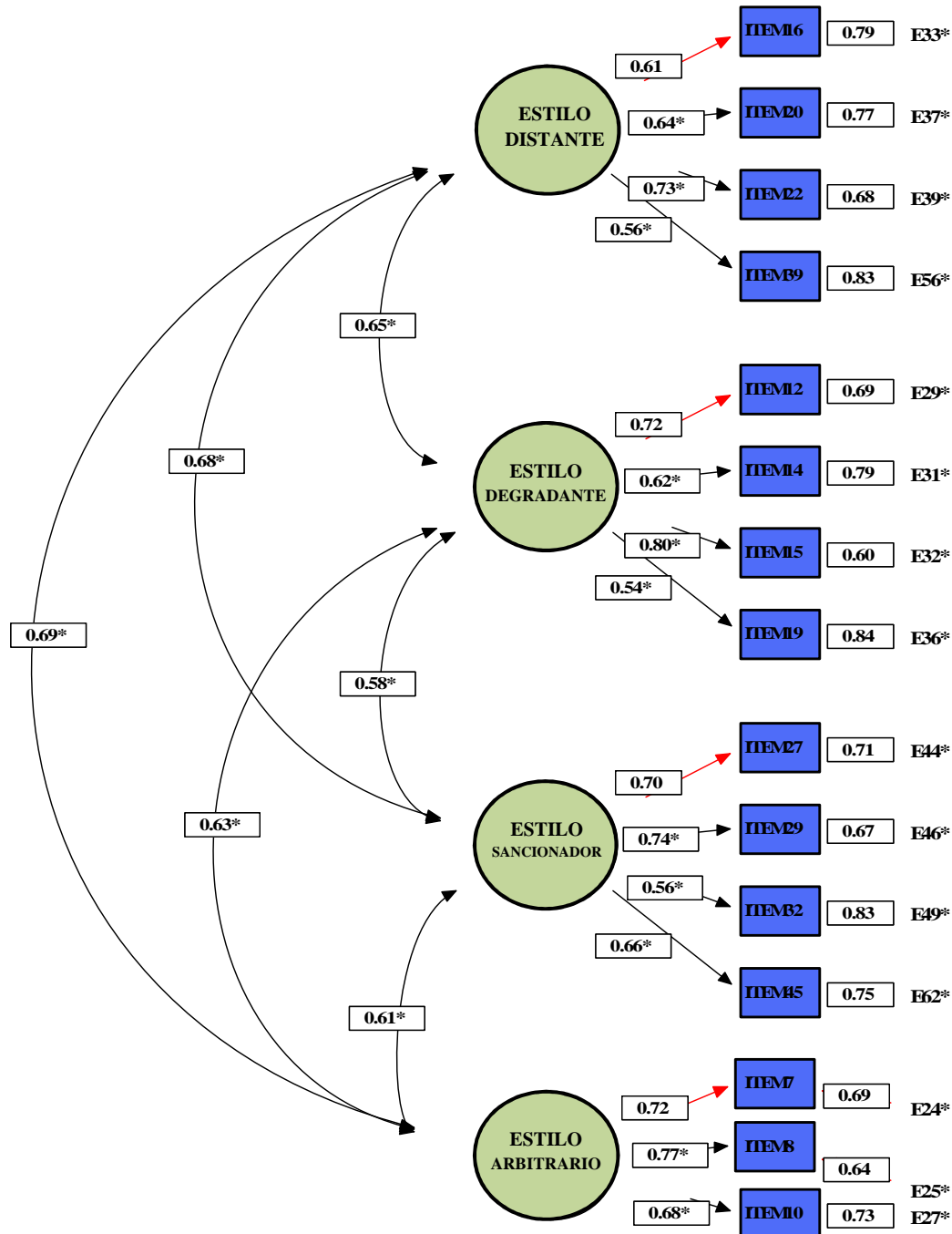


Figura 3. Modelo de medida de cuatro factores interrelacionados

Aunque la bondad de ajuste del segundo modelo es muy robusta, la teoría nos dice que es posible que exista un factor latente a estas cuatro dimensiones: el abuso de autoridad docente.

