

El educador social ante la violencia escolar: formación y percepción de las características personales y contextuales de víctimas y agresores

The social educator in the face of school violence: training and perception of the personal and contextual characteristics of victims and aggressors

Nieves Gutiérrez Ángel¹

¹Universidad de Almería España, email: nga212@ual.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9952-4095>

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar el concepto de violencia escolar, como y las características tanto personales como contextuales atribuidas a víctimas y a agresores. La muestra está compuesta por 175 estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado de Educación Social. Los resultados muestran un concepto completo de violencia escolar, y la consideración de la misma como un hecho bastante importante.

Palabras clave: Educador social; violencia escolar; características; agresores; víctimas; formación.

Abstract: The objective of this work is to analyze the concept of school violence, as well as the personal and contextual characteristics attributed to victims and aggressors. The sample consists of 175 third and fourth year students of the Degree in Social Education. The results show a complete concept of school violence, and the consideration of it as a fairly important fact.

Keywords: Social educator; school violence; characteristics; aggressors; victims training.

Recepción: 17 de julio 2018

Aceptación: 30 de octubre de 2018



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

El educador social ante la violencia escolar: formación y percepción de las características personales y contextuales de víctimas y agresores

Introducción

La incorporación de los educadores sociales en el sistema educativo se fecha en el curso 2007/2008, con la finalidad de tal figura actuaran con una doble función: Como promotores del cambio de la institución educativa y como nexo de unión entre el ámbito escolar y el ámbito comunitario (Rico, 2012).

Siguiendo a López-Zaguirre (2013) en la actualidad, en el sistema educativo español, se distinguen tres tipos de modelos relacionados con la presencia del educador social en dicho sistema:

- Como miembros adscritos a los centros educativos (como sucede en comunidades autónomas como Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha).
- Como miembros de los Servicios Sociales de carácter municipal (como sucede en comunidades autónomas como Baleares, Euskadi, Galicia o Madrid).
- Desarrollando determinados proyectos en centros escolares (este hecho se da en el resto de comunidades autónomas no mencionadas anteriormente).

En el caso de Andalucía, esta incorporación de los educadores sociales en los Equipos de Orientación Educativa, vino acompañada de una serie de funciones relacionadas con la promoción y desarrollo de la cultura de la paz, la no-violencia y la convivencia. Siendo desde entonces la educación para la mejora de la convivencia en el centro educativo una de sus principales funciones en el terreno escolar (Junta de Andalucía, 2010).

Debido a la complejidad por tanto que suponen los episodios relacionados con la violencia en el contexto escolar, es más que necesaria la presencia del educador social, como agente de cambio y de mediación, ya sea entre el alumnado, las familias o el profesorado (Hernández, 2013). Y en este sentido, es la educación social quien debe 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.

En la actualidad, los educadores sociales, principalmente, se encuentran en ejercicio en la etapa de secundaria, y sus funciones principales se encuentran en la implementación y desarrollo de programas de mejora de la convivencia, absentismo, prevención e intervención tanto con el alumnado como con las familias en situación de riesgo, formación de carácter preventivo en cuanto a drogas, habilidades sociales, igualdad... (Ruiz, 2013).

En cuanto a la violencia escolar, es un hecho que a menudo tiende a justificarse como “algo que siempre ha pasado”, “no es un hecho grave”, “son cosas propias de la edad”, “los niños tienen que aprender a defenderse”... junto con esta justificación también ha destacado el aumento de la presencia de los episodios violentos, produciendo a su vez una mayor aceptación, tolerancia y visión de normalidad ante tales conductas, en el que gran parte de responsabilidad la posee la sociedad actual, quien propicia una visión de la violencia como algo positivo y llamativo, fomentada a través de los videojuegos, películas, programas de televisión... en los que la violencia además de ser promovida, se nos presenta con un hecho cotidiano (Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areense, 2015).

