



AFRONTAMIENTO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN PRIMARIA. UNA PROPUESTA DESDE EL TRABAJO SOCIAL

(Coping school violence in primary education. A proposal from
social work)

Carmen Verde Diego 

Profesora Titular del Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa
Universidad de Vigo

Nieves Freire Barea 

Universidad de Vigo

Resumen

El objetivo del estudio se centra en descubrir y constatar la incidencia de la violencia escolar en la etapa de primaria. Se llevó a cabo una investigación cuantitativa con un diseño transversal, descriptivo y analítico en una muestra de 121 alumnos/as, de quinto y sexto de primaria, con la aplicación de un cuestionario estructurado ad hoc y el Cuestionario violencia escolar en educación primaria (CUVE3-EP) en las provincias de Ourense y Pontevedra. Se determina la influencia de los factores sociales y académicos (edad, sexo, curso, rendimiento académico y estructura familiar) asociados a dicha violencia. Los resultados obtenidos muestran mayor predisposición a ejercer violencia escolar por parte de varones de 10 años que pertenecen al curso escolar de 5º de primaria, que viven en familias monoparentales, lo que evidencia mayores dificultades asociadas a la crianza y mayores necesidades de apoyo en estas familias frente a las biparentales.

La investigación tiene importantes consecuencias para la intervención de profesionales de "lo social", tanto educadores como trabajadores/as sociales: por una parte, pone de relieve la necesidad de estos profesionales en los sistemas educativos tanto para intervenir en posibles situaciones de conflicto como para, los profesionales del Trabajo social, intermediar entre familia, profesorado, escuela y sociedad, cuestión que se desarrolla en la última parte de este artículo a través de una propuesta concreta.

Palabras clave: Violencia escolar, Educación Primaria, CUVE3-EP, Trabajo Social en educación, Mediación escolar

Abstract

The objective of the study is focused on discovering and verifying the incidence of school violence in the primary stage. It was carried out a quantitative investigation with a transversal, descriptive and analytical design in a sample of 121 students, in fifth and sixth grade of primary school, using an structured questionnaire ad hoc and the School Violence in Primary Education Questionnaire (CUVE3-EP) in the provinces of Ourense and Pontevedra. It is determined the influence of social and academic factors (age, sex, grade, academic performance and family structure) associated with that violence. The results obtained show that those who have more predisposition to exercise school violence are 10-year-old boys, who are in the fifth school primary grade, who live in single-parent families, which shows greater difficulties associated with upbringing and greater needs for support in these families compared to two-parent families.

The research has important consequences for the intervention of professionals of " the social" professionals, both educators and social workers. It is emphasized the need for these professionals to intervene in possible conflict situations in education systems, and the need for the social work professionals to mediate between family, faculty, school, and society; an issue that is expounded on in the last part of this article through a specific proposal.

Keywords: School violence, Primary education, CUVE3-EP, Social work, School mediation

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Conceptualizando la violencia escolar

La violencia escolar es un término que ha sido bastante cambiante a lo largo del tiempo, sufriendo numerosas evoluciones. Sin embargo, sigue siendo un término mal conocido o ignorado por los adultos. La Real Academia de la Lengua Española define la violencia en su vigésimo tercera edición (2014) como "cualidad del violento, acción y afecto de violentar o violentarse, acción violenta o contra el natural modo de proceder"; Serrano (2006) la define como cualquier acción u omisión intencionada que daña o puede dañar a terceros.

Dependiendo de quién ejerza la violencia en los centros educativos es necesario que se diferencien tres tipos fundamentales de violencia: la ejercida por parte del profesor sobre el alumnado, la del alumnado sobre el propio alumnado, y la del alumnado sobre el profesorado. Aunque también puede manifestarse como actos de vandalismos contra material y mobiliario del centro, como es el caso de romper las papeleras del centro, dañar paredes, entre otros, con el claro objetivo de provocar un daño importante de

manera deliberada, pero en este artículo nos ceñiremos a la violencia ejercida entre personas.

De manera específica, delimitar el concepto de “violencia escolar” es bastante complejo porque suele asociarse a otros términos como agresión, maltrato, conflicto, acoso, entre otros. Baridon (2010) la define “como la amplia gama de manifestaciones de la violencia que se pueden dar en el ámbito educativo, las cuales ocurren a nivel interpersonal, entre estudiantes y docentes” (p.39). Campelo y Garriga (2010) afirman que la “violencia escolar se refiere a aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la institución en el ejercicio por parte de los actores de los roles que allí tienen alumnos, docentes, directivos” (p.7). Una conceptualización más normativa y reciente de “violencia”, en concreto contra los menores de edad, puede encontrarse en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia, que indica en su Artículo 1 que

Se entiende por violencia toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma y medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la violencia digital.

Esta definición señala, entre otras formas concretas de violencia, la violencia digital o el acoso escolar.

El núcleo común que presentan la mayoría de las acepciones conceptuales es la consideración de la violencia escolar como una agresión física o verbal que se produce entre los miembros de la sociedad educativa, en las instalaciones escolares o similares, tal como señala Fernández-Guerrero et al. (2021) quien la define como “aquel comportamiento intencional para provocar daño, que es de carácter verbal, físico o relacional, que es repetitivo y perdura en el tiempo, en el que no media provocación y en el que existe una asimetría de poder entre el agresor y la víctima”. Sin embargo, la violencia puede adquirir otras dimensiones y presentarse de otras diferentes maneras. En primer lugar, encontramos la violencia física la cual se ejerce mediante fuerza física y provoca secuelas físicas. En segundo lugar, la violencia psicológica también conocida como maltrato verbal o psicológico que provoca efectos sobre la autoestima y la autoimagen. Esta se ejerce mediante burlas, rumores, insultos o desprecios. En tercer lugar, podemos identificar la violencia estructural o cultural que según Grado y Uruñuela (2017) son los factores estructurales como el currículo (selección de contenidos, metodología, las formas de evaluación...), la organización que tienen los centros y las aulas, el estilo docente que se utiliza en la gestión de conflictos, del aula o en los trabajos en equipo y las percepciones, emociones o sentimientos presentes en las relaciones. En cuarto lugar, la violencia simbólica es un tipo de violencia invisible e indirecta que todos aceptamos de manera inconsciente y que conforma deseos del poder. Denunciarla y tratar de erradicarla es una de las tareas claves para poder superar la violencia estructural que está presente en las escuelas. No podemos olvidarnos de la violencia de género hacia las niñas y adolescentes en los centros educativos. Este tipo de violencia se manifiesta en maltrato de todo tipo, incluyendo agresiones cuyas denuncias –a rasgos generales- suelen ser obviadas o pasan inadvertidas (Grado y Uruñuela, 2017).

