

CREENCIAS PREVIAS DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN FORMACIÓN EN CUANTO A LA VIOLENCIA ESCOLAR

PREVIOUS BELIEFS OF SOCIAL EDUCATORS IN TRAINING OF BULLYING

Nieves Gutiérrez Ángel

nga212@ual.es

Departamento de Educación. Universidad de Almería (España)

Recibido: 15/02/2019

Aceptado: 08/04/2020

Resumen:

El desarrollo de una adecuada convivencia escolar y la prevención del bullying es uno de objetivos principales en aras de conseguir una educación de calidad. El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las creencias previas en cuanto a la violencia escolar por parte de los educadores sociales que se encuentran en su periodo de formación inicial. La muestra está compuesta por 175 estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado de Educación Social. Siendo dos los instrumentos empleados: el Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela y un cuestionario elaborado "ad hoc". Como principales resultados destacan el hecho de mostrarse totalmente de acuerdo ante el hecho de que agredir aumente la autoestima del agresor, y el elevado enfado que produce en ellos que estos hechos ocurran.

Palabras clave: Creencias, bullying; educador social; convivencia escolar.

Abstract

The development of adequate school coexistence and the prevention of bullying is one of the main objectives in order to achieve a quality education. The objective of this work is to analyze what are the previous beliefs regarding school violence on the part of social educators who are in their initial training period. The sample consists of 175 third and fourth year students of the Degree in Social Education. Two instruments were used: the Questionnaire on peer abuse at school and an elaborated "ad hoc" questionnaire. The main results are the fact of being totally in agreement with the fact that aggression increases the self-esteem of the aggressor, and the high anger that occurs in them that these events occur.

Keywords: Beliefs, bullying; social educator; convivence.

1. Introducción

La violencia escolar es contemplada en la actualidad como un conjunto de conductas que modifican de manera negativa a la convivencia escolar, repercutiendo negativamente también en las finalidades educativas dentro escolares (Pacheco-Salazar, 2018).

Heineman (1969) es el primer autor que realiza una definición de este concepto, al que denominan mobbing definiéndolo como un ataque grupal, mediante el cual hace referencia al ataque que se produce hacia un individuo por parte de un grupo. No obstante, son diversos los conceptos que intentan realizar una aproximación conceptual de este término antes del establecimiento del mismo por parte de Olweus (1978), quien es considerado el pionero en el tratamiento de estos temas (Calderero, Salazar, y Caballo, 2011; Collell y Escudé, 2002; Harris y Petrie, 2006). Dicho autor, define tanto al propio concepto, como a sus implicados: agresores, víctimas y observadores (Andino, 2018; Cerezo y Rubio, 2017). Y comprende al mismo como una situación en la que “un escolar sufre violencia o acoso cuando de forma reiterada y prolongada se ve sometido a los actos negativos de otro u otros escolares” (Avilés, Irurtia, García-López, y Caballo, 2011:58). Definición que actualmente se corresponde con la que mayor aceptación posee en cuanto a este fenómeno (Del Rey y Ortega, 2007).

En definitiva, de esta definición se desprende el ser un fenómeno caracterizado por la intencionalidad de los hechos (Echeverri Ochoa, Gutiérrez García, Ramírez Sánchez y Morales Mesa, 2014). La repetición en el tiempo (Cerezo y Rubio, 2017). La intencionalidad de provocar daños (Medina y Villareal, 2019). El ejercerse de distintas formas: Verbal, física o social (Méndez y Cerezo, 2018), a las que en los últimos años se ha sumado un tipo de violencia ejercida a través de internet o dispositivos electrónicos, denominado cyberbullying (Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016). Y la cual puede estar promovida por motivos racistas, étnicos, sexual... (Cerezo, 2015).

De manera general, en la gran mayoría de las aportaciones de distintos autores, existe consenso a la hora de describir a la violencia o al acoso en la escuela como una conducta agresiva y dañina (Prodócimo, Cerezo, y Areense, 2014), por parte de una persona o un grupo de personas con mayor fuerza o poder (López y Ovejero, 2015), de forma repetida contra una persona con menos poder (Carbonell, Santana, y Sobrino, 2017; Pacheco-Salazar, 2018; Save the Children, 2013), la cual puede poseer distintas connotaciones, ya sean morales, psicológicas, etc. (Menesini y Salmivalli, 2017).

A estas características, Castillo-Pulido (2011) también aúna el hecho de que ocurra entre los miembros de una comunidad educativa (alumnado, profesorado, familia...) y que tengan lugar en dicho contexto físico, o en otros lugares muy relacionados con el contexto escolar (Nocito, 2017).

Por todo ello, estamos haciendo alusión a unos hechos que se establecen a partir de cuatro factores para que se dé el acoso (Lacasa y Ramírez, 2017):

- Una víctima que sufre la agresión o acoso.
- Un agresor o agresores que realizan la intimidación.
- Unos espectadores que presencian la agresión.
- Mantenimiento y refuerzo de ello debido a la ascendencia social y las relaciones sociales.

Por todo ello, el desarrollo de una adecuada convivencia escolar y la prevención del bullying es uno de objetivos principales en aras de conseguir una educación de calidad. Siendo por tanto, en una tarea educativa (Ortega y Del Rey, 2004), y junto con ello el papel fundamental no sólo

del profesorado en la dinamización de la misma (Del Rey y Ortega, 2007) sino también de los educadores sociales (ASEDES, 2005)

En cuanto a estos últimos, son funciones propias de los mismos en relación a la convivencia escolar las siguientes (Galán, 2008; Galán y Castillo, 2008; Hernández, 2013; Laorden, Prado, y Royo, 2006; LOE, 2006; Nieto, Merino, Martín, y Solbes, 2017):

- Potenciar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, para el desarrollo educativo, emocional y profesional de todos sus componentes.
- Creación, desarrollo, implantación y evaluación de programas y actividades de mejora de la convivencia escolar, la resolución de conflictos...
- Identificación y prevención de factores considerados de riesgo que puedan dar lugar a situaciones que alteren la convivencia positiva en el centro.
- Mediación ante los conflictos que surgen en el entorno escolar, tanto con el profesorado, como con el alumnado.
- Atención, acompañamiento e integración hacia alumnos en situación de conflicto.
- Dinamización del área de trabajo comunitario y sociocultural en el marco escolar a través de la educación para la convivencia.