Esta dinámica del *bullying*, no es una dinámica fija y estable, sino que es un proceso mediante el cual una persona se ve agredida física o psicológicamente por otra más fuerte, provocando una situación de desventaja y dañina (Del Barrio, Almeida, Van derMeulen, Barrios, y Gutiérrez, 2003). Comienza por una escasa atención, pasando a darse de manera más continua en el tiempo junto con el aumento de la gravedad de tales hechos. A esto se suma el auge de poder del agresor y una debilitación tanto emocional como psicológica de la víctima, la cual puede o no actuar ante ello. Indistintamente de esto, dichos hechos acaban conduciendo en la víctima a la exclusión (Ruiz, Riuró, y Tesouro, 2015).

Olweus (1978) define e identifica tanto al *bullying* como a sus protagonistas por primera vez (Ruiz et al., 2015), es decir, agresor, víctima y observador. Atendiendo a cada uno de ellos, el agresor es quien realiza la acción dañina, la víctima quien es sometido a tal acción y el perjudicado, y el observador, que es un mero curioso cómplice de la situación.

En una aportación más reciente, Avilés (2006) establece la importancia de tales roles en la dinámica y desarrollo de estos episodios, la cual está caracterizada por relaciones asimétricas entre los agresores, que intentan dominar e intimidar a la víctima y convertir al espectador en un cómplice activo o silencioso que apoya esta situación (Quintana, Montgomery, y Malaver, 2009). Siendo por lo tanto los tres roles protagonistas que forman parte de la violencia escolar como un proceso (Polo del Río, Mendo, Fajardo, y León del Barco, 2017).

A pesar de que la delimitación de los tres roles formulados por Olweus (1991) gozan de una amplia aceptación, hemos de mencionar que existen otras clasificaciones de los roles implicados en la violencia escolar, como es el caso de las aportaciones de Stephenson y Smith (1987) quienes distinguen cinco roles: Agresores, agresores ansiosos, víctimas, víctimas provocativas y agresores-víctimas. O la aportación de Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen (1996), diferenciando seis roles distintos: Agresor, reforzador del agresor, ayudante del agresor, defensor de la víctima, ajeno y víctima. Así como también, es destacable la clasificación de Ortega y Mora-Merchán (2000), quienes distinguen entre agresores, víctimas, agresores victimizados y espectadores.

Al respecto de esta problemática, la Educación Social, no debe ser entendida únicamente como una titulación, ni como una profesión con gran carácter social, sino que también se trata de una práctica de carácter educativo (Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán, y Vargas-Vergara, 2014). Los distintos trabajos que en este caso, han tomado como referencia el papel del educador social ante la violencia, se corresponden con áreas temáticas relacionadas con la violencia en el ámbito familiar por parte de los hijos hacia los padres (Utrera, 2015).

Sin embargo, no se han encontrado trabajos que en este caso, tomen en consideración como eje temático la formación o la percepción en cuanto a la violencia escolar por parte de los educadores sociales. Solamente se ha encontrado en relación con esta temática el desarrollo de una propuesta de formación ética-cívica para combatir el *cyberbullying* elaborada por Albert-Gómez, Ortega-Sánchez, y García-Pérez (2017), pero la cual en ningún momento evalúa la percepción de los educadores sociales en cuanto a esta problemática.

Aunque si se han encontrado aquellos que evalúan la formación de tales profesionales de la educación con respecto a otros temas, como es la igualdad y el género por ejemplo, con el estudio realizado por Bas-Peña et al. (2014). O la violencia de género (Pozo, 2016; Reviriego y Torres, 2015).

Objetivo

El objetivo de este trabajo es analizar tanto el concepto de violencia escolar, como cuáles son las características tanto personales como contextuales atribuidas tanto a víctimas como agresores, por parte de futuros educadores sociales.

Método: Participantes, instrumento, procedimiento, análisis de datos

Participantes

Se trata 175 educadores sociales en formación seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, los cuales pertenecen a los cursos terminales de los estudios de Grado en Educación Social de la Universidad de Almería. De los cuales el 22,9% ($N=40$) eran hombres, y el 77,1% ($N=135$) eran mujeres. En concreto, el 42,9% ($N=75$) pertenecen al tercer curso, y el 57,1% ($N=100$) pertenece al cuarto curso, partiendo de la hipótesis de que en estos casos, tanto la formación, como la experiencia en este terreno sería superior que la que posee el alumnado de los cursos inferiores.