Teniendo en cuenta la frecuencia y la variedad de la violencia en las aulas, los estudios sobre la violencia escolar han ido ganando relevancia, tanto a nivel internacional como nacional estos últimos años.

En España el suicidio del joven del país vasco Jokin Ceberio, en 2004, tras sufrir humillaciones y vejaciones por parte de sus compañeros, se convirtió en un referente del maltrato entre iguales (López y Berrios, 2005). Este hecho tuvo una gran repercusión social, marcando un antes y un después en nuestro país con respecto al fenómeno en concreto del acoso escolar.

En la actualidad, la violencia escolar es un fenómeno absolutamente admitido y preocupa a la mayoría de las comunidades educativas. Son abundantes las noticias que aparecen en los medios de comunicación sobre agresiones entre los menores de edad y el número de expedientes escolares abiertos al alumnado por actitudes o acciones violentas. En definitiva, es una realidad que existe y que se debe tener en cuenta para trabajar en favor de una convivencia respetuosa.

Existen diversos expertos que trabajan en el campo de la prevención de la violencia, pero enfocada desde diferentes perspectivas. Por un lado, estarían los que se centran en el grupo al que va destinada la violencia y, por otro lado, los que se focalizan de manera general en ciertos grupos o población minoritaria sin tener en cuenta el riesgo individual que sufre cada persona, o centrándose en personas concretas con antecedentes de comportamiento violento (Monclús y Saban, 2006).

Con respecto a los sujetos implicados en la violencia escolar, la intervención en este fenómeno se ha venido dirigiendo hacia las partes más visibles, en este caso, los agresores y las víctimas, sobre todo en la forma concreta de violencia escolar como el acoso escolar. Sin embargo, en estos casos, estos no son los únicos roles implicados en la situación de violencia sino son los roles que, con su actuación, acaban llamando más la atención en los centros educativos o en las familias. Dicho esto, hay que señalar que en toda situación de acoso existen: acosador, víctima y espectadores, de forma que todos ellos, de alguna manera participan de la violencia, o del conocido también como círculo de la violencia escolar (Delgado, 2012).

Por un lado, la víctima es la persona destinataria de las agresiones, las recibe, generalmente, con sumisión. Esta puede presentar varios perfiles: la víctima pasiva, es el perfil más común y está caracterizado por la sumisión ante los ataques, por la falta de respuesta; la víctima activa, por su parte, tiene rasgos propios, como ansia y agresividad y por ello son valoradas como aquellos que "se buscan lo que les pasa" (Avilés, 2006); y, por último, nos encontramos con el perfil de la víctima reactiva que reacciona de manera agresiva frente a los ataques. Estos últimos suelen responder a la persona que ejerce de agresor/a y suelen mantenerse poco tiempo en el papel de víctimas ya que, ante la resistencia, la persona que agrede suele desistir y buscar otro blanco más fácil.

Por otro lado, entre los participantes de este tipo de violencia encontramos a la persona que ejerce el acoso. Se define como un o una estudiante que posee poca conciencia moral sobre sus actos, suele tener cierta popularidad entre su grupo de iguales y presenta capacidad para auto exculparse de los actos realizados.

Por último, el tercer tipo de participantes en el acoso escolar son las personas espectadoras, aquellas que visualizan las acciones que se producen entre agresores y víctimas. El papel de estos es esencial a la hora de convertir el centro educativo en un entorno libre de acoso. Acevedo y Cuellar (2020) los denominan como “agresor pasivo” y añaden que representan un tipo de agresor sutil, invisible en la mayoría de las ocasiones, pero de presencia fundamental. También Avilés et al. (2011) indica que este perfil se caracteriza por no permanecer libres de la influencia respecto a los hechos de intimidación, y se destacan por asumir posturas individualistas, egoístas y apáticas. Ccoicca (2010) distingue cuatro tipos de espectadores: los “pasivos”, que serían el alumnado que sabe de la situación y se calla por miedo a ser las siguientes víctimas; los “antisociales”, estudiantes que acompañan en los actos de intimidación y que suelen ser personas fácilmente influenciables; los “reforzados” aquellos que aunque no participan de manera directa en la agresión, la observan, la aprueban e incitan a ella; y, por último, los espectadores “asertivos”, que representan al alumnado que apoya a la víctima y, en ocasiones, hacen frente al agresor.

Al hablar de “violencia escolar” no podemos olvidarnos de lo que sería una situación opuesta: el “buen trato”. Referenciado en la Ley Orgánica 8/2001, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, hace referencia a aquellas personas que promueven activamente los principios de respeto mutuo, solución pacífica de conflictos, igualdad de oportunidades y prohibición de discriminación de los niños, niñas y adolescentes. El fomento del buen trato debería estar muy presente por parte de todos los agentes involucrados en los centros educativos (dirección, profesorado, estudiantado, familias, comunidad) para que todos ellos sean parte activa en la promoción de relaciones respetuosas y, en especial, las personas menores de edad, cuyos conocimientos y habilidades deberían ayudarles a reconocer los signos del maltrato o de la violencia para reaccionar frente a la misma y erradicarla.

1.2. El Trabajo social en el ámbito de la educación y en la mediación escolar

Los profesionales del trabajo social cada vez están considerando más la importancia que estos deben tener dentro de los centros escolares y sobre todo la cabida de esta profesión dentro de los equipos educativos. En ocasiones existen diversas problemáticas dentro de los centros escolares, pero nos gustaría recalcar que, tras la actual situación de crisis sanitaria, existe una mayor incertidumbre para muchas familias que tienen a sus hijos/as en el colegio. Esta pandemia ha modificado de manera significativa el escenario educativo y genera muchas dificultades a la hora de poder desarrollar con total normalidad las actividades propias de estos centros. A esto se le suma la reducción de gastos que ha sufrido el sector de la educación durante la crisis y los recortes de la última década, limitando de esta manera el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades de los colectivos sociales más desfavorecidos, restringiendo las ayudas y la protección que ofrece el medio escolar. Además de todo esto, hemos observado que las conductas referidas a la violencia escolar se han visto en aumento tras la actual situación sanitaria.