Teniendo en cuenta la atribución y establecimiento de todas estas funciones, nos propusimos indagar en qué medida y forma los educadores sociales reciben estos contenidos a lo largo de su formación universitaria. Para ello se revisaron todas las asignaturas que integran el plan de estudios del Grado en Educación Social de la Universidad de Almería.

En cuanto al análisis de tales contenidos hemos de destacar que la formación recibida versa en torno a lo que podríamos delimitar como seis grandes ámbitos que se corresponden con:

- La relación entre la educación y la ciudadanía (como ejemplo de ello son las asignaturas “fundamentos socioculturales de la educación social”, o “sociología de la educación”, “educación y cooperación al desarrollo”, “políticas sociales y estado de bienestar”, o “educación ciudadana global”).
- La propia educación social como tal (a través de asignaturas como “historia de la educación social”, “calidad e innovación en educación social”).
- El papel del educador social ante la diversidad sociocultural (mediante la impartición de asignaturas como “procesos de enseñanza, atención a la diversidad e inclusión social”, “estructura social y desigualdad”, o “atención socioeducativa a personas con discapacidad y/o dependientes”).
- El desarrollo personal y social (mediante la impartición de asignaturas como “psicología de la educación y del desarrollo”, “pedagogía social”, “educación familiar”, “educación permanente”, “la música como medio didáctico para el desarrollo personal y social”, “cuerpo y motricidad como medios para el desarrollo personal y social”, “mediación psicosocial” o “pedagogía para la democracia”).
- Los procesos de investigación en educación social (mediante la impartición de asignaturas como “investigación/acción. Participación en educación social”, “métodos de investigación y análisis de la realidad socioeducativa”).
- Y a la intervención del educador social (mediante la impartición de asignaturas como “diseño e innovación de planes, programas y proyectos de educación social”, “programas socioeducativos en infancia, juventud, adultos y mayores”, “dirección y gestión pedagógica de organizaciones socioeducativas”, “evaluación de instituciones y

programas sociales”, “animación sociocultural y desarrollo comunitario”, “acción educativa en ambientes de protección y reforma”, u “orientación para la inserción socio-laboral”).

Una vez analizadas las distintas asignaturas que componen el plan de estudios, nos propusimos analizar en este caso los contenidos que se abarcan dentro de cada uno de ellas, haciendo especial hincapié en aquellos que estuvieran relacionados con la promoción de la convivencia escolar, y la prevención de la violencia escolar.

Los resultados de dicho análisis ponen en relieve el hecho de que cuestiones como la convivencia son tratadas a lo largo del Grado como un tema social, concretamente a través de las asignaturas “pedagogía social” y “educación ciudadana global”. Únicamente en la asignatura “programas socioeducativos en infancia, juventud, adultos y mayores” hay un tema dedicado en este caso a la educación para la convivencia en contextos educativos.

Mientras que en el caso de la violencia escolar, no se encontró ningún contenido a lo largo de plan de estudios destinado al tratamiento de la misma, aunque hemos de resaltar que de manera general, se trata en las asignaturas de “procesos de enseñanza, atención a la diversidad e inclusión social” y en la asignatura “mediación psicosocial”.

2. Objetivos.

El objetivo principal de este trabajo es analizar cuáles son las creencias previas en torno a la violencia escolar que poseen los educadores sociales que se encuentran en su periodo de formación universitaria. Teniendo también como objetivos indagar sobre las posibles diferencias que puedan existir o no, atendiendo a aspectos como el sexo, la propia experiencia en cuanto a la violencia escolar, o el curso en que se encuentran.

3. Método

La muestra está compuesta por un total de 175 participantes a través de un muestreo aleatorio simple. El 42,9% (N=75) pertenecían al tercer curso de la titulación, y el 47,3% (N=268) pertenecía al Grado de educación primaria. Concretamente, el 57,1% (N=100) cursaba el cuarto curso de Grado.

El rango de edad está comprendido entre los 20 y los 57 años, siendo la edad media del total de la muestra de 25,79 años (DT=8,01). De los cuales el 22,9% (N=40) eran hombres, y el 77,1% (N=135) eran mujeres. Mientras que la edad media de los hombres fue de 26,20 años (DT=6,05), la edad media de las mujeres fue de 25,67 años (DT=8,52). En cuanto a las frecuencias de la edad, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Frecuencias por edad

Edad	20 años	21 años	22 años	23 años	25 años	26 años	27 años	33 años	34 años	36 años	37 años
N	9	61	7	24	5	17	25	7	7	5	8
%	5,1%	34,9%	4%	13,7%	2,9%	9,7%	14,3%	4%	4%	2,9%	4,6%

En cuanto a la propia experiencia, también se tuvo en cuenta si habían ejercido el rol de víctima, de agresor, o de observador. Al respecto, encontramos como en mayor medida el rol más ejercido por la muestra es el de observador 84,6% (N=148), seguido del rol de víctima 73,1% (N=128), y por último, el rol de agresor 32,6% (N=57).

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de cada uno de los roles

	Rol	N	%
Víctima	No han sido víctimas	47	26,9%
	Han sido víctimas	128	73,1%
Agresor	No han sido agresor	118	67,4%
	Han sido agresor	57	32,6%
Observador	No ha sido observador	27	15,4%
	Ha sido observador	148	84,6%

Instrumentos.