Instrumentos

Se han empleado dos instrumentos en este trabajo. El primero es un instrumento elaborado “ad hoc” con la finalidad de obtener datos de carácter sociodemográfico de la muestra en relación con la edad, el sexo, la experiencia...

El otro instrumento empleado es el *Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela* (Nicolaidis, Toda, y Smith, 2002). El mismo, tiene como una de sus principales finalidades el evaluar distintos aspectos de la violencia escolar, tomando en este caso como referencia la visión de los profesionales de la educación, en este caso, de la educación social. En concreto, para este trabajo, de todos los ítems que componen el mismo, se han utilizado únicamente los que están destinados a la recogida de información que esté relacionada con los distintos implicados en el fenómeno de la violencia escolar, es decir, los agresores, las víctimas y los observadores. Que en este caso, ofrecen información determinada sobre la identificación y las características propias de cada uno de ellos, y se corresponden con tres enunciados del mismo, en concreto, el ocho, el nueve y el diez.

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.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron realizados a través de la plataforma de encuestas “*Lime Survey*” disponible a través de la Universidad de Almería. Facilitando en este caso un enlace a todo el alumnado, mediante el cual accedían a dicho cuestionarios.

Análisis de datos

Se empleó el programa estadístico SPSS.22 para realizar el análisis de datos. Para ello, se calcularon las frecuencias y porcentajes de cada una de las respuestas. Y, en el caso de estudiar la posible relación entre dos variables, se realizaron tablas de contingencia más la prueba del Chi-Cuadrado de Pearson, además del nivel de significación.

Resultados

Concepto y creencias previas sobre la violencia escolar

En primer lugar, se analizó el concepto sobre *bullying* por parte de los educadores sociales. En este sentido, el 33,7% ($N=59$) señaló *elbullyinges* un tipo de violencia de tipo tanto física como psicológica, el 41,7% ($N=73$) identifica al *bullying* como un desequilibrio de poder de una persona más fuerte hacia otra más débil. Un 22,9% ($N=40$) considera al *bullying* como intención dañina. Y el 1% ($N=3$) describe al *bullying* como unos hechos que se repiten a lo largo del tiempo.

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas en cada una de las características de *bullying*

Características del <i>bullying</i>	Frecuencia	
	N	%
Se dirige a hacer daño de forma intencionada	40	22,9%
Puede ser de tipo tanto físico como psicológico	59	33,7%
Se repite en el tiempo	3	1,7%
Se produce en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder, es decir, de una persona más fuerte hacia otra más débil	73	41,7%

En cuanto a las creencias previas, mediante 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, se pidió que mostraran su grado de acuerdo o desacuerdo ante un total de nueve afirmaciones relacionadas con las creencias propias en cuanto a la violencia escolar.

Tal y como se observa, los educadores sociales, por orden de frecuencia se posiciona totalmente a favor del enfado ante la ocurrencia de episodios relacionados con la violencia escolar 91,6% ($N=160$) y del hecho de que agredir aumente la autoestima del agresor, en este caso con un 64% ($N=112$). De manera contraria, se posicionan totalmente en desacuerdo ante el hecho de que sea vergonzoso para las instituciones educativas que se informe de la ocurrencia de estos hechos, con un 99,4% ($N=174$) o que el alumnado que está siendo víctima deba afrontar tal situación en solitario, con un 86,9% ($N=152$).

Tabla 2. Creencias en cuanto a la violencia escolar

	MD	ED	NCNO	DE	MA
Agredir aumenta la autoestima	N 1	0	20	42	112
	% ,6%	0%	11,4%	24%	64%
	N 87	37	28	19	4
	% 49,7%	21,1%	16%	10,9%	2,3%
	N 129	14	9	0	23
	% 73,7%	8%	5,1%	0%	13,1%
	N 1	14	0	0	160
	% ,6%	8%	0%	0%	91,4%
	N 152	0	8	14	1
	% 86,9%	0%	4,6%	8%	,6%
	N 129	38	8	0	0

