

INVESTIGACIONES

Sustantivación de la violencia escolar en el contexto universitario: Un estudio multidimensional

Construction of School Violence in the University Context: A Multidimensional Study

L. Belén Espejo Villar^a
M^a Isabel Calvo Álvarez^{a, b}