Son dos los instrumentos empleados en este trabajo. El primer es el Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela (Nicolaidis, Toda, y Smith, 2002). El cual evalúa diversas cuestiones relacionadas con la violencia escolar, desde el punto de vista de los futuros educadores sociales. El Alpha de Cronbach de este instrumento obtenido en otros trabajos =0.94 (Benítez, Berbén, y Fernández, 2006). Mientras que en el caso de este trabajo el Alpha de Cronbach =.97. Solamente se escogieron para este trabajo aquellos ítems que hacían referencia a las creencias previas en cuanto a la violencia escolar.

El segundo instrumento empleado ha sido elaborado "ad hoc" para la obtención de distintos datos sociodemográficos como la edad, el sexo, la experiencia...

Procedimiento

A partir de la facilitación al alumnado del Grado de Educación Social de un enlace, se permitía a los mismos tanto el acceso como la cumplimentación del cuestionario. Todo ello, a través de la plataforma online para el desarrollo de encuestas "Lime Survey".

Análisis de datos

Para analizar las distintas variables sociodemográficas (referidos a la edad, el sexo, o la propia experiencia), se emplearon tanto porcentajes como frecuencias en cada uno de los casos. Además, ante la finalidad de conocer la relación de tales variables nominales, con distintas variables ordinales con distintos niveles de respuesta, se realizaron tablas de contingencia más la prueba del Chi-Cuadrado de Pearson, así como el nivel de significación. Así como también se realizaron análisis de regresión lineal y la correlación de Pearson.

4. Resultados

Se trata de un total de 9 afirmaciones relacionadas con las creencias en cuanto a la violencia escolar, a través de una escala tipo Likert, en la que 1 significaba muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni una cosa ni otra, 4 de acuerdo, y 5 muy de acuerdo.

A nivel general, atendiendo al sexo, tanto hombres, con un 85% (N=34) como mujeres, con un 57,8% (N=78) están muy de acuerdo en que agredir aumenta la autoestima del agresor. Al igual que sucede con el enfado que le producen estos hechos, con un 97,5% (N=39) en el caso de los hombres, y con un 89,6% (N=121) en el caso de las mujeres.

De forma contraria, se posicionan totalmente en desacuerdo en el caso de que las agresiones sean una parte natural del desarrollo, en el caso de los hombres con un 28% (N=70) y en el caso de las mujeres con un 74,8% (N=101). Que las víctimas merezcan lo que les sucede, en el caso de los hombres con un 62,5% (N=25) y en el caso de las mujeres con un 77% (N=104). O que deban de afrontar por sí solos la situación, en el caso de los hombres con un 97,5% (N=39) y en el caso de las mujeres con un 83,7% (N=113).

Esta misma visión se produce con otras cuestiones relacionadas en este caso con aspectos de carácter más social, como es el hecho de que sea vergonzoso que los medios de comunicación informen de estos hechos, que las críticas por parte de los mismos a las escuelas sea un tipo de violencia, o que sea vergonzoso para las autoridades educativas que los medios de comunicación den a conocer que esta problemática ocurre en los centros educativos.

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambas frecuencias en todos los enunciados, salvo para el siguiente enunciado: “es vergonzoso para una escuela que los medios de comunicación informen de la existencia de bullying en esa escuela”. Tal y como puede observarse en la Tabla 1.

Además se realizó un análisis de regresión lineal entre dicha respuesta y la variable sexo con la finalidad de conocer el tipo de correlación entre ambas variables, obteniendo en este caso $R=,19$. La interpretación de este resultado nos permite afirmar que entre ambas variables se da una correlación no significativa.

Según el curso, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson no muestra diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los enunciados. Además de este hecho, claramente todos los enunciados son calificados como totalmente en desacuerdo, o justo en el polo opuesto como totalmente de acuerdo con la afirmación en cuestión.

Dentro de los que son considerados como en total desacuerdo se encuentran por orden de frecuencia, que sea vergonzoso para una escuela que de informe desde los medios de comunicación que en la misma existe violencia escolar, que las víctimas deban afrontar solos la situación, que las críticas a las escuelas por los medios de comunicación sean un tipo de violencia, el hecho de que las víctimas merezcan serlo, o que agredir sea una parte natural del desarrollo. Seguido de que sea vergonzoso para las autoridades educativas que los medios de comunicación informen de la existencia de estos hechos, o que agredir a alguien ayude al mismo a configurar su carácter.

En sentido contrario, como enunciados ante los que los educadores sociales en formación se encuentran en total de acuerdo, por orden de frecuencia, se corresponden con el enfado ante estos hechos y con que agredir a otros aumenta la autoestima del alumno. Tal y como puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 3. Creencias en cuanto a la violencia escolar atendiendo al sexo

		Hombres					Mujeres					χ^2	P
		MD	ED	NCNO	DE	MA	MD	ED	NCNO	DE	MA		
Agredir aumenta la autoestima	N	1	0	0	5	34	0	0	20	37	78	15,73	,00
	%	2,5%	0%	0%	2,5%	85%	0%	0%	14,8%	27,4%	57,8%		
Ser agredido ayuda a construir el carácter	N	14	0	19	7	0	73	37	9	12	4	48,67	,00
	%	35%	0%	47,5%	17,5%	0%	54,1%	27,4%	6,7%	8,9%	3%		
La agresión es parte natural del desarrollo	N	28	0	0	0	12	101	14	9	0	11	18,12	,00
	%	70%	0%	0%	0%	30%	74,8%	10,4%	6,7%	0%	8,1%		
Me enfada que los alumnos sean agredidos	N	1	0	0	0	39	0	14	0	0	121	7,73	,02
	%	2,5%	0%	0%	0%	97,5%	0%	10,4%	0%	0%	89,6%		
Las víctimas deberían afrontarlo por sí solos	N	39	0	0	0	1	113	0	8	14	0	10,57	,01
	%	97,3%	0%	0%	0%	2,5%	83,7%	0%	5,9%	10,4%	0%		
Las víctimas merecen lo que les pasa	N	25	15	0	0	0	104	23	8	0	0	9,20	,01
	%	62,5%	37,5%	0%	0%	0%	77%	17%	5,9%	0%	0%		
Es vergonzoso para una escuela que informen sobre el bullying	N	39	1	0	0	0	135	0	0	0	0	3,39	,06
	%	97,5%	2,5%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%		
Las críticas a las escuelas es un tipo de bullying	N	24	7	1	5	3	105	20	9	0	1	25,44	,00
	%	60%	17,5%	2,5%	12,5%	7,5%	77,8%	14,8%	6,7%	0%	,7%		
Es vergonzoso para las autoridades educativas que informen sobre el bullying	N	19	21	0	0	0	91	25	16	0	3	21,13	,00
	%	47,5%	52,5%	0%	0%	0%	67,4%	18,5%	11,9%	0%	2,2%		

Nota. MD= Muy en desacuerdo. ED= En desacuerdo. NCNO= Ni una cosa ni otra. DE= De acuerdo. MA= Muy de acuerdo.