	%	73,7%	21,7%	4,6%	0%	0%
	N	174	1	0	0	0
	%	99,4%	,6%	0%	0%	0%
	N	129	27	10	5	4
	%	73,7%	15,4%	5,7%	2,9%	2,3%
	N	110	46	16	0	3
	%	62,9%	26,3%	9,1%	0%	1,7%

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

Importancia otorgada a la violencia escolar

Ante la cuestión “*en general, la violencia en las escuelas de este país es:*” un 38,3% (N=67) considera al mismo como algo muy importante, mientras que un 60% (N=105) la consideró bastante importante, un 1,1% (N=2) le concede poca importancia a la misma, y un 0,6% (N=1) no le otorga ninguna importancia.

Tabla 3. Importancia que los educadores sociales conceden a la violencia escolar

Sin importancia		ninguna		Poco importante		Bastante importante		Muy importante	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	,6%	2	1,1%	105	60%	67	38,3%		

Características personales atribuidas a los agresores

En este apartado pretendemos conocer cuáles son las características que los educadores sociales consideran como propias de los agresores. En este sentido, debían responder una sola opción entre nunca, algunas veces y a menudo, en torno a ideas relacionadas con que los agresores son fuertes, tienen dificultades de aprendizaje, tienen discapacidad física, son pasivos, tienen una baja autoestima, son débiles, no tienen habilidades sociales, se irritan con facilidad, no tienen amigos, no hacen bien las tareas académicas, y están siempre preocupados o ansiosos.

Tal y como se observa, los educadores sociales consideran que los agresores nunca son pasivos con un 58,3% ($N=102$) y siempre tienen pocos amigos con un 40% ($N=70$). En el resto de afirmaciones la opción de respuesta que mayor frecuencia presenta es la de algunas veces. La cual, por orden de frecuencia se refiere a tener dificultades de aprendizaje, estar siempre preocupados o ansiosos, tener escasas habilidades sociales, irritarse con facilidad, o tener un bajo rendimiento académico...

Tabla 4. Características intrapersonales del agresor

Características	Nunca	Algunas veces	Siempre
Físicamente fuertes	N 9 % 5,1%	66 37,7%	10 57,1%
Tienen dificultades de aprendizaje	N 39 % 22,3%	136 77,7%	0 0%
Tienen una discapacidad física	N 46 % 26,3%	122 69,7%	7 4%
Son pasivos o poco asertivos	N 102 % 58,3%	73 41,7%	0 0%
Son populares	N 66 % 37,7%	75 42,9%	34 19,4%
Tienen baja autoestima	N 46 % 26,3%	70 40%	59 33,7%
Físicamente débiles	N 57 % 32,6%	76 43,4%	42 24%
Carecen de habilidades sociales	N 65 % 37,1%	110 62,9%	0 0%
Se irritan fácilmente	N 46 % 36,3%	94 53,7%	35 20%
Tienen pocos amigos	N 39 % 22,3%	66 37,7%	70 40%
No hacen bien las tareas escolares	N 65 % 37,1%	94 53,7%	16 9,1%
Están siempre preocupados y ansiosos	N 46 % 26,3%	122 69,7%	7 4%

Características contextuales atribuidas a los agresores

En cuanto a las características del entorno familiar del que proceden los agresores, en cuanto al empleo de la violencia, los tipos de relaciones entre los distintos miembros de la

familia, los estilos de crianza, o la disciplina entre los mismos. Todos los enunciados fueron considerados como características interpersonales del agresor algunas veces, obteniendo puntuaciones similares, relacionadas con la presencia de castigo físico en el entorno familiar, una existencia escasa de disciplina, la presencia de abuso emocional o físico en el entorno familiar, y la existencia de relaciones distantes entre los distintos miembros de la unidad familiar. A excepción de que los agresores sean sobre-protegidos por sus padres, con un 57,7% ($N=101$), ante lo que los educadores sociales contemplan que nunca se da.