Los Modelos de Ecuaciones Estructurales nos permiten incorporar variables latentes al análisis. Una variable latente hace referencia a un concepto teórico no observable que sólo puede ser aproximado y estimado mediante variables medibles u observables.

En la Figura 4 aparecen representados 15 indicadores (variables manifiestas), agrupadas en 4 variables de primer orden (distante, degradante, sancionador y arbitrario) que permiten estimar la variable latente *abuso de autoridad docente*.

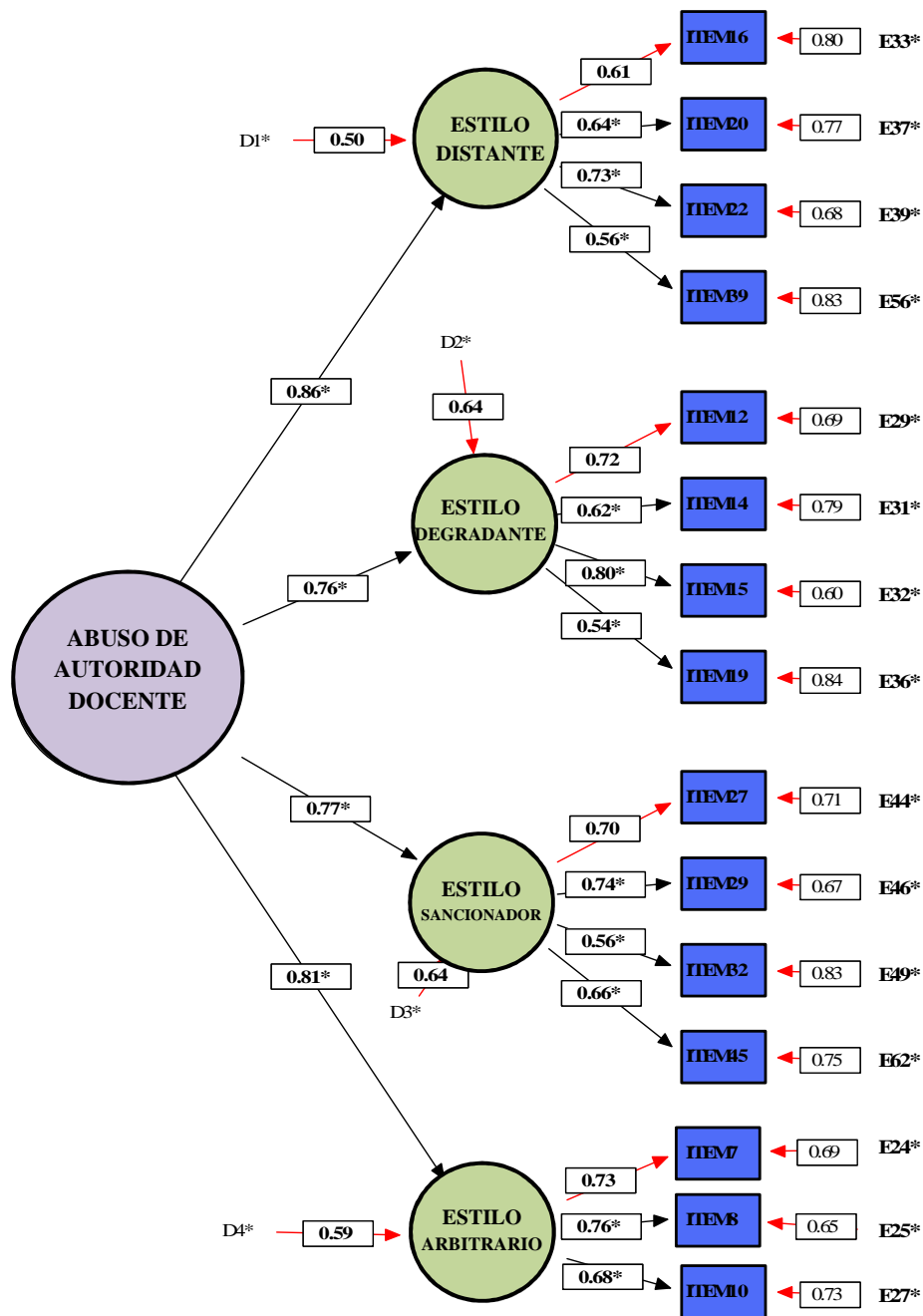


Figura 4. Modelo de medida con una variable latente

Como observamos en la tabla 3, la bondad de ajuste de este modelo apenas varía respecto al modelo anterior, siendo su Chi cuadrado de 112,55 y el  $\chi^2/\text{gl}$  (1,32). Los valores GFI, AGFI, CFI, NFI, SRMR y RMSEA se mantienen iguales a los del modelo de cuatro factores interrelacionados.