Tabla 4. Creencias en cuanto a la violencia escolar atendiendo a la titulación

	N	Tercer curso					Cuarto curso					χ^2	p
		MD	ED	NCNO	DE	MA	MD	ED	NCNO	DE	MA		
Agredir aumenta la autoestima	1	0	10	15	49	0	0	10	27	63	2,66	,44	
	%	1,3%	0%	13,3%	20%	65,3%	0%	0%	10%	27%	63%		
Ser agredido ayuda a construir el carácter	37	16	12	8	2	50	21	16	11	2	,09	,99	
	%	49,3%	21,3%	16%	10,7%	2,7%	50%	21%	16%	11%	2%		
La agresión es parte natural del desarrollo	55	6	4	0	10	74	8	5	0	13	,01	,99	
	%	73,3%	8%	5,3%	0%	13,3%	74%	8%	5%	0%	13%		
Me enfada que los alumnos sean agredidos	1	5	0	0	69	0	9	0	0	91	1,63	,44	
	%	1,3%	6,7%	0%	0%	92%	0%	9%	0%	0%	91%		
Las víctimas deberían afrontarlo por sí solos	65	3	0	6	1	87	0	5	8	0	1,42	,69	
	%	86,7%	4%	0%	8%	1,3%	87%	0%	5%	8%	0%		
Las víctimas merecen lo que les pasa	56	16	3	0	0	73	22	5	0	0	,11	,94	
	%	74,7%	21,3%	3%	0%	0%	73%	22%	5%	0%	0%		
Es vergonzoso para una escuela que informen sobre el bullying	74	1	0	0	0	100	0	0	0	0	1,34	,24	
	%	98,7%	1,3%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%		
Las críticas a las escuelas es un tipo de bullying	54	11	5	2	3	75	16	5	3	1	2,01	,73	
	%	72%	14,7%	6,7%	2,7%	4%	75%	16%	5%	3%	1%		
Es vergonzoso para las autoridades educativas que informen sobre el bullying	47	20	7	0	1	63	26	9	0	2	,12	,98	
	%	62,7%	26,7%	9,3%	0%	1,3%	63%	26%	9%	0%	2%		

Nota. MD= Muy en desacuerdo. ED= En desacuerdo. NCNO= Ni una cosa ni otra. DE= De acuerdo. MA= Muy de acuerdo.

En este sentido, también pretendemos analizar si la experiencia en cada uno de los roles durante la etapa como alumno escolar de los educadores sociales configura las creencias previas sobre este fenómeno.

De tal manera, las creencias previas sobre la violencia escolar por parte del profesorado en formación que durante su etapa educativa fue víctima se corresponden con estar en total acuerdo con que agredir a otros aumenta la autoestima del alumno con un 79,7% (N=102) y con el enfado ante estos hechos con un 93,8% (N=120).

Sin embargo, se posicionan en total desacuerdo ante la idea de que la agresión sea parte natural del desarrollo con un 66,4% (N=85), que ser agredido ayude a formar el carácter de un alumno, con un 35,9% (N=46), que las víctimas deban afrontar solos la situación con un 89,1% (N=114) o que éstos merezcan lo que les pasa, con un 64,1% (N=82). Así como la consideración de que sea vergonzoso que se informe en los medios de comunicación de la existencia de bullying, con un 100% (N=128), y además así lo sea para las autoridades educativas, con un 53,1% (N=68), o el hecho de que las críticas a las escuelas por algunos medios de comunicación sea un tipo de violencia, con un 64,8% (N=83).

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas en cuanto a que agredir aumente la autoestima del que agrede ($\chi^2=59,78$; $p<,05$), que ser víctima ayude a configurar el carácter ($\chi^2=42,07$; $p<,05$), que sea algo normal en el desarrollo ($\chi^2=14,62$; $p<,05$), que las víctimas deban afrontar la situación en solitario ($\chi^2=12,46$; $p<,05$), que las mismas merezcan lo que les sucede ($\chi^2=22,91$; $p<,05$), que las críticas por parte de los medios sean un tipo de violencia ($\chi^2=19,75$; $p<,05$), o que sea vergonzoso para las autoridades educativas informar sobre el bullying ($\chi^2=20,14$; $p<,05$). Tal y como puede observarse en la Tabla 3.

Además se realizó un análisis de regresión lineal entre todas estas variables y la variable haber sido víctima. De tal manera los resultados muestran en cuanto a “agredir aumenta la autoestima del agresor” y la variable haber sido víctima un resultado de $R=,41$ indicando la existencia de una correlación significativa entre ambas. En cuanto a la variable “ser víctima ayuda a configurar el carácter” y la variable haber sido víctima se da un resultado de $R=,29$ indicando la existencia de una correlación baja. En cuanto a la variable “agredir es parte normal del desarrollo” y la variable haber sido víctima se da un resultado de $R=,23$ indicando la existencia de una correlación baja. En lo que respecta a la variable “las víctimas deberían afrontar por sí solas la situación” y la variable haber sido víctima se da un resultado de $R=,06$ existiendo una correlación no significativa. En cuanto a la variable “las víctimas merecen lo que les sucede” y la variable haber sido víctima se da un resultado de $R=,23$ indicando la existencia de una correlación baja. En cuanto a la variable “las críticas por parte de los medios es un tipo de violencia” víctima se da un resultado de $R=,27$ indicando la existencia de una correlación baja. Y por último, en cuanto a la variable “es vergonzoso para las autoridades educativas informar sobre el bullying” y la variable haber sido víctima se da un resultado de $R=,30$ indicando la existencia de una correlación baja.