Por lo tanto, a colación de lo anterior, el Trabajo Social en Educación tiene gran trascendencia tanto en la prevención, diagnóstico, intervención y seguimiento de las

situaciones de desprotección, maltrato, exclusión social y desigualdad educativa, y los profesionales del Trabajo social tienen como prioridad responder a todas estas necesidades del alumnado con problemáticas sociales o en situaciones de riesgo.

En los centros educativos pueden ser varios los profesionales que pueden encargarse de la resolución de conflictos, como profesionales de la mediación escolar. Pero nos vamos a centrar en los profesionales del trabajo social porque su disciplina siempre ha estado ligada a contextos y situaciones conflictivas a distintos niveles. El profesional del Trabajo Social, a lo largo del tiempo, ha realizado diversas funciones relacionadas con la resolución de conflictos y la prevención de estos en diferentes ámbitos de la profesión. Ante una situación conflictiva, a nivel individual, grupal o comunitario, estos profesionales actúan valorando y analizando la situación, identificando las causas que la han originado, estableciendo un diagnóstico social y ofreciendo vías de solución adecuadas a cada circunstancia. El objetivo último será lograr una transformación positiva de la situación haciendo partícipes a las personas involucradas de forma que sean ellas mismas quienes acaben buscando soluciones, tomando decisiones, y responsabilizándolos de sus acciones.

Parte de la intervención del profesional de Trabajo Social ha integrado la mediación como una actividad y una técnica. De este modo, la mediación no es una acción nueva en esta disciplina, al contrario, estos profesionales han venido desarrollando la función de mediación a lo largo de la historia de la disciplina (Berasaluze y Olalde, 2004), aportando la visión social en la búsqueda de solución de conflictos (Rondón, 2013). De hecho, Jane Addams (1860-1935), promotora insigne del trabajo social en el ámbito de la educación y del trabajo social de grupo, era bien conocida por mediar en conflictos, en especial, entre sindicatos y la patronal en la incipiente Chicago industrial. Ella mismo "arbitró" en huelgas como la de una factoría de tricotado en mayo de 1892, aunque su implicación más relevante fue la mediación que ejerció en la llamada Huelga de Pullman en 1894 de la Unión de ferrocarril americana que provocó fuertes disturbios, más de un centenar de muertos, y una gran revuelta política (Autor, 2013, p.27). La mediación fue, por lo tanto, practicada por las trabajadoras sociales desde el inicio mismo de la profesión y no sólo en el ámbito sindical y laboral, sino en otros como el escolar.

En el marco legal autonómico de Galicia se regula la mediación escolar mediante el Decreto 8/2015, de 8 de enero, por la que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar, en su artículo 26. Pero no se refleja ni se especifica que profesionales tienen las competencias suficientes para actuar en casos de conflicto en el ámbito educativo. Sin embargo, en otras comunidades autónomas como Baleares sí que se están llevando a cabo proyectos en los que los profesionales del Trabajo Social figuran como mediadores dentro de los centros educativos. Son especialistas en problemáticas familiares y sociales, así como en situaciones de violencia que pueden surgir fuera o dentro del sistema educativo, postulándose como los mejores intermediarios entre la escuela, la familia y la sociedad.

La Mediación y el Trabajo Social, comparten la búsqueda del empoderamiento desde principios de igualdad, justicia y equidad social (Munuera, 2012) y la búsqueda del consenso y el entendimiento entre las personas, grupos y comunidades. Ambos fundan sus valores en el respeto a los Derechos Humanos y los ideales de Igualdad y Justicia Social. Por lo tanto, los profesionales de Trabajo Social tienen un papel fundamental en

la intervención y prevención de la violencia escolar y la resolución de conflictos, sin negar la importancia de otras posibles figuras profesionales en los centros educativos.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Para escoger la muestra de participantes que forman parte de esta investigación se tuvo en cuenta a la Comunidad Autónoma Gallega, en España. Se concretó en 121 alumnos/as de primaria, específicamente de 5º (48.8%) y 6º (51.2%), pertenecientes a dos centros de titularidad pública de Ourense y Pontevedra, cuyas edades estaban comprendidas entre los 10 años (41.3%), los 11 (43.8%) y los 12 años (14.9%); de ambos sexos, aunque mayoritariamente femenino (55.4%) respecto al masculino (44.6%).

Al considerar la estructura familiar a la que pertenecían estos niños y niñas, el 62.8% se encontraba en una familia biparental y el 37.2% de los participantes en la investigación en una familia monoparental.

Respecto al rendimiento escolar, el mayor porcentaje se encontró entre los y las estudiantes que aprueban todas las asignaturas, con un 66.69% del total de la muestra, a continuación, con un 25.6% los que pasaron de curso con algún suspenso y los que repitieron curso, que presentaron un 7.4% de la muestra total.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de la información se aplicaron dos instrumentos. En primer lugar, un cuestionario ad hoc que recogió las variables sociodemográficas (edad, sexo, curso académico, rendimiento académico y estructura familiar). En segundo lugar, la herramienta empleada para la recogida de información fue el cuestionario de Violencia escolar en Educación Primaria, CUVE3-EP. Es un instrumento desarrollado por Álvarez-García et al. (2012), que permitió analizar la frecuencia con la que el alumnado considera que aparecen diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por los estudiantes o el profesorado de su clase. Este instrumento consta de 34 ítems referidos a 5 factores que se muestran en la tabla 1. El conjunto de ítems que componen los factores se presenta en una escala tipo Likert con puntuaciones que van desde “ninguna vez/nunca” (1) a “siempre” (5). El alumnado debe señalar, en cada enunciado, con qué frecuencia considera que aparece el tipo de incidente violento referido en el ítem. El análisis de fiabilidad de la prueba, en términos de consistencia interna, ha confirmado la pertinencia de obtener estas puntuaciones globales por factores o tipos de violencia escolar. Se ha comprobado que los ítems de cada factor, siendo independientes entre sí, muestran un índice de correlación elevado. El conjunto de la prueba ofrece un alfa de Cronbach de .91 y los factores que la componen entre .61 y 0.81.

Tabla 1.
Factores de Violencia escolar evaluadas por el CUVE3-EP.