En cuanto a los valores de las flechas que van desde la variable latente a las dimensiones y de las dimensiones a los indicadores, los parámetros alcanzan valores altos superiores a 0,75 en el primer caso y a 0,55 en el segundo. Existe por tanto, una variable exógena (abuso de autoridad docente) que explica cuatro variables intermedias o dimensiones (estilos de abuso de autoridad docente).

**Contraste de hipótesis:**

Al observar la relación entre la puntuación total en la versión final de la EAADP y la EBPS, observamos una correlación inversa ( $r = -0,210$ ).

La correlación entre estatus académico y la puntuación total en EAADP es también ( $r = -0,281$ ). Estos tamaños son pequeños pero significativos. Por último, la correlación entre bienestar escolar y la puntuación total en EAADP es también negativa ( $r = -0,313$ ).

**Tabla 4***Matriz de Correlaciones variables*

	1	2	3	4
1. Total Abuso de Autoridad Docente Percibido	1	-,28	-,31	-,21
2. Estatus académico		1	,350	,23
3. Bienestar escolar			1	,30
4. Total Bienestar Personal Subjetivo				1

Nota: Todas las correlaciones son significativas ( $p < 0,05$ )

**Discusión**

El objetivo principal de este estudio era la creación y validación de una escala que permitiese a los profesionales de la psicología conocer la percepción de los alumnos sobre el abuso de autoridad docente que han vivido durante su trayectoria escolar. A partir de esta escala se ha propuesto un modelo de medida que permite comprender los diferentes estilos de abuso de autoridad docente que pueden sufrir los alumnos en nuestras escuelas.

Las conclusiones extraídas tras el proceso de creación y validación de la escala, permiten diferenciar cuatro estilos de abuso de autoridad docente: *Distante*, que engloba aquellas conductas en las que el profesor abusa de su autoridad por omisión, es decir, evitando felicitar al alumno o preguntarle, e ignorándole dentro y fuera del aula; *Degradante*, en el que, el profesor humilla y ridiculiza al alumno, generalmente delante de sus compañeros; *Sancionador*, afín al uso inadecuado del castigo; y *Arbitrario*, estilo relacionado con la parcialidad a la hora de evaluar al alumno.

Los índices de consistencia interna de la escala nos muestran que podemos obtener unas puntuaciones fiables sobre la percepción que tienen los alumnos del abuso de autoridad docente que han sufrido durante su etapa escolar. Por tanto, la información recogida en la EAADP permite observar diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos en sus puntuaciones en abuso de autoridad docente. Además, hemos podido confirmar la estructura de la EAADP a través de un modelo de medida con unos índices de ajuste más que aceptables. Este modelo, muestra cuatro variables de primer orden (estilos de abuso de autoridad docente) que permiten medir una variable latente, el Abuso de Autoridad Docente. De esta manera, no es necesario que los alumnos puntúen alto en los cuatro estilos para haber sufrido abuso sino que podemos encontrar cuatro estilos de abuso diferentes.

Respecto a la hipótesis de que existe una relación inversa entre el abuso de autoridad docente percibido por el alumnos y su rendimiento académico, la hipótesis se confirma, de manera que aquellos alumnos con un menor rendimiento académico son los que parecen haber sufrido un mayor abuso por parte de sus docentes. Además existe también una correlación inversa entre el bienestar académico y el AADP por lo que a medida que aumentan las puntuaciones en la escala de AADP, disminuye el bienestar académico de los alumnos. Es decir, aquellos alumnos que han sido peor tratados por sus profesores, se sienten peor en el colegio y a su vez tienden a valorar su rendimiento de forma pobre.