En cuanto a las creencias previas sobre la violencia escolar por aquellos que durante su etapa educativa fueron agresores, están totalmente de acuerdo con que agredir aumenta la autoestima del agresor, con un 73,7% (N=42), y con el enfado ante esta problemática escolar, con un 100% (N=57).

Tabla 5. Creencias en cuanto a la violencia escolar atendiendo a la experiencia escolar como víctima

	N	No han sido víctimas					Han sido víctimas					χ^2	P
		MD	ED	NCNO	DE	MA	MD	ED	NCNO	DE	MA		
Agredir aumenta la autoestima	1	0	7	29	10	0	0	13	13	102	59,78	,00	
	%	2,1%	0%	14,9%	61,7%	21,3%	0%	0%	10,2%	10,2%	79,7%		
Ser agredido ayuda a construir el carácter	41	0	0	5	1	46	37	28	14	3	42,07	,00	
	%	87,2%	0%	0%	10,6%	2,1%	35,9%	28,9%	21,9%	10,9%	2,3%		
La agresión es parte natural del desarrollo	44	0	2	0	1	85	14	7	0	22	14,62	,00	
	%	93,6%	0%	4,3%	0%	2,1%	66,4%	10,9%	5,5%	0%	17,2%		
Me enfada que los alumnos sean agredidos	1	6	0	0	40	0	8	0	0	120	4,82	,08	
	%	2,1%	12,8%	0%	0%	85,1%	0%	6,3%	0%	0%	93,8%		
Las víctimas deberían afrontarlo por sí solos	38	0	0	8	1	114	0	8	6	0	12,46	,00	
	%	80,9%	0%	0%	17%	2,1%	89,1%	0%	6,3%	4,7%	0%		
Las víctimas merecen lo que les pasa	47	0	0	0	0	82	38	8	0	0	22,91	,00	
	%	100%	0%	0%	0%	0%	64,1%	29,7%	6,3%	0%	0%		
Es vergonzoso para una escuela que informen sobre el bullying	46	1	0	0	0	128	0	0	0	0	2,73	,26	
	%	97,9%	2,1%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%		
Las críticas a las escuelas es un tipo de bullying	46	0	1	0	0	83	27	9	5	4	19,75	,00	
	%	97,9%	0%	2,1%	0%	0%	64,8%	21,1%	7%	3,9%	3,1%		
Es vergonzoso para las autoridades educativas que informen sobre el bullying	42	5	0	0	0	68	41	16	0	3	20,14	,00	
	%	89,4%	10,6%	0%	0%	0%	53,1%	32%	12,5%	0%	2,3%		

Nota. MD= Muy en desacuerdo. ED= En desacuerdo. NCNO= Ni una cosa ni otra. DE= De acuerdo. MA= Muy de acuerdo.

Sin embargo, muestran su total desacuerdo ante cuestiones como que ser agredido ayude a configurar el carácter con un 43,9% (N=25), que agredir sea algo natural durante el desarrollo, con un 93% (N=53), que las víctimas estén obligadas a afrontar solos estos hechos, con un 96,5% (N=55), o que merezcan ser víctimas, con un 61,4% (N=36), que sea vergonzoso que se informe

sobre ello, con un 100% (N=57) y también lo sea para las autoridades, con un 49,1% (N=28), o que las críticas por parte de algunos medios de comunicación sea un tipo de violencia, con un 73,7% (N=42).

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas entre considerar que agredir aumenta la autoestima ($\chi^2=9,52$; $p<,05$), que agredir ayude a construir el carácter ($\chi^2=32,4$; $p<,05$), que la agresión sea parte natural del desarrollo ($\chi^2=17,78$; $p<,05$), el enfado ante estos hechos ($\chi^2=7,92$; $p<,05$), que las víctimas sean merecedoras de ello ($\chi^2=16,69$; $p<,05$), que las críticas a los centros escolares sean un tipo de bullying ($\chi^2=19,6$; $p<,05$), o que sea vergonzoso para las autoridades educativas que se informe de ello ($\chi^2=31,16$; $p<,05$). Tal y como puede observarse en la Tabla 4.

También se realizó un análisis de regresión lineal entre estas variables y la variable haber sido agresor. En cuanto a la variable “agredir aumenta la autoestima” y la variable haber sido agresor $R=,06$ indicando la existencia de una correlación no significativa entre ambas. En el caso de la variable “agredir ayuda a construir el carácter” y la variable haber sido víctima $R=,14$ indicando la existencia de una correlación no significativa entre ambas. Los resultados entre la variable “la agresión es parte natural del desarrollo” y haber sido agresor se corresponden con $R=,21$ indicando una correlación baja entre ambas variables. Mientras que en el caso de la variable “provocación de enfado ante estos hechos” y la variable haber sido agresor $R=,17$ indicando la existencia de una correlación no significativa entre ambas. Por otro lado, entre la variable “las víctimas son merecedoras de lo que les ocurre” y la variable haber sido agresor, $R=,09$ indicando la existencia de una correlación no significativa entre ambas. Ante las variables “las críticas a los centros escolares son un tipo de violencia” y la variable haber sido agresor, $R=,11$ indicando la existencia de una correlación no significativa entre ambas. Por último, en cuanto a la variable “es vergonzoso para las autoridades educativas que se informe de estos hechos” y la variable haber sido agresor, $R=,00$ no hay correlación.