Tabla 5. Características interpersonales del agresor

Características	Nunca	Algunas veces	Siempre
Mucho castigo físico	<i>N</i> 43	112	20
	% 24,6%	64%	11,4%
Relaciones interpersonales positivas	<i>N</i> 39	131	5
	% 22,3%	74,9%	2,9%
Sobre protección por parte de los padres	<i>N</i> 101	73	1
	% 57,7%	41,7%	,6%
Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	<i>N</i> 49	110	16
	% 28%	62,9%	9,1%
Disciplina inconsistente	<i>N</i> 57	99	19
	% 32,6%	56,6%	10,9%
Relaciones interpersonales distantes	<i>N</i> 39	85	51
	% 22,3%	48,6%	29,1%
Abuso emocional o físico	<i>N</i> 39	94	42
	% 22,3%	53,7%	24%

Características personales atribuidas a las víctimas

En el caso de las víctimas, son contempladas como alumnos que nunca son físicamente fuertes 57,1% ($N=100$), ni poseen dificultades de aprendizaje 52,6% ($N=92$), ni una baja autoestima 73,7% ($N=129$). El resto de características son atribuidas a las víctimas algunas veces, y hacen alusión, por orden de frecuencia, a tener algún tipo de discapacidad, ser alumnos pasivos, estar siempre preocupados o ansiosos, irritarse con facilidad, ser populares, tener escasas habilidades sociales, no tener un buen rendimiento académico y ser débiles.

Tabla 6. Características personales de las víctimas

Características		Nunca	Algunas veces	Siempre
Físicamente fuertes	N	100	66	9
	%	57,1%	37,7%	5,1%
Tienen dificultades de aprendizaje	N	92	83	0
	%	52,6%	47,4%	0%
Tienen una discapacidad física	N	47	128	0
	%	26,9%	73,1%	0%
Son pasivos o poco asertivos	N	47	124	4
	%	26,9%	70,9%	2,3%
Son populares	N	48	114	13
	%	27,4%	65,1%	7,4%
Tienen baja autoestima	N	129	45	1
	%	73,7%	25,7%	,6%
Físicamente débiles	N	47	76	52
	%	26,9%	43,4%	29,7%
Carecen de habilidades sociales	N	54	104	17
	%	30,9%	59,4%	9,7%
Se irritan fácilmente	N	54	116	5
	%	30,9%	66,3%	2,9%
Tienen pocos amigos	N	85	90	0
	%	48,6%	51,4%	0%
No hacen bien las tareas escolares	N	52	100	23
	%	29,7%	57,1%	13,1%
Están siempre preocupados y ansiosos	N	46	121	8
	%	26,3%	69,1%	4,6%

Características contextuales atribuidas a las víctimas

Centrándonos en las características contextuales de las víctimas, como se puede observar, todas las afirmaciones obtienen la mayor frecuencia en la respuesta algunas veces. Por orden de frecuencia, las afirmaciones se corresponden con la existencia en el ambiente familiar de relaciones positivas, o incluso la sobre-protección paterna, una escasa disciplina en el hogar, o aspectos similares al resto de las familias.

Tabla 7. Características interpersonales de las víctimas

Características		Nunca	Algunas veces	Siempre
Mucho castigo físico	N	52	81	42
	%	29,7%	46,3%	24%
Relaciones interpersonales positivas	N	47	128	0
	%	26,9%	73%	0%
Sobre protección por parte de los padres	N	56	119	0
	%	32%	68%	0%
Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	N	53	100	22
	%	30,3%	57,1%	12,6%
Disciplina inconsistente	N	52	114	9
	%	29,7%	65,1%	5,1%
Relaciones interpersonales distantes	N	54	114	7
	%	30,9%	65,1%	4%
Abuso emocional o físico	N	47	117	11
	%	26,9%	66,9%	6,3%

Una vez conocidas las características asignadas a cada rol por parte de los educadores sociales, pretendíamos identificar si en el aumento y disminución de estas existe la posible influencia de la edad. Al respecto, se preguntó si a medida que aumenta la edad es más o menos probable que aumenten las conductas relacionadas con el rol de agresor. Las respuestas de los futuros educadores sociales se centran en identificar que no existe una relación clara y directa entre agredir y el aumento de la edad con un 55,4% ($N=97$), seguida de la consideración de que las mismas disminuyen con la edad, con un 33,1% ($N=58$). Así como la idea de que el hecho de agredir está relacionado con otras cuestiones que no tienen nada que ver con la edad, en este caso con un 6,9% ($N=12$). En último lugar, los educadores sociales señalaron que existe una relación clara entre el aumento de la edad y el desarrollo del rol agresor, en este caso con un 4,6% ($N=8$).