FACTORES	INTERPRETACIÓN	INDICADORES
Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	Hace referencia a acciones en la que los alumnos causan algún tipo de daño al resto de sus compañeros a través de la palabra.	Ítems: 1,5,10,20
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	Hace referencia a las acciones en las que el alumnado insulta, pone moteos molestos o habla de malas formas del profesorado.	Ítems: 3, 15, 18, 28
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	Se refiere a las acciones que suceden entre compañeros/as donde se incluyen golpes, peleas y amenazas con o sin armas.	Ítems:22, 32, 30, 14, 21
Violencia física indirecta por parte del alumnado	Hace referencia a todas las conductas violentas en las que existe un contacto material indirecto hacia la víctima y/o sus pertenencias.	Ítems: 19, 4, 7, 11
Exclusión social	Harían referencia a los ítems relacionados con la discriminación de un/a alumno/a por parte de los/as compañeros/as, en función de sus creencias religiosas, resultados académicos, diferencias en sus orígenes, entre otros.	Ítems: 27, 33, 29, 12, 23, 6, 9
Disrupción en el aula	Hacen referencia aquellos ítems que están relacionados con la actuación molesta, por parte del alumnado, en el desarrollo de las clases.	Ítems: 34, 16, 25
Violencia del profesorado hacia el alumnado	Se refiere a las conductas por parte del profesorado que pueden ser percibidas por el alumnado como violentas.	Ítems: 2, 8, 13, 26, 17, 24, 31

Fuente: Elaboración propia

2.3. Procedimiento

Los datos fueron recogidos durante los meses de febrero y marzo de 2019. En primer lugar, se solicitaron los correos del personal de dirección de cada centro para concertar una reunión. En el correo se adjuntó una presentación, la explicación de la razón del contacto, la necesidad de establecer una cita para la realización del trabajo de campo, el cuestionario que se iba a realizar, los agradecimientos y, finalmente, la despedida. Dado que la investigación se realizaba con personas, y estas eran menores de edad, hubo de recabarse la autorización parental para su desarrollo. Además, el estudio se llevó a cabo siguiendo las normas deontológicas reconocidas por la Asamblea Médica Mundial (AMM) en la Declaración de Helsinki (revisión de 21 de marzo de 2017) y de acuerdo con las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (Comunidad Económica Europea) (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española que regula la investigación.

Una vez se recibieron las autorizaciones correspondientes se habló con el profesorado tutor de cada curso, para informarles y concretar las horas para pasar la prueba. Hay que señalar que, en el proceso de aplicación del cuestionario, se contó con la

colaboración del alumnado, a los que se les volvió a informar de cuál era el objetivo de este, en qué consistía la investigación, que era voluntaria su participación, y que se les garantizaba el anonimato y la total confidencialidad de los datos, recabando su consentimiento tácito para la aceptación de su incorporación en el estudio, y mostrando todos ellos una buena predisposición a la realización del mismo. Se les pidió a los sujetos que decidieron colaborar (la totalidad de ellos), que fuesen lo más sinceros posibles a la hora de contestar, que no dejaran ninguna pregunta sin responder y se les explicó el modo de cubrir el cuestionario. Se les animó a consultar cualquier duda que pudiera surgir a lo largo de la realización de la tarea. Las instrucciones explicativas fueron las mismas en todas las aulas y fueron ofrecidas por la misma encuestadora, a fin de evitar un factor de sesgo. El tiempo que empleó cada estudiante para ejecutar la tarea fue de unos 15 minutos, aproximadamente.

2.4. Análisis estadístico

Los datos del estudio (descriptivos, observacionales, transversales y prospectivos), una vez codificados, transferidos a una matriz, guardados en un archivo y limpios de posibles errores, fueron analizados con el paquete informático SPSS 22.0.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de frecuencias y percentiles de cada una de las variables. En segundo lugar, se realizó un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas), la prueba "t" para comparar las medias y establecer si las variables independientes tienen influencia y, para conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en función de las variables, se empleó un análisis de varianza (ANOVA). En los resultados obtenidos en esta investigación, dado que el nivel crítico (sig.) es mayor de .05, aceptamos la hipótesis de igualdad de varianzas. En tercer lugar, se realizaron comparaciones múltiples a posteriori (prueba SCHEFFÉ) acompañado del coeficiente Alpha de Cronbach para calcular la fiabilidad de la muestra. El estudio se realizó de manera desinteresada, voluntaria y, como ya se ha comentado, con la autorización de todos los participantes y el cumplimiento de las normas éticas en la investigación.

3. RESULTADOS

Esta investigación reveló en el análisis de fiabilidad un valor de .91 (alfa de Cronbach) acorde con los resultados obtenidos en el estudio realizado por Álvarez-García et al. (2012) y, al mismo tiempo, esto lo avala como instrumento fiable para medir la violencia escolar en el tercer ciclo de educación primaria. Los resultados de la fiabilidad medida con el alfa de Cronbach en cada uno de los factores que componen el cuestionario oscilan entre .69 y .85.

A partir de los datos obtenidos se estimaron, en primer lugar, los porcentajes obtenidos de las variables analizadas en cada una de los factores contemplado en el mismo: Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; Violencia física directa y amenazas entre estudiantes; Violencia física indirecta por parte del alumnado; Exclusión social; Disrupción en el aula; Violencia de profesorado hacia alumnado; y, posteriormente, se desarrollaron los análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas), de varianza, del tamaño del efecto, y post

hoc de comparaciones múltiples.

Análisis descriptivo e inferencial de los factores de la violencia escolar en educación primaria.

Los valores obtenidos en la escala del CUVE3-EP (véase Tabla 2) en las variables sociodemográficas presentaron en el sexo masculino puntuaciones medias más altas en la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (M=5.78), en la violencia física directa y amenazas entre los estudiantes (M=8.01), en la violencia física indirecta por parte del alumnado (M=5.35) y en la violencia profesorado hacia alumnado (M=10.11), mientras que en el femenino nos encontramos mayor violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (M=8.60), exclusión social (M=12.85) y disrupción en el aula (M=7.84).

En la edad, tuvieron medias más altas el alumnado de 10 años en violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (M=9.00), violencia física indirecta por parte del alumnado (M=5.86), exclusión social (M=12.70) y violencia de profesorado hacia alumnado (M=10.36), frente al alumnado de 11 años que presentó medias altas en la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (M=5.51), la violencia física directa y amenazas entre estudiantes (M=8.42) y disrupción en el aula (M=7.87).

En cuanto al curso académico, el alumnado de 5º de primaria presentaba medias más altas en todos los factores de la violencia escolar.