La tercera hipótesis que se planteó fue, si el porcentaje de alumnos que declaraban haber sentido alguna vez que un profesor les trataba injustamente abusando de su autoridad durante su trayectoria escolar era similar al de otros países. El porcentaje de nuestra muestra se situó en el 70,20% frente al 64% de la muestra americana (Davies, 2011). Llama la atención que el 3,9% de los alumnos siempre sientan que algún profesor les tiene manía o les trata injustamente. El bienestar emocional, psicológico y académico de estos alumnos está siendo comprometido.

La última hipótesis que planteábamos en este estudio era la existencia de una relación inversa entre la percepción del abuso de autoridad docente y el bienestar personal del alumno. Esta hipótesis es aceptada: a medida que aumenta la puntuación en la EAADP, disminuye el bienestar personal de los alumnos. Es decir, aquellos alumnos que han sufrido más abuso de autoridad docente, se sienten peor con el conjunto de su vida personal.

Como afirma Davies (2011), la escuela es una de las primeras experiencias que tiene un niño con el mundo fuera de su familia por lo que las experiencias de un niño o niña dentro de la escuela pueden configurar su autoconcepto. Por ello, es necesario que las relaciones entre alumnos y profesores sean positivas. Cuando estas relaciones no son positivas sino que hacen sentir al alumno excluido, la autoimagen del niño puede verse afectada, tener consecuencias negativas en su autoestima (McEachern et al., 2008) y en definitiva en su bienestar personal.

Respecto a los cuatro estilos de abuso de autoridad docente, los resultados de este estudio son similares a los obtenidos por Nesbit y Philpott (2002) en su análisis factorial, en dos de estos factores, pero discrepan en la definición de los otros cuatro. Las conductas *distantes* y *degradantes* son similares a los estilos de AAD que comparten el mismo nombre. Por otro lado, el factor dominante englobaba conductas que humillan, denigran y disminuyen la autoestima mediante el bochorno (vergüenza) y el desprecio verbal. En nuestro análisis este factor ha sido sustituido por el estilo *sancionador* haciendo hincapié en la forma de utilizar el castigo para controlar la conducta del alumno.

El estilo *arbitrario* se relaciona con las conductas discriminantes en tanto en cuanto perjudican a un individuo tratándolo de forma distinta a los demás, pero en el caso del estilo de abuso se centra en la arbitrariedad de la evaluación.



Además en nuestro modelo no aparecen reflejados los factores de conductas desestabilizadoras o diversas. Si bien es verdad, durante la creación del cuestionario y el análisis factorial exploratorio decidimos eliminar los ítems de abuso físico, sexual y colectivo.

A pesar de que el objetivo principal de este trabajo haya sido la creación de una escala que permitiera medir el abuso de autoridad docente percibido por los alumnos, detrás de ese objetivo se encuentra una necesidad subyacente de dar voz a aquellos escolares que han vivido una situación de abuso por parte de un profesor. Durante la aplicación del cuestionario algunos alumnos preguntaban para qué servía esta investigación y si a ellos en concreto les iba a ayudar en su vida personal. La respuesta habitualmente salía de sus propios compañeros: esta investigación sirve para prevenir que otros alumnos vivan las mismas experiencias. A los propios estudiantes les ha servido para poder expresar sus vivencias tanto a través de la escala como en la aproximación cualitativa del estudio.

El reconocimiento de que el abuso de autoridad docente es un problema dentro del ambiente escolar es el primer paso. En general la mayor parte de los alumnos participantes en el estudio informaban sentirse más liberados al poder hablar con alguien sobre aquellas situaciones problemáticas con sus profesores. Frecuentemente expresaban resignación al no encontrar medios con los que resolver los problemas con aquellos profesores que les tenían “manía”, y sentían cierto abandono por parte de los demás agentes educativos.

Los tutores y profesores que estaban presentes en la aplicación de la escala mostraban cierto interés en conocer el desarrollo de la investigación y manifestaban actitudes ambivalentes. Por un lado, defendían la situación de los docentes en las aulas y la dificultad de dar clase a los alumnos de hoy en día. A pesar de ello, casi todos eran capaces de identificar, tanto en su historia personal como profesional, docentes con tendencia a abusar de su autoridad con algunos alumnos.