Teniendo en cuenta estos resultados, también nos planteamos la hipótesis contraria, es decir, si a medida que aumenta la edad, también aumentan las posibilidades de ser víctima de la violencia escolar. En este caso, las respuestas ofrecidas por los educadores sociales, por orden de frecuencia, se corresponde con la consideración que no hay una clara y estable relación con la edad, con un 68,6% ($N=120$). Seguido de la idea que asocia al aumento de la edad con la disminución de la posibilidad de verse implicado como víctima de la violencia escolar, con un 22,9% ($N=40$). No obstante, en el caso contrario un 5,7% ($N=10$) de los educadores sociales sí consideran que a medida que aumenta la edad aumentan las

posibilidades, y un 2,9% ($N=5$) consideran por otro lado, que la edad no es una variable que determine la probabilidad de ser víctima, y por tanto, se debe a la influencia de variables de otra índole.

Valoración de la formación académica- relacionada con la violencia escolar

Por último, quisimos identificar cuál es la valoración que los educadores sociales realizan acerca de su formación académica-formativa sobre los temas relacionados con la violencia escolar recibidos durante sus estudios. Para ello, se preguntó sobre el valor que asignaban mediante una escala tipo Likert en la que 1 significa ningún valor, 2 significa poco valor, 3 significa bastante valor, 4 significa mucho valor y 5 significa totalmente de acuerdo.

Los resultados muestran que la formación recibida en cuanto a cómo identificar los episodios relacionados con la violencia escolar es identificada como ninguna, con un 63,4% ($N=111$). En cuanto a las cuestiones que según la muestra son consideradas como una formación suficiente, se encuentran el hablar con los alumnos en general en cuanto al *bullying*, con un 39,8% ($N=51$), hablar con las víctimas, con un 36,7% ($N=47$), la formación en cuanto a prevenir e intervenir en el *bullying* con los padres, con un 41% ($N=32$), o trabajar con los padres de los agresores, con un 40,6% ($N=52$). Con respecto al resto de afirmaciones, relacionadas con hablar con los agresores y con los observadores, el desarrollo de una política anti-*bullying*, la reducción del estrés escolar, la mejora del entorno físico, prevenir e intervenir en el *bullying* con el alumnado, y trabajar con los padres de las víctimas, los educadores sociales consideran que su formación es bastante o esencial.

Tabla 8. Valoración de la formación docente de cara a la prevención e intervención de la violencia escolar

		Ninguno	Poco	Bastante	Mucho	Esencial
Cómo descubrir la existencia del <i>bullying</i>	<i>N</i>	111	31	5	1	27
	%	63,4%	17,7%	2,9%	,6%	15,4%
	<i>N</i>	0	0	51	41	36

Cómo hablar con los alumnos sobre <i>bullying</i>	%	0%	0%	39,8%	32%	28,1%
Cómo hablar con las víctimas	<i>N</i>	0	8	47	46	27
	%	0%	6,3%	36,7%	35,9%	21,1%
Cómo hablar con los agresores	<i>N</i>	7	8	35	27	51
	%	5,5%	6,3%	27,3%	21,1%	39,8%
Cómo hablar con los observadores	<i>N</i>	15	0	44	20	49
	%	11,7%	0%	34,4%	15,6%	38,3%
Cómo desarrollar una política escolar completa sobre el <i>bullying</i>	<i>N</i>	0	15	24	51	38
	%	0%	11,7%	18,8%	39,8%	29,7%
Cómo reducir el estrés escolar	<i>N</i>	19	14	25	22	48
	%	14,8%	10,9%	19,5%	17,2%	37,5%
Cómo mejorar el entorno físico de la escuela para prevenir el <i>bullying</i>	<i>N</i>	19	7	29	40	33
	%	14,8%	5,5%	22,7%	31,3%	25,8%
Actividades con los profesores para prevenir e intervenir en el <i>bullying</i>	<i>N</i>	19	7	41	33	28
	%	14,8%	5,5%	32%	25,8%	21,9%
Actividades con los alumnos para prevenir e intervenir en el <i>bullying</i>	<i>N</i>	19	14	14	52	29
	%	14,8%	10,9%	10,9%	40,6%	22,7%
Cómo trabajar con los padres de las víctimas	<i>N</i>	19	5	23	51	30
	%	14,8%	3,9%	18%	39,8%	23,4%
Cómo trabajar con los padres de los agresores	<i>N</i>	7	15	52	22	32
	%	5,5%	11,7%	40,6%	17,2%	25%