En cuanto a las creencias previas relacionadas con la violencia escolar por parte de los observadores, se muestran totalmente de acuerdo con que agredir aumenta la autoestima del que agrede con un 57,4% (N=85), y del enfado ante esta problemática con un 89,9% (N=133). De manera contraria, se posicionan en total desacuerdo ante la consideración de las agresiones y su ayuda a la construcción del carácter con un 74% (N=50), que las mismas sean una parte natural del desarrollo con un 68,9% (N=102), que ante estos hechos las víctimas deban afrontarlo en solitario con un 84,5% (N=124), o que sean merecedoras de verse implicadas en los mismos, con un 80,4% (N=119). Así como que sea vergonzoso que se informe de tales hechos, tanto para el propio centro con un 99,4% (N=174), como para las instituciones educativas, con un 70,9% (N=105), y que las críticas realizadas por algunos medios de comunicación sean un tipo de violencia con un 80,4% (N=119).

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas entre considerar que agredir aumenta la autoestima ($\chi^2=17,95$; $p<,05$), que la agresión ayude a formar el carácter ($\chi^2=9,82$; $p<,05$), que las agresiones sean parte natural del desarrollo ($\chi^2=11,38$; $p<,05$), que las víctimas merezcan esta situación ($\chi^2=32,3$; $p<,05$), que las críticas de los medios de comunicación sean un tipo de violencia ($\chi^2=91,65$; $p<,05$), o que el hecho de que se informe de la existencia de bullying sea vergonzoso para las autoridades educativas ($\chi^2=36,77$; $p<,05$). Tal y como puede observarse en la Tabla 5.

A partir de cada una de ellas y la variable haber sido observador, se realizó un análisis de regresión lineal con los resultados que presentamos a continuación.

Tabla 6. Creencias en cuanto a la violencia escolar atendiendo a la experiencia escolar como agresor

	N	No han sido agresores					Han sido agresores					χ^2	P
		MD	ED	NCNO	DE	MA	MD	ED	NCNO	DE	MA		
Agredir aumenta la autoestima	1	0	11	36	70	0	0	9	6	42	9,52	,02	
	%	,8%	0%	9,3%	30,5%	59,3%	0%	0%	15,8%	10,5%	73,7%		
Ser agredido ayuda a construir el carácter	62	21	28	7	0	25	16	0	12	4	32,40	,00	
	%	52,5%	17,8%	23,7%	5,9%	0%	43,9%	28,1%	0%	21,1%	7%		
La agresión es parte natural del desarrollo	76	14	9	0	19	53	0	0	0	4	17,78	,00	
	%	64,4%	11,9%	7,6%	0%	16,1%	93%	0%	0%	0%	7%		
Me enfada que los alumnos sean agredidos	1	14	0	0	103	0	0	0	0	57	7,92	,01	
	%	,8%	11,9%	0%	0%	83,7%	0%	0%	0%	0%	100%		
Las víctimas deberían afrontarlo por sí solos	97	0	8	12	1	55	0	0	2	0	7,38	,06	
	%	82,2%	0%	6,8%	10,2%	,8%	96,5%	0%	0%	3,5%	0%		
Las víctimas merecen lo que les pasa	94	16	8	0	0	36	22	0	0	0	16,69	,00	
	%	79,7%	13,6%	6,8%	0%	0%	61,4%	38,6%	0%	0%	0%		
Es vergonzoso para una escuela que informen sobre el bullying	117	1	0	0	0	57	0	0	0	0	,48	,48	
	%	99,2%	,8%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%		
Las críticas a las escuelas es un tipo de bullying	87	20	10	0	1	42	7	0	5	3	19,6	,00	
	%	73,7%	16,9%	8,5%	0%	,8%	73,7%	12,3%	0%	8,8%	5,3%		
Es vergonzoso para las autoridades educativas que informen sobre el bullying	82	17	16	0	3	28	29	0	0	0	31,16	,00	
	%	69,5%	14,4%	13,6%	0%	2,5%	49,1%	50,9%	0%	0%	0%		

Nota. MD= Muy en desacuerdo. ED= En desacuerdo. NCNO= Ni una cosa ni otra. DE= De acuerdo. MA= Muy de acuerdo.

En el caso de la variable “agredir aumenta la autoestima” y la variable haber sido observador $R=,28$ indicando la existencia de una correlación baja entre ambas variables. En el caso de la variable “la agresión ayuda a forjar el carácter” y la variable haber sido observador, $R=,02$ indicando la existencia de una correlación no significativa. En el caso de la variable “la agresión

es una parte natural del desarrollo” y la variable haber sido observador, $R=,22$ indicando un correlación baja entre ambas variables. Mientras que en el caso de la variable “las víctimas son merecedoras de la situación” y la variable haber sido observador, $R=,24$ indicando un correlación baja entre ambas variables. Por otro lado, la variable “las críticas de los medios de comunicación sean un tipo de violencia” y la variable haber sido observador, obtienen como resultado $R=,58$ existiendo por tanto entre ellas una correlación significativa. Por último, en cuanto a la variable “informar sobre la existencia de estos hechos es vergonzoso para las autoridades” y la variable haber sido observador, $R=,33$ indicando una correlación baja entre ambas variables.

Tabla 7. Creencias en cuanto a la violencia escolar atendiendo a la experiencia escolar como observador

	N	No han sido observadores					Han sido observadores					χ^2	p
		MD	ED	NCNO	DE	MA	MD	ED	NCNO	DE	MA		
Agredir aumenta la autoestima	0	0	0	0	27	1	0	20	42	85	17,95	,00	
	%	0%	0%	0%	100%	,7%	0%	13,5%	28,4%	57,4%			
Ser agredido ayuda a construir el carácter	13	9	0	5	0	74	28	28	14	4	9,82	,04	
	%	48,1%	33,3%	18,5%	0%	50%	18,9%	18,9%	9,5%	2,7%			
La agresión es parte natural del desarrollo	27	0	0	0	0	102	14	9	0	23	11,38	,01	
	%	100%	0%	0%	0%	68,9%	9,5%	6,1%	0%	15,5%			
Me enfada que los alumnos sean agredidos	0	0	0	0	27	0	14	0	1	133	2,99	,22	
	%	0%	0%	0%	100%	0%	9,5%	0%	,7%	89,9%			
Las víctimas deberían afrontarlo por sí solos	27	0	0	0	0	124	14	8	1	0	4,83	,18	
	%	100%	0%	0%	0%	84,5%	9,5%	5,4%	,7%	0%			
Las víctimas merecen lo que les pasa	10	17	0	0	0	119	21	8	0	0	32,3	,00	
	%	37%	63%	0%	0%	80,4%	14,2%	5,4%	0%	0%			
Es vergonzoso para una escuela que informen sobre el bullying	27	0	0	0	0	174	1	0	0	0	,18	1	
	%	100%	0%	0%	0%	99,4%	,6%	0%	0%	0%			
Las críticas a las escuelas es un tipo de bullying	10	0	9	5	3	119	27	1	0	1	91,65	,00	
	%	37%	0%	33,3%	18,5%	11,1%	80,4%	18,2%	,7%	,7%			
Es vergonzoso para las autoridades educativas que informen sobre el bullying	5	13	9	0	0	105	33	7	0	3	36,77	,00	
	%	18,5%	28,3%	56,3%	0%	70,9%	22,3%	4,7%	0%	2%			

Nota. MD= Muy en desacuerdo. ED= En desacuerdo. NCNO= Ni una cosa ni otra. DE= De acuerdo. MA= Muy de acuerdo.

Por último en cuanto a la edad y su correlación con las distintas creencias, no se da correlación entre ninguna de dichas creencias y la edad.

Tabla 8. Correlación entre la edad y las creencias

	Agredir aumenta la autoestima	Ser agredido ayuda a construir el carácter	La agresión es parte natural del desarrollo	Me enfada que los alumnos sean agredidos	Los alumnos que son víctimas deberían afrontarlo por sí solos	Las víctimas merecen lo que les pasa	Es vergonzoso para una escuela que informen sobre el bullying	Las críticas a las escuelas es un tipo de bullying	Es vergonzoso para las autoridades educativas que informen sobre el bullying
Correlación Person	-,09	-,08	-,12	-,05	,03	,04	-,02	,18	,10
Sig.	,21	,27	,10	,47	,60	,53	,72	,01	,18
N	175	175	175	175	175	175	175	175	175

5. Discusión y conclusiones.

El interés y preocupación por el fenómeno del bullying ha ido en aumento con el paso de los años (Del Moral, Suárez, Villarreal, y Musitu, 2014) y junto a ello han proliferado diversos estudios, cuyas muestras, temáticas, y resultados han evolucionado y aumentado progresivamente (Albadalejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer, y Fernández-Pascual, 2013). De tal manera, las investigaciones con respecto al mismo han pasado de estar únicamente centradas en su prevalencia (Garaigordobil et al., 2013; Nacimiento y Mora-Merchán, 2015) a otras que se han centrado en sus protagonistas (López y Ovejero, 2015; Nocito, 2017; Prodócimo et al., 2014;

Por ello, podemos decir que han surgido novedosas líneas de investigación que han puesto su foco de interés en los distintos profesionales de la educación y en la forma en que los mismos conciben esta problemática, cuáles son sus formas de abordarla, y la formación que para ello han tenido (Pérez-Carbonell, Ramos-Santana, y Serrano, 2016). Dando lugar a su vez, a investigaciones emergentes, como es este trabajo, a partir de la toma en consideración de la preocupación del educador social ante los problemas de convivencia y disciplina y el papel fundamental que dicha figura posee mediante su intervención ante estos temas (Ruiz, 2013).

Por lo que podemos establecer que esta temática ha pasado de ser un tema poco estudiado (Beran y Li, 2005), a ser considerado un tema de gran interés (Liébana, Deu del Olmo, y Real, 2015).

Al respecto, son diversidad las investigaciones realizadas en torno a la percepción del profesorado sobre la violencia escolar (Andino, 2018; Medina y Villareal, 2019; Montoro y Ballesteros, 2016; Pacheco-Salazar, 2018; Pérez-Carbonell et al., 2016; Serrano y Pérez-Carbonell, 2011), así como diversos estudios llevados a cabo con el mismo instrumento en este caso, el cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela, elaborado por Nicolaidis et al. (2002). Sin embargo, no hemos encontrado ninguna investigación que tome como muestra al educador social.

En concreto, en este trabajo hemos tomado como muestra al educador social, y en concreto las creencias en cuanto a dicho fenómeno por su parte, debido fundamentalmente al papel fundamental que poseen tanto el propio educador, como agente de cambio y de mediación, tanto entre el alumnado, como entre las familias, y entre el profesorado (Hernández, 2013), como la propia educación social, encargada de atender y solucionar las distintas problemáticas escolares (Petrus, Romans, y Trilla, 2000) provenientes de situaciones relacionadas con el

absentismo, el fracaso escolar o el rechazo escolar (Galan y Castillo, 2008) entre las que se encuentra la violencia escolar.

Todo ello partiendo de la hipótesis que relaciona a la violencia escolar como un fiel reflejo de la violencia presente en la sociedad actual, unido a una enorme falta de formación tanto por parte del profesorado como por parte de las instituciones educativas para abordar estos hechos (Craig, Bell, y Leschied, 2011; Navarro, 2011; Pérez-Carbonell et al., 2016). Para lo cual es necesaria la presencia de un profesional educativo que posea la preparación suficiente para intervenir, prevenir y resolver tales situaciones (Ruiz, 2013).

De tal manera, los resultados aportados por este trabajo muestran como ante el total de 9 afirmaciones relacionadas con las creencias en cuanto a la violencia escolar, los educadores sociales en formación muestran sus consideraciones de manera extrema y totalmente opuesta. Es decir, las mayores frecuencias de respuesta se encuentran en la opción muy en desacuerdo, o por el contrario, en la opción muy de acuerdo.

Entrando de lleno en cada una de estos polos opuestos, dentro de las que se consideran totalmente de acuerdo, se encuentran el hecho de que agredir aumente la autoestima del agresor, y el elevado enfado que produce en ellos que estos hechos ocurran. Resultados similares a los obtenidos en otros trabajos que han empleado este mismo instrumento (Benítez et al., 2006).

En el otro polo o extremo al que venimos haciendo alusión, en total desacuerdo se encuentran los enunciados relacionados con tres grandes bloques. El primero de ellos relacionado con cuestiones de carácter social, entre los que se encuentran enunciados como que las críticas a las escuelas sea un tipo de violencia, o que la información de la ocurrencia de estos hechos por parte de los medios de comunicación sea también un tipo de violencia. El segundo bloque, referido a las víctimas, con enunciados relacionados con el hecho de que merezcan lo que les sucede, deban afrontar por sí solas tales situaciones. Y el tercer bloque, relacionado con los agresores, con consideraciones relacionadas con que la agresión forme parte del desarrollo o que ayuden a configurar el carácter. Resultados similares a los obtenidos por otros trabajos que también estudian las creencias previas de profesionales de la educación en formación, aunque en este caso, las muestran están compuestas por maestros y profesores (Benítez, Fernández, y Berbén, 2005).

Referencias bibliográficas

- Albadalejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M.D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Andino, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 108-119.
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta*. Madrid: Ediciones Wolters Kluwer.
- Armero, P., Bernardino, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Avilés, J.M., Irurtia, M.J., García-López, J., y Caballo, V. (2011). Bullying, el maltrato entre iguales. *Behavioral Psychology*, 19(1), 57-90.

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Benítez, J.L., Berbén, A.G., y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: Conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Benítez, J.L., Fernández, L., y Berbén, A.G. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 71-84.
- Benítez, J.L., Tomás de Almeida, A., y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: Una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.
- Beran, T., y Li, Q. (2005). Cyber harassment: A new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Calderero, M., Salazar, I., y Caballo, V. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology*, 19(2), 393-419.
- Carbonell, A. P., Santana, G. R., y Sobrino, M. S. (2017). Acciones de prevención en acoso escolar utilizadas por docentes de educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (2), 163-179.
- Castillo-Pulido, L.E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 106-115.
- Cerezo, F. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1 (1), 417- 424. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.45>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arense, J.J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11097
- Cerezo, F., y Rubio, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126.
- Collell, J., y Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- Comisión, Definición, Funciones y Competencias, *Definición y competencias profesionales*. ASEDES. Barcelona, 2005.
- Craig, K., Bell, D., y Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.

- Craig, W., y Pepler, D. (2008). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*(2), 41-59.
- de Educación Social, A. A. E., de Educadoras, C. G. D. C., & Sociales, C. E. (2005). Código deontológico del educador y de la educadora social. *Barcelona: Edición privada, 16*.
- Del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M.E., y Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje, 37*(2), 1-30.
- Del Moral, G., Suárez, C., y Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: Propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 203-213.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta, 10*, 77-89.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Echeverri Ochoa, A., Gutiérrez García, R. A., Ramírez Sánchez, C. M., y Morales Mesa, S. A. (2014). Hacia una construcción del concepto violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 5*(1), 122-138.
- Edmunds, G., y Kendrick, D.C. (1980). *The measurement of human aggressiveness*. New York: Wiley.
- Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 15*, 57-71.
- Galan, D., y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social, 38*, 121-133.
- Galan, D., y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social, 38*, 121-133.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E., y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: Conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 123-133.
- Harris, S., y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Heinemann, P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt, 2*, 3-14.
- Hernández, S.M. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social, 16*, 4-16.
- Lacasa, C. S., y Ramírez, F. C. (2017). Conceptualización del bullying y pautas de intervención en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 6*(1), 443-452.
- Laorden, C., Prado, C., y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: el papel del educador social en los centros educativos. *Pulso, 29*, 77-93.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Liébana, J.A., Deu del Olmo, M.I., y Real, S. (2015). Valoración del conocimiento sobre el maltrato infantil del profesorado ceutí. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 100-114.
- López, L., y Ovejero, M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios sobre educación*, 29, 123-142
- Martínez, P. (2008). *El Maltrato entre iguales en Euskadi primer informe*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Medina, M. A. G., y Villarreal, D. C. T. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1 (en-jun)), 123-147.
- Méndez, I., y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en Educación Secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21 (1), 41-62. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20172>
- Menesini, E., y Salmivalli, CH. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Moreno, J.M. (1999). Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-206.
- Nacimiento, L., y Mora-Merchán, J.A. (2015). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129.
- Navarro, F. (2011). *Programa Solución a los Problemas de Disciplina (SOPRODIS)*. Valencia: Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana.
- Nicolaides, S., Toda, Y., y Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118.
- Nieto, J. E. S., Merino, E. S. V., Martín, E. C., & Solbes, V. M. M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495.
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among school children. Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and*

treatment of childhood aggression (pp. 441-448). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

- Oñate, A., y Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M.J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas y ciberacoso. *Comunicar*, 46 (21), 57-65. doi: <https://doi.org/10.3916/c46-2016-06>
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia: El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educar*, 52(1), 51-70.
- Petrus, A., Romans, M., y Trilla, J. (2000). *De profesión: Educador Social*. Barcelona: Paidós.
- Prodócimo, E., Cerezo, F., y Arense, J. J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Psicología conductual*, 22(2), 343-357.
- Raya, A.F., Pino, M.J., y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: El estilo parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it*. Melbourne, ACER.
- Roland, E., y Munthe, E. (1989). *Bullying: An international perspective*. London, UK: David Fulton.
- Ruiz, M. (2013). El educador social en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-14.
- Save the Children. (Ed.). (2013). Acoso escolar y ciberacoso: propuesta para la acción. Recuperado de https://www.savetheChildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_info_rme_vok_-_05.14.pdf
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros/as en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía.
- Serrano, M., y Pérez-Carbonell, M.D. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68.
- Serrano, M., y Pérez, D. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-65.
- Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.