Por tanto, la implicación principal que esta investigación tiene es la concienciación de la comunidad educativa y de la sociedad en general, de la existencia y prevalencia del abuso de autoridad docente en nuestras aulas. Gracias a esta investigación tres directores, más de dieciséis tutores y trescientos seis alumnos han reflexionado sobre el AAD.

No obstante, el reconocimiento de que el AAD es un problema que en la actualidad carece de mecanismos de detección dentro de las escuelas así como de procedimientos que permitan poner remedio al daño infringido por un profesor abusador, no es la única implicación de esta investigación. Whitted and Dupper (2005) declararon que el alumno abusado por una persona puede desarrollar síntomas de estrés post traumático. En concreto en nuestra investigación hemos observado una relación entre el bienestar personal subjetivo del alumno y su puntuación en AADP de manera que parece que el abuso por parte de un docente puede afectar al bienestar personal del alumno.

En el ámbito de la clínica es frecuente encontrar alumnos que afirman que un profesor les tiene “manía”. En ocasiones los psicólogos podemos pasar por alto este hecho debido a su normalización por la sociedad. Sin embargo, como hemos observado, es posible que las consecuencias del abuso de

autoridad docente pasen inadvertidas y se enmascaren en síntomas típicos de otros trastornos de ansiedad o depresión. Es necesario que los psicólogos (tanto clínicos como de la educación) aprendamos a reconocer los signos y síntomas del abuso de autoridad docente para poder ayudar a los alumnos que lo sufren y evitar sus consecuencias a largo plazo.

Del mismo modo, es necesario sensibilizar a la comunidad educativa sobre el abuso de autoridad docente y sus consecuencias emocionales, psicológicas y académicas de manera que aquellos estudiantes que se encuentren en situaciones de abuso puedan comunicarlas sin sentirse “doblemente traumatizados”. Como explican Witted and Dupper (2008), ser abusado por un profesor es lo suficientemente humillante, pero ser incapaz de protegerse a uno mismo del abuso, es doblemente nocivo. Además, cuando un alumno intenta defenderse del abuso por parte de un profesor, a menudo es castigado por su “mala conducta”. Por consiguiente, esta investigación también sirve para sensibilizar a los orientadores educativos, quienes en muchas ocasiones son receptores y mediadores en las discrepancias entre alumnos y profesores.

En relación con todo lo propuesto, se plantea la creación en todos los centros educativos de un procedimiento de detección del abuso de la autoridad docente así como de estrategias de evaluación docente (de cualquier nivel) que incluyan preguntas específicas sobre este fenómeno. En esta línea sería bueno incluir en las evaluaciones, análisis realizados por compañeros, puesto que en muchas ocasiones conocen el abuso pero no se atreven a comunicarlo.

No obstante, a pesar de las ventajas de este estudio, también somos conscientes de sus limitaciones. En relación con el tipo de muestreo, no podemos generalizar los resultados al no ser aleatorio sino que ha dependido de la colaboración del director del centro. Esta limitación se relaciona también con una gran dificultad para acceder a la muestra. El 50% de los centros a los que se les planteó participar en el estudio rechazaron la invitación. Entre los motivos que argumentaron fue que el tema era demasiado sensible y temían posibles dificultades por parte de los directores o de las familias.

Respecto al cuestionario en sí, destacamos la poca familiaridad de los alumnos con el formato de aplicación de la escala (plantilla de lectora óptica) y las dificultades de comprensión lectora identificadas durante el proceso. En ciertos niveles, especialmente en los cursos de diversificación, a los alumnos les costó mantener la atención durante la lectura de la escala. Este hecho puede haber afectado a la fiabilidad de sus respuestas.

En relación con la aplicabilidad de la escala, tenemos que ser conscientes de que su uso estandarizado puede ser complicado debido a la temática que plantea. Se presenta como una prueba que permita realizar un filtro para detectar alumnos que hayan sufrido abuso de autoridad docente en su trayectoria escolar y no tanto como un instrumento diagnóstico del abuso sufrido en la actualidad.

Finalmente, también debemos advertir que los resultados de la escala se interpretan a partir de juicios auto-referenciales. De esta manera, es posible que aquellos alumnos que tienen un bajo rendimiento académico tengan una tendencia a culpar a sus profesores de sus malos resultados.