Discusión/Conclusiones

Los educadores sociales poseen un concepto muy completo de lo que es la violencia escolar, identificando a la misma como un desequilibrio de poder ejercido por parte de una persona más fuerte, hacia otra persona más débil. Sin embargo, detrás de esta consideración, se ha encontrado que dichos profesionales, identifican al mismo como un tipo de violencia únicamente de tipo psicológico o físico, dejando con ello de lado a la existencia de otros tipos de violencia escolar, como ya sucedía en otros estudios que también se han realizado con futuros educadores que se encuentran en su etapa de formación, pese a que en este caso, la muestra estaba compuesta por futuros docentes (Boulton, 1997).

En cuanto a la importancia que le conceden a estos hechos, está considerada como bastante elevada, pero no como algo muy importante. Resultados que en este caso no se

equiparan con los obtenidos por otros trabajos como los de Craig, Bell, y Leschied(2011), Jares (2006) o Kandakai y King (2002).

Pese a ello, los futuros educadores sociales muestran su total enfado hacia la ocurrencia de estas temas, y se muestran totalmente en contra de que el alumnado que se ve implicado en ellos como víctima, deba afrontar a los mismos por sí solo (Benítez et al., 2006).

En cuanto a la identificación de cada uno de los roles, atendiendo a los agresores, son percibidos como alumnos activos, populares y fácilmente irritables(Benítez et al., 2006; Olweus, 1999), fuertes físicamente (Arroyave, 2012), con un bajo rendimiento académico (Inglés, González-Maciá, García-Fernández, Vicent, y Martínez-Monteagudo, 2015), con escasas habilidades sociales y ansiosos. Sin embargo, también perciben a los agresores con alumnos que tienen pocos amigos, al contrario de los resultados aportados por otros estudios (Benítez, Fernández, y berbén, 2005), aunque si coinciden con estos autores a la hora de caracterizarlos como alumnos que no tienen discapacidades ni son débiles.

En el caso de las características del ambiente familiar en el que viven, los educadores sociales, consideran que el alumnado que ejerce el rol de agresor no procede de ambientes familiares en los que se de la sobre-protección parental, y por el contrario, proceden de ambientes familiares en los que sí existe el maltrato, el castigo, el abuso físico o emocional y las relaciones distintas entre sus miembros (López y Ovejero, 2015).

Por otro lado, en cuanto a las víctimas, son identificadas como débiles, con escasos amigos y no irritables, y la escasez de habilidades sociales (Nicolaidis et al. 2002). Sin embargo, no se asignan a las mismas características como tener alguna dificultad de aprendizaje. Al igual que sucede con el hecho de poseer una baja autoestima, resultados contrarios a los aportados por otros trabajos similares (Benítez et al., 2006; Smit, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, y Slee, 1999).

En cuanto al ambiente familiar de procedencia, los mismos son identificados como similar al resto de las familias, donde se puede dar incluso la sobreprotección parental (Benítez et al., 2005; Zych, Ortega-Ruiz, y Del Rey, 2015). Y de forma contraria, no se considera que las víctimas procedan de ambientes familiares en los que exista el castigo físico.

Si por otro lado, tomamos en consideración a la edad como factor determinante tanto para verse implicado como víctima, como para ejercer la violencia, los resultados indican el hecho de que no exista una clara relación entre la misma y la violencia escolar, resultados que coincide con los aportados por Benítez et al. (2005). Pero que, sin embargo, no coinciden con los aportados por Nicolaidis et al. (2002) los cuales existe una relación directa y positiva en cuanto a la edad y el rol de agresor, y una relación indirecta entre la edad y el rol de víctima.