Finalmente, cuando se analizaron los datos referidos al rendimiento académico de los y las estudiantes se detectaron puntuaciones más altas en el alumnado que repetía curso, concretamente en los factores de violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (M=8.89), en la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (M=5.67), en la violencia física indirecta por parte del alumnado (M=9.89), en la exclusión social (M=13.89) y en la disrupción en el aula (M=8.89), aunque fueron mayores para aquellos que aprueban en la violencia física indirecta por parte del alumnado (M=5.26) y la violencia de profesorado hacia el alumnado (M=10.22).

Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de los factores del CUVE3-EP atendiendo al sexo, edad, curso académico, rendimiento académico y estructura familiar.

Asimismo, según la estructura familiar, se encontraron medias más altas en el alumnado que pertenecía a familias monoparentales en los factores de violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (M=5.58), violencia física indirecta y amenazas entre los estudiantes (M=8.09), violencia física indirecta por parte del alumnado (M=5.94), exclusión social (M=13.16) y violencia del profesorado hacia el alumnado (M=10.13). Sin embargo, el alumnado que crece en familias biparentales presenta medias más altas en los factores de violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (M=8.67) y disrupción en el aula (M=7.84).

Finalmente, para analizar la existencia de diferencias significativas en poblaciones independientes con distribución normal se realizaron los análisis de varianza (ANOVA).

Así pues, en lo referido a la variable sexo, pudimos observar diferencias significativas en los factores de Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado ($F=4.27$; $p<.05$), Exclusión social ($F=2.02$; $p<.05$) y Violencia profesorado hacia el alumnado ($F=2.19$; $p<.05$). Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en los factores Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado ($F=.21$; $p>.05$), Violencia física indirecta y amenazas entre los estudiantes ($F=.69$; $p>.05$), Violencia física indirecta por parte del alumnado ($F=.52$; $p>.05$) y Disrupción en el aula ($F=.15$; $p>.05$).

En relación con los diferentes factores atendiendo a la edad, se encontraron diferencias significativas en los factores de Violencia física directa y amenazas entre estudiantes ($F=3.11$; $p=.036$), Violencia física indirecta por parte del alumnado ($F=5.34$; $p=.006$) y Violencia del profesorado hacia el alumnado ($F=2.89$; $p=.041$), no apreciando diferencias significativas en los otros factores.

De igual manera, la variable relativa al curso académico presentó diferencias significativas en los factores de Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado ($F=3.70$; $p<.05$), Violencia física directa y amenazas entre estudiantes ($F=2.33$; $p<.05$), Violencia física indirecta por parte del alumnado ($F=13.13$; $p<.05$), disrupción en el aula ($F=2.49$; $p<.05$) y Violencia de profesorado hacia el alumnado ($F=2.16$; $p<.05$). Sin embargo, no se presentaron diferencias significativas en los factores de Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado ($F=.19$; $p>.05$) y exclusión social ($F=.18$; $p>.05$). I alumnado hacia el profesorado ($F=.19$; $p>.05$) y exclusión social ($F=.18$; $p>.05$).

En relación con la variable del rendimiento académico, se encontraron diferencias significativas en los factores de Violencia física directa y amenazas entre estudiantes ($F=3.13$; $p<.05$), exclusión social ($F=2.43$; $p<.05$), disrupción en el aula ($F=3.97$; $p<.05$) y Violencia del profesorado hacia el alumnado ($F=2.97$; $p<.05$), no apreciando diferencias significativas en lo que respecta a los otros factores.

Finalmente, se constataron diferencias significativas en relación con la estructura familiar en los factores de Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado ($F=.21$; $p<.05$), Violencia física indirecta por parte del alumnado ($F=2.02$; $p<.05$) y exclusión social ($F=2.52$; $p<.05$). Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en los factores de Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado ($F=.72$; $p>.05$), Violencia física directa y amenazas entre estudiantes ($F=.17$; $p>.05$), disrupción en el aula ($F=.17$; $p>.05$) y Violencia por parte del profesorado hacia el alumnado ($F=.99$; $p>.05$).

4. DISCUSIÓN

Los estudios acerca de la violencia escolar en primaria han registrado importantes avances como un fenómeno transversal en los centros educativos (Fernández-Montalvo et al., 2015; Palmero et al., 2010). La tasa de acoso escolar fue identificada por Ccoicca (2010) entre los niños en un 24,4% y entre las niñas en un 21,6%. Acevedo y Cuellar (2020) hacen mención especial a los estudios llevados a cabo en España, estudios con una muestra total de 24.990 alumnos de 14 comunidades autónomas, cuyos resultados muestran que el 13,9% del alumnado es maltratado con sobrenombres ofensivos y el 10,40% con el silencio y el vacío.

Los comportamientos violentos en la infancia (así como en la adolescencia) constituyen un problema de índole social y su incidencia parece mantener cierta tendencia ascendente.

El presente estudio constata la influencia de la edad en el nivel percibido de violencia escolar por el alumnado en educación primaria. El nivel de violencia escolar disminuye con la edad en primaria, si bien existen algunas excepciones. De este modo, la violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, la violencia física indirecta por parte del alumnado, la exclusión social y la violencia del profesorado hacia el alumnado disminuye con la edad, mientras que la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, la violencia física directa y amenazas entre estudiantes y disrupción en el aula, es mayor a los 11 años. Investigaciones como la de Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007) y Ramos (2008) muestran que la mayor parte de la violencia se produce en alumnado entre los 10 años y 14 años, es decir los que cursan el último ciclo de educación primaria y el primero de educación secundaria obligatoria. En esta etapa se pone de manifiesto la presencia de alumnado que no tiene interés por los estudios, expresas actitudes negativas hacia la escuela, y niños y niñas que acumulan repeticiones de cursos (Estévez et al., 2007). Según una investigación de Fernández-Montalvo et al. (2015) existe más de un 12% de estudiantes de 6º de Educación Primaria que ha utilizado internet para insultar a otros compañeros; más de un 13% han sido víctimas directas de los insultos de otros; y más de un 9% ha recibido amenazas por correo electrónico.