Por ejemplo un alumno que no tenga éxito académico debido a varios factores (personales, familiares...) puede culpar a sus profesores de su fracaso escolar. Es posible que en algunos casos la disonancia cognitiva juegue un papel relevante a la hora de asumir su responsabilidad. Este hecho es especialmente relevante en el estilo *arbitrario* de abuso de autoridad docente. Sin embargo, como expresa Lozano (2007) “consideramos que las percepciones de la propia persona son significativas para su comportamiento y por ello debemos evaluarlas y tenerlas en cuenta” (p.346). En el caso del AAD nos interesa la vivencia del alumno y no tanto si esa vivencia es percibida por el docente.

En resumen, podemos advertir, que a pesar de que se trata de los primeros estudios sobre abuso de autoridad docente en España, hemos desarrollado una escala válida y fiable para medir el AADP. Es necesario que en futuras investigaciones se siga desarrollando el modelo teórico incorporando otras variables relacionadas con las consecuencias en los alumnos y las características de los profesores. Además, sería interesante establecer una relación entre la variable AAD y otras variables como *burnout*, estilo de personalidad (del profesor y alumno), tipo de apego del niño, experiencias de maltrato en la familia y cuál es el papel de las competencias socioemocionales. Así como si existe alguna relación entre los profesores que abusan de su autoridad y sus experiencias previas (o presentes) de abuso o acoso.

Esta investigación se ha visto enriquecida con una aproximación cualitativa no recogida en los análisis que nos ha ayudado a entender el constructo y a diseñar los ítems de la escala. Esta aproximación ha sido fundamental por lo que animamos a futuros investigadores a desarrollar este campo de la investigación a través de grupos de discusión con familias, profesores y alumnos. Esta información también podría ayudar a diseñar escalas específicas de auto diagnóstico (para el profesor) o de diagnóstico entre compañeros. No obstante, el problema fundamental en los centros no es tanto una falta de desconocimiento de quiénes son los profesores que abusan de su autoridad sino una falta de concienciación sobre el problema y de comunicación al respecto.

Para concluir nos gustaría recordar que en ningún momento pretendemos culpabilizar al docente que abusa de su autoridad pues creemos en una visión sistémica del problema. En el caso del abuso de autoridad docente creemos que existe una falta de formación en gestión emocional en los planes de formación del profesorado, de manera que en ocasiones el profesor se siente desbordado y se propician las conductas de abuso.

Según Jennings y Greenberg (2009) los profesores competentes a nivel socio-emocional son aquellos que reconocen sus emociones, fuerzas y debilidades, generan emociones, motivan, tienen alta conciencia social, son empáticos, ponen límites, etc. Es importante por tanto que en un futuro se desarrollen programas de competencias socioemocionales que permitan a los profesores lidiar con el estrés y la ansiedad que soportan en su vida profesional. La gestión de las competencias socio emocionales puede ayudar a disminuir el abuso de autoridad docente en las aulas.

**Referencias Bibliográficas:**

- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bacete, F. J. G., Navarro, I. G. M., Barreda, A. R., Palacios, I. P. G., y Tortajada, A. R. (2011). La relación maestro-alumno percibida por alumnado de primero de primaria. *Forum de recerca* 16, 781-794
- Bacete, F. J., Coll, P. F., Casares, M. I. M., y Perrin, G. M. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de educación primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de psicodidáctica*, 19(1), 211-231.
- Baluran, C. A., y Yap, M. A. (2013). Indicators of oppressive instruction: Verbal and non-verbal signals used by educators. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3(4), 92-110.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 364.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education*, 31(2), 101-119.
- Ba-Saddik, A. S., y Hattab, A. S. (2012). Emotional abuse towards children by schoolteachers in Aden Governorate, Yemen: A cross-sectional study. *BMC public health*, 12(1), 647.
- Brekelmans, M., Slegers, P. y Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. En R. J. Simon, J. van der Linden y T. Duffy (coords.), *New learning* (pp. 227-241). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Brendgen, M., Bukowski, W. M., Wanner, B., Vitaro, F., y Tremblay, R. E. (2007). Verbal Abuse by the Teacher During Childhood and Academic, Behavioral, and Emotional Adjustment in Young Adulthood. *Journal Of Educational Psychology*, 99(1), 26-38. doi:10.1037/0022-0663.99.1.26
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., y Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391.
- Boyle, R. M. (2013). Perceptions of adult to student bullying in secondary school settings. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 132. Recuperado el 27 de abril de 2015 en ERIC. (1651847195; ED549050).
- Cabezas, C (2007). *Violencia escolar. El acoso del profesor hacia el alumno*. Madrid: CERSA
- Campbell, M. A. (2004). School victims: An analysis of 'my worst experience in school' scale. *Performing Educational Research: Theories, Methods and Practices*, 77-87.