Por último, en cuanto a la valoración de la formación recibida, consideran escasa la formación recibida en cuanto a la identificación de estos hechos. Sin embargo, en cuanto al resto de las afirmaciones, son consideradas como esenciales las referidas a desarrollar una política anti-*bullying*, la reducción del estrés escolar, las intervenciones tanto con los propios implicados, como con las familias de las víctimas... resultados que en este caso, coinciden con estudios posteriores (Benítez et al., 2005, 2006; Nicolaidis et al., 2002).

Como conclusión final, queremos señalar desde esta aportación la necesidad e importancia tanto a nivel profesional, como a nivel social, de promover y potenciar la formación de los educadores social para con la violencia escolar durante su formación académica, pues, solamente de esta manera, en un futuro profesional cercano, serán capaces tanto de prevenir, como de intervenir ante los distintos fenómenos relacionados con los episodios de violencia escolar.

Referencias

- Albert-Gómez, M.J., Ortega-Sánchez, I., y García-Pérez, M. (2017). Educación en Derechos Humanos: formación ética-cívica de los educadores sociales como medio para prevenir el ciberbullying. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 190-204. DOI: 10. SE7179/PSRI_2017.30.13
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.
- Avilés, J.M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 201-220.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V., y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación Y género. Formación De Los Educadores Y Educadoras Sociales. *Pedagogía Social*, (23), 95-120. DOI: 10.7179/PSRI_2014.23.05
- 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.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Areñse, 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
- 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.
- del Barrio, C., Almeida, A., van derMeulen, K., Barrios, Á., y Gutierrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- 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.

- Hernández, S.M. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en las escuela. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 4-16.
- Inglés, C.J., González-Maciá, C., García-Fernández, J.M., Vicent, M., y Martínez-Monteaudo, M.C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005>
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 103-125.
- Junta de Andalucía (2010). Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del educador y educadorasocial en el ámbito educativo.
- Kandakai, T.L., y King, K.A (2002a). Preservice teachers' beliefs regarding school violence prevention training. *American Journal of Health Education*, 33(6), 350-356.
- López, L., y Ovejero, M.M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: Una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios sobre Educación*, 29, 123-142. doi: 10.15581/004.29.123-142
- López-Zaguirre, R. (2013). Los educadores y las educadoras sociales en centros escolares, en el contexto español. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Nicolaidis, 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. doi: <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- Nieto, J.E.S., Merino, E.S.V., Martín, E.C., y 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. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- 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.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 7-28). Londres: Routhledge.

Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Petrus, A., Romans, M., y Trilla, J. (2000). *De profesión: Educador Social*. Barcelona: Paidós.

Polo Del Río, M.I., León Del Barco, B., y Gozalo, M.. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 135-144.

Pozo, S.M. (2016). Análisis de la formación en violencia de género dirigida a educadores sociales. *Educación y Futuro Digital*, 12, 9-23.

Quintana, P., Montgomery, U., y Malaver, S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 35-47.

Reviriego, M.D.R.T., y Torres, B.V. (2015). El caldo de cultivo de la violencia de género en la adolescencia y juventud, la respuesta jurídica y el papel del educador o educadora social. *RES: Revista de Educación Social*, (21), 84-113.

Rico, J. I. (2012). Educación Social en el ámbito educativo, una mirada desde los colegios profesionales. *Sinergias*, 0, 15-28.

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.

Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12384

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)

Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying*. Londres: Routledge.

Stephenson, P., y Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 18, 236-237.

Utrera, J.M.T. (2015). El Educador Social Y La Violencia Juvenil. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.*, 1(2), 25-39.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

Nieves Gutiérrez Ángel

Doctora Cum Laude por la Universidad de Almería (España), donde actualmente imparto docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación en la titulación el Grado de Educación Social. Las líneas de investigación principales son la formación inicial, la Inteligencia Emocional y la Violencia Escolar.