En la dimensión del sexo, la investigación realizada nos permitió comprobar que existen diferencias en el nivel percibido de violencia escolar entre el alumnado de educación primaria en las provincias de Ourense y Pontevedra. De este modo, el alumnado masculino presenta un mayor nivel de violencia escolar en la mayoría de los factores, frente al alumnado femenino que presenta un mayor nivel en los factores de violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, exclusión social y disrupción en el aula. Esto nos permite afirmar que la mayoría del alumnado masculino se encuentra involucrado en situaciones de violencia escolar de mayor impacto como las agresiones físicas y el alumnado femenino en situaciones de violencia o acoso de menor intensidad (rumorologías, insultos, entre otros). Esta distinción coincide con los resultados obtenidos por Gaviria (2006). La gran mayoría de investigaciones realizadas sobre las diferencias de género en la implicación en la violencia escolar concluyen en una misma dirección, una mayor implicación masculina en la mayoría de las situaciones agresivas y violentas (Ararteko-IDEA, 2006; Felip, 2007 y Latorre y Muñoz, 2001). Se manifiesta, por tanto, que el alumnado femenino es menos violento y ejercen una violencia más verbal que física y las problemáticas que aparecen se manifiestan entre ellas mismas (Martínez et al., 2006). No obstante, algunas investigaciones concluyen que no existen diferencias de género en la violencia escolar cuando se utilizan estrategias indirectas (Toldos, 2005), y si difieren en el uso de violencia directa con prevalencia de los chicos (Benítez y Justicia, 2006).

Por otro lado, la influencia del rendimiento académico en el nivel percibido de violencia escolar por el alumnado de educación primaria mostró una relación bidireccional entre el fracaso académico y estar involucrado en situaciones problemáticas. Esto ha sido repetidamente probado en la literatura (Totura et al., 2009).

En la investigación se comprobó que los mayores niveles de violencia escolar se

presentan en el alumnado que ha repetido curso en la mayoría de los factores; por el contrario, los alumnos que pasan de curso académico con algún suspenso presentan un menor porcentaje de violencia escolar. Ello concuerda con la investigación realizada por Dobarro (2011).

Finalmente se evidenció que las situaciones de violencia tenían correlación con la estructura familiar, excepto en la violencia verbal del alumnado hacia el alumnado y disrupción en el aula, que existe una mayor presencia en niños y niñas que crecen en familias biparentales. Así, se sostiene que los menores de edad que viven en núcleos de familias biparentales (dos progenitores) presentan un menor índice de situaciones problemáticas y conflictivas. Las familias monoparentales, en consecuencia, precisan mayores apoyos en los procesos de crianza de sus hijos e hijas. Con todo, estas conclusiones respecto a la estructura familiar son solamente orientativas y no permiten dilucidar si la monoparentalidad es matrifocal o patrifocal, cuáles han sido las rutas de entrada en la misma (por separación, por divorcio, por elección, por viudedad) y cuáles son las situaciones específicas vivenciadas en cada una de estas familias. Aun así, los resultados apuntan, de acuerdo con Autor (2023) a que las familias monoparentales, en general, tienen mayores dificultades y necesidades respecto a la crianza y la educación que las biparentales.

5. PROPUESTA: ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN-ACCIÓN EN LA VIOLENCIA ESCOLAR

5.1. Formación del profesorado: primer eslabón en la cadena de convivencia en los centros educativos

La formación del profesorado es uno de los pilares fundamentales de la educación, donde se sustenta la capacidad que tienen las instituciones formativas para dar una respuesta a las necesidades socioeducativas que surgen en el sistema educativo. Sin embargo, la actual formación del profesorado no es capaz de actualizarse al ritmo que cambia la sociedad, en especial en relación con el uso ya mayoritario por parte del alumnado de las redes sociales que proporcionan nuevos “espacios” -también en el ámbito escolar- para un gran abanico de tipos de violencia y, en especial, para el acoso esta vez virtual. Del Pino et al. (2023) hacen alusión a lo preocupante que son las conclusiones realizadas en el informe sobre el afrontamiento del profesorado ante la violencia escolar. En él se refleja que el 90,6% de los casos, se produce casi siempre dentro del centro escolar, aunque continúa fuera de la escuela en un 48,4%, casi la mitad. Al experimentar durante largo tiempo la violencia, muchas familias culpan al profesorado de lo ocurrido. Del Pino et al. (2023) constatan que el 25% de los docentes no tomaron medidas antes las situaciones de violencia o no creyeron a la víctima o quitaron importancia a lo ocurrido. Para que el docente pudiese convertirse en un experto capaz de transformar los centros educativos se debería promover una transformación profunda de los planes de formación del profesorado, de forma que en su primera etapa (formación inicial) adquiriese la profesionalidad, actualizando aptitudes, conocimientos y habilidades sociales para adaptarlos a los avances de la sociedad, y en su segunda etapa (formación permanente) fuese capaz de encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se presenten en su práctica diaria, como

el incremento de la violencia en las aulas, entre otras problemáticas actuales como podría ser el aumento de problemas de salud mental en el alumnado.

No sólo podemos hacer referencia al profesorado dentro del ámbito educativo sino al resto de figuras profesionales que se encuentran concernidas en los centros educativos a abordar cuestiones relacionadas con la violencia escolar, trabajando de manera coordinada con el resto de equipo educativo como, por ejemplo, los equipos directivos y los orientadores de los centros. Resulta necesario, para poder detectar, prevenir y realizar una adecuada intervención que se haga teniendo en cuenta todos los profesionales que pertenecen a la comunidad educativa y que todos estén formados en el fenómeno de la violencia. Como bien apunta Del Pino et al. (2023) la realidad actual ha sido condicionada por la pandemia de la COVID-19 que ha provocado un uso intensivo de internet en el ámbito educativo lo que, a su vez, hace imprescindible la formación y actualización del profesorado respecto a la red y las redes sociales. Por su parte, Ruíz-Martín et al. (2019) han analizado que la pandemia ha supuesto un aumento en el uso de las tecnologías entre los más jóvenes, no sólo para estudiar, sino también en su tiempo libre lo que ha incrementado notablemente los niveles de ciberacoso.

5.2. Los trabajadores sociales como mediadores escolares dentro de los centros educativos

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) afirma que la escuela es el primer espacio en el que se pueden detectar situaciones-problema a nivel familiar y social. Además, considera a las instituciones educativas como entorno idóneo para la prevención de problemas de carácter social. Por eso mismo, los profesionales del Trabajo social en el ámbito educativo cobran importancia puesto que las funciones que desarrollan se relacionan también con los objetivos que se plantean en el proceso de mediación, entre ellos instaurar las bases de convivencia, socialización y bienestar. En ocasiones son los docentes quienes detectan situaciones de dificultad entre algún o alguna estudiante, pero los progenitores o responsables legales no suelen aceptar, en un primer momento, que se busquen alternativas distintas a las que están viviendo. Pero, en estos casos, el cuerpo teórico de la disciplina del trabajo social está en condiciones para realizar una intervención dentro del sistema educativo, trabajando de manera coordinada con el equipo docente y el equipo de dirección comprometidos y siendo parte del proceso.