- Casarjian, B. E. (2000). Teacher psychological maltreatment and students' school-related functioning. *Dissertation Abstracts International Section A*, 60, 4314.
- Chang, L., Liu, H., Fung, K.Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H. y Farver, J. M.(2007). The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Students' Social Behaviors and Peer Acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53-4, 603-630.
- Ceja, S., Cervantes, N., y Ramírez, L. M. (2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. *Revista electrónica métodos*, 01, 47-65
- Costello, A.B. y Osborne, J.W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (7), 1-9
- Davies, S. W. (2011). Teacher bullies: A factorial analysis of perceptions of teachers' bullying behaviors. (tesis inédita de doctorado). Indiana State University: Indiana.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., y Hammarstrom, A. (2006). Peer and Teacher Bullying/Victimization of South Australian Secondary School Students: Prevalence and Psychosocial Profiles. *British Journal Of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., y Martín, J. (2010). Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Madrid: Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E. (2000). Subjective well – being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*. 55; 34 – 43.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London, England: Sage
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación educativa*. Pamplona: EUNSA.
- Gaviria, J. L. (1991). El problema de la indeterminación en las puntuaciones factoriales. *Revista española de pedagogía*. 189, 239-260.
- Goh, S. C., y Eraser, B. J. (1996). Validation of an elementary school version of TFIE questionnaire on teacher interaction. *Psychological reports*, 79(2), 515-522.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1974). Changing teacher and student behaviour an empirical investigation. *Journal of Educational Psychology* 66, 390-405.

- Halkias, D., Fakinos, M., Hyman, I., Cohen, I., Akrivos, D., y Mahon, M. (2003). *Victimization of children in Greek schools: Stress and trauma symptoms related to school bullying*. Paper presented at the 9th Panhellenic Conference on Psychological Research, Rhodes, Greece.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Lozano, S. (2004). *Construcción y validación de un modelo estructural y de medida de la autoeficacia y las dificultades en el proceso de toma de decisión de la carrera*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Lozano, S. (2007). Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional. *Revista de educación*, (343), 189-190.
- Lyles, S. R. B. (2014). *School psychologists' experiences with teacher-to-student mistreatment*. (Tesis inédita de doctorado). Liberty University: Lynchburg.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: FUHEM.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: FUHEM.
- McDonald, R. P. (1981). The dimensionality of the test and items. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 34, 100-107.
- McEachern, A. G., Aluede, O., y Kenny, M. C. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling y Development*, 86(1), 3-10.
- McEvoy, A. (2005, September). Teachers who bully students: Patterns and policy implications. En *Teachers who bully students. Presentation to the Conference on Persistently Safe Schools—Philadelphia (September 11–14, 2005)*.
- Monsvold, T., Bendixen, M., Hagen, R., y Helvik, A. (2011). Exposure to teacher bullying in schools: A study of patients with personality disorders. *Nordic Journal of Psychiatry*, 65(5), 323-329. doi:<http://dx.doi.org/10.3109/08039488.2010.546881>
- Morales, P (2013). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado el 27 de abril de 2015 en: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Mullet, J. H. (2006). The bully within us . . . as teachers. *Academic Exchange Quarterly*, 10(3), 95-99.
- Nesbit, W. C., y Philpott, D. F. (2002). Confronting Subtle Emotional Abuse in Classrooms. *Guidance y Counseling*, 17(2), 32.

- Pianta, R.C., Hamre, B., y Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. En W. Reynolds and G. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology* (Vol. 7) Educational psychology, 199-234. Hoboken, NJ: Wiley.
- Rodriguez, A., y Barbagelata, N. (2014). Fundamentos teóricos del paradigma sistémico. En A. Moreno (Ed.), *Manual de Terapia Sistémica. Principios y herramientas de intervención*. (pp.27-62). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sylvester, R. (2010). Teacher as bully: Knowingly or unintentionally harming students. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(2), 42-45.
- Sharpe, G. B. (2012). Behind the closed door: Exploring teacher bullying and abuse of students, characteristics of the teacher, and impact. *Dissertation Abstracts International Section A*, 73, 1371.
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child abuse y neglect*, 26(8), 783-791.
- Snook, P.A. (2001). A comparison of traumatic symptomatology of the My Worst Experience and My Worst School Experience Scales. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61 (10-B), 5582.
- Torres, M. V. T., Infante, L., Mena, M. J. B., De la Morena, L., Raya, S., y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Twemlow, S. W., y Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry*, 162(12), 2387-2389.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., y Brethour, J. R., Jr. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *The International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198.
- Whitted, K. S., y Dupper, D. R. (2008). Do teachers bully students? findings from a survey of students in an alternative education setting. *Education and Urban Society*, 40(3), 329-341.

## ANEXO 1

**A continuación piensa cómo ha sido tu relación con TUS PROFESORES e indica con qué frecuencia te han ocurrido estas situaciones durante tu etapa escolar.**

---

**El profesor/a...**


---

6. ... conociendo mi timidez me obligaba a leer en voz alta un texto y no continuaba la clase hasta que le obedecía
7. ... Me daba la sensación de que evaluaba mis trabajos o exámenes sin leerlos
8. ... corregía mis exámenes con un rigor excesivo para suspenderme
9. ... iba vestido a clase
10. ... me suspendía sin tener en cuenta mi esfuerzo o mis progresos
11. ... hablaba públicamente de mi bajo rendimiento en clase
12. ... se reía de mí delante de mis compañeros cuando sacaba una mala nota
13. ... no me dejaba ir al baño cuando lo necesitaba
14. ... se burlaba de mi ropa o peinado
15. ... me ridiculizaba delante de mis compañeros
16. ... evitaba preguntarme en clase
17. ... nunca me elegía a la hora de asignar los encargos de clase
18. ... se reía cuando alguien le contaba un chiste
19. ... hacía comentarios inapropiados sobre mi situación familiar
20. ... me ignoraba fuera de clase (patios, pasillos, despacho...)
21. ... pasado un tiempo razonable evitaba llamarme por mi nombre
22. ... ignoraba mis preguntas en clase
23. ... era respetuoso con los alumnos
24. ... mostraba gestos de desaprobación o rechazo ante mis preguntas o comentarios en clase
25. ... daba premios a todos mis compañeros menos a mí
26. ... utilizaba la ironía cuando se dirigía a mí
27. ... me castigaba por infracciones insignificantes
28. ... me amenazaba cuando quería que dejara de hacer algo (hablar, reírme, levantar la mano ...)
29. ... me gritaba en clase
30. ... tenía arrebatos de ira conmigo
31. ... me sujetaba por el brazo con fuerza hasta inmovilizarme
32. ... castigaba a toda la clase cuando me portaba mal
33. ... me insultaba
34. ... me llamaba al despacho, y a solas me amenazaba para intimidarme
35. ... me hacía comentarios con connotaciones sexuales
36. ... me hacía realizar pruebas físicas (correr, hacer abdominales...) sin tener en cuenta mis limitaciones
37. ... sabía escribir en la pizarra
38. ... sistemáticamente evitaba sonreírme
39. ... cuando yo lograba algo, el/ ella evitaba felicitar me
40. ... apartaba su mirada cuando me hablaba
41. ... cuando levantaba la mano para preguntar algo, él/ ella evitaba darme la palabra
42. ... resoplaba despectivamente ante mis preguntas
43. ... cuando le preguntaba una duda me contestaba con un "si hubieras escuchado no harías esta pregunta" y no me contestaba
44. ... explicaba en voz alta las lecciones
45. ... me castigaba separándome del resto de la clase
46. ... permitía que otros alumnos me insultasen o pegasen
47. ... ponía castigos colectivos a toda la clase de manera injusta
48. ... daba poco tiempo para terminar el examen
49. ... ponía exámenes más difíciles que sus explicaciones
50. ... tosía cuando estaba resfriado