Añadir a esto, que el o la profesional del trabajo social tiene diversas funciones relacionadas directamente con el sistema educativo. En relación con el alumnado algunas de las funciones podrían ser atender y resolver situaciones de manera individualizada; detectar, prevenir, atender y resolver situaciones de inadaptación o dificultades en el núcleo familiar. Con respecto a las familias podría colaborar en el desarrollo de programas formativos, definir, acompañar y orientar en su papel dentro del sistema educativo como agentes de cambio; animar a la participación activa y estable en la marcha del centro o favorecer las relaciones familiares entre sí y de éstas con el centro. En relación con la escuela, de manera general, podría participar en el establecimiento de unas relaciones fluidas entre el colegio y las familias; colaborar en la elaboración de los proyectos educativos del centro; facilitar la información necesaria sobre los recursos que existen en la comunidad; planificar acciones de prevención para

cualquier tipo de problemática que pueda surgir o exista de manera específica en el centro o aportar el conocimiento que posee de la realidad para apoyar las programaciones y la planificación educativa del centro. De manera concreta con el profesorado podría facilitar la información sobre la realidad socio familiar y trabajar de manera coordinada para participar en las tareas de orientación familiar o potenciar el acercamiento entre los distintos agentes educativos. Por último, con respecto a la comunidad, el profesional del trabajo social podría colaborar con el movimiento asociativo estimulando actividades culturales o coordinarse con los distintos servicios existentes en la propia comunidad para poder dar respuestas globales e integrales (Fernández y Alemán, 2003).

Además de las funciones ya mencionadas que tiene el o la profesional de trabajo social, también podría ocupar un espacio en el sistema educativo en calidad de “coordinador/a de bienestar y protección”, una figura que viene reflejada en la Ley Orgánica 8/2001, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia donde se refiere que este profesional tendrá que actuar bajo la supervisión de la persona que ostente la dirección del centro. Las funciones de esta figura profesional indicadas en la ley, tales como promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección de los menores, fomentar el respeto al alumnado con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad, informar al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección, entre otros, podrían llevarse a cabo por cualquier profesional de lo social o incluso otros profesionales de la seguridad, como el Cuerpo Nacional de Policía, a juicio de Del Pino et al. (2023) las funciones asignadas pueden llevarse a cabo mediante charlas de formación impartidas en el marco del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos, destinado al ámbito educativo y al que se encuentran adheridos centros públicos, privados y concertados a nivel nacional. Esta formación tendría que incluir temas sobre prevención y detección precoz de toda forma de violencia: conocimiento de factores de riesgo, reconocimiento de identificadores de violencia, competencias para llevar a cabo las actuaciones una vez se haya producido la misma, contenidos en materia de seguridad y uso seguro y responsable de Internet, habilidades para evitar la victimización secundaria, etc. Es muy relevante que estas figuras profesionales están especialmente formadas en los ciclos de la violencia escolar y del rol de cada uno de los participantes en la misma y también que sepan trabajar en red con el resto de los sistemas involucrados: sistema familiar, servicios sociales, servicios de salud, etc. Todo ello lleva a posicionar a los/as trabajadores/as sociales, ya formados en estos contenidos, en profesionales óptimos para el ejercicio de la coordinación de bienestar y protección.

En definitiva, la disciplina del trabajo social persigue el cambio social, la superación de los conflictos y la resolución de problemas de diferente índole y, a la vez, el ámbito de la mediación es efectivo y contribuye de manera significativa a la práctica social. Por lo tanto, abre el camino y aporta un ámbito relativamente reciente donde ejercer y, además contribuir con los conocimientos propios de la profesión como mediador/a.

6. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Aunque el presente trabajo no pretende concluir el tema sino más bien abrir nuevos interrogantes y perfilar algunas vías para repensar sobre la problemática existente, con la finalidad de generar intervenciones preventivas y de intervención eficaces en su abordaje, puede concluirse que existe cierto nivel de violencia escolar ya en los centros de educación primaria, esto es a muy tempranas edades, en coincidencia con otras investigaciones.

La violencia escolar es un grave problema que involucra a la infancia y la adolescencia y del que la comunidad educativa y la sociedad van tomando conciencia. La investigación llevada a cabo demuestra la existencia de violencia entre niños y niñas de corta edad en el ámbito escolar, lo cual no puede sino preocuparnos profundamente ya que todas las investigaciones identifican un incremento de la violencia con el paso de los años y, en especial, en secundaria, siendo los hallazgos de primaria predictores de violencia escolar futura, y como destaca Fernández-Guerrero et al. (2021) actualmente es poco frecuente encontrar un centro educativo de toda la geografía española donde nunca se haya producido algún caso de intimidación, hostigamiento, maltrato físico, verbal o psicológico o incluso abuso de poder.

Sin embargo, a pesar de identificar la violencia escolar ya en educación primaria, son escasas las Comunidades autónomas que disponen de profesionales suficientemente formados o figuras de apoyo para poder prevenirla o abordarla dentro de los centros educativos y en relación con la familia y la sociedad.

Se ha defendido que los y las profesionales del trabajo social son, a nuestro juicio, personas bien formadas en la identificación de la violencia y en su afrontamiento, desde una perspectiva integral al incorporar en la resolución de los conflictos a los implicados, al resto de la comunidad educativa, y a la sociedad. El trabajo en red al cual están habituados, así como el dominio de la mediación, les privilegia frente a otros profesionales si bien existen otras propuestas de inclusión de otros profesionales para abordar la violencia escolar igualmente relevantes como la incorporación de educadores/as sociales en los centros o incluso de “agentes tutores” de la policía local (Núñez, 2018).

En todo caso, más allá de qué tipo de profesionales aborden la violencia escolar es importante fomentar procesos que posibiliten una rápida y ágil intervención para evitarla (prevención), detectarla cuando se produce, o al menos minimizarla, disminuyendo sus consecuencias, como la formación de todos los agentes involucrados en la escuela y la incorporación de personas especializadas en mediación escolar.

No sólo consideramos imprescindible la formación de los equipos directivos y del profesorado, sino que se considera, además, necesario diseñar e implementar actuaciones preventivas, formativas y de intervención social para la detección temprana de posibles casos de violencia escolar y un manejo adecuado de las situaciones puntuales de violencia por parte de profesionales especializados en el ámbito socioeducativo. Se podrían diseñar planes de convivencia dentro de los centros educativos donde se incluyese la promoción del buen trato y la resolución pacífica de conflictos tanto por parte del personal del centro como por parte del alumnado,

fomentando el diálogo entre iguales, la mediación escolar, o la justicia restaurativa.

Comentario aparte debe realizarse sobre la propuesta de la incorporación de la figura del coordinador/a de bienestar y protección en los centros educativos. Como señala el Artículo 35 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, las funciones que se le atribuyen a esta figura pueden ser desempeñadas “por personal ya existente en el centro escolar o por nuevo personal” pero, en todo caso, sus funciones deben ser puestas en marcha y entre ellas figuran: ser la figura de referencia en el centro para toda la comunidad educativa del promotor/a de bienestar; fomentar el buen trato; promover formas de resolución pacífica de conflictos; “promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección de los niños, niñas y adolescentes, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros como al alumnado”, dando prioridad a aquellos que ejercen de tutores, así como también a los progenitores (o quienes ejerzan de forma equivalente esa función). También deben responsabilizarse de coordinar el sistema educativo con el de servicios sociales en aquellas situaciones de violencia escolar en las que fuera necesario, razón por la cual ya se ha sugerido a lo largo de este trabajo la oportunidad de profesionales del trabajo social pueden ser coordinadores de bienestar y protección.

Por ende, es necesario hacer visible la violencia, para poder reconocerla y así combatirla. Esto se logra mediante la sensibilización de todos los involucrados en la educación del alumnado y procesos psicoeducativos. Estos procesos se deben crear teniendo en cuenta y con la participación de todos los actores sociales, formando un ambiente de convivencia pacífica, para disminuir la violencia escolar.

Las principales limitaciones y dificultades de esta investigación se centraron en la posible ocultación de los actos violentos, la posibilidad de falta de sinceridad en las respuestas en la investigación empírica, y una muestra pequeña.

Bibliografía

- Acevedo, J. y Cuellar, K., (2020). El lado oculto del bullying: los espectadores. Retos del trabajo social. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales, (19), 9-27.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2012). CUVE³. Cuestionario de Violencia Escolar – 3. Albor-Cohs.
- Ararteko-IDEA (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Ararteko.
- Avilés, J.M. (2006). Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Amarú.
- Avilés, J.M., Irurtia, M.J., García-Lopez, L.J. y Caballo, V.E (2011). El maltrato entre iguales: Bullying. Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 19(1), 57-90.

- Baridón, D. (2010). Estudio de la violencia escolar en los centros de educación media de Juan Lacaze. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Alcalá, Madrid.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 81-93
- Berasaluze A. y Olalde A.J. (2004) Como mediamos en Trabajo Social. V Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social. Las Palmas de Gran Canaria
- Campelo A. y Garriga, J. (Coord.) (2010). Revelamiento cuantitativo sobre la violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos. Argentina: Observatorio Argentino de violencia en las escuelas.
- Ccoicca, T. (2010). Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de comas. [Tesis no publicada]. Universidad Nacional Federico Villareal, Lima.
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de investigación* 36(75), 55-63.
- Del Pino, S., Goenechea, C. y Romero, M. (2023). Formación del profesorado sobre control, seguridad y privacidad en internet. *Revista de Ciencias Sociales*, 29 (1), 47-64.
- Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister*, 24, 77-89.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Valencia: NauLibres.
- Felip i Jacas, N. (2007). El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones. En J.J. Gázquez Linares, M^a C.Pérez Fuentes, A.J. Cangas, N.Yuste Rossell, Situación actual y características de la violencia escolar (pp.15-18). Grupo Editorial Universitario.
- Fernández-Guerrero, M.,Suárez, M., Rojo, J. y Feu, S. (2021). Acoso escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria en Badajoz: análisis de los factores de riesgo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (2), 97-111.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva-Vélez, M-a., e Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar XXII* (44), 113-121. <https://doi.org/10.3916/C44-2015.12>
- Fernández, T. y Alemán, M.C. (2003). Análisis de funciones del Trabajador Social en el campo educativo. Universidad de la laguna
- Grado, A. y Uruñuela, P.M^a (2017). Los tipos de violencia que aparecen en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía* (480), 10-13.

- Latorre, A. y Muñoz, E. (2001). Educación para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula. Bilbao: Descleé de Brower.
- López Zafra, E. y Berrios Martos, P. (2005). Violencia en las aulas. Ediciones del Lunar
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, 134, de 5 de junio de 2021.
- Martínez, C., Hernández-Aguado, I. y Torres, A. M. (2006). Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante. Un estudio Cualitativo. Revista Española de Salud Pública, 80(4), 387-394.
- Monclús, A. y Saban, C. (2006). La violencia escolar: actuaciones y propuestas a nivel internacional. Barcelona: Davinci continental.
- Munuera, P. (2012). Conflicto, mediación y trabajo social. En J. Fombuena (Coord.), El Trabajo Social y sus instrumentos. Elementos para una interpretación a piacere (pp. 171-189). Valencia: La NauLlibres.
- Núñez, F. (2018). La prevención del acoso escolar en colegios e institutos a través del agente tutor de la policía local. Revista sobre la infancia y la adolescencia, 15, 3-15.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2010). Manual de Teorías Emocionales y Motivacionales. Castellón: Universitat Jaume I.
- Ramos, M. J. (2008). Violencia y victimización en adolescentes escolares. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pablo Olavide de Sevilla, Sevilla.
- Real Academia Española de la Lengua (2014). Diccionario de la Lengua Española (23ª Ed.). Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Rondón, L.M. (2013). Mediación social y trabajo social. Una construcción en común desde la perspectiva de la epistemología. Servicios Sociales y Política Social, 101, 37-50.
- Ruíz-Martín, A., Bono-Cabré, R., y Magallón-Neri, E. (2019). Ciberacoso y ansiedad social en adolescentes: una revisión sistemática. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 6 (1), 9-15. <http://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.1>
- Serrano, I. (2006). Un caso de comportamiento agresivo. Madrid: Pirámide
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). La escuela: espacio de convivencia y conflictos. Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.

- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescent. *Aggressive Behavior*, 31(1), 13-23.
- Tatura, C. M., Green, A. E., Karver, M. S. y Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioural, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2), 193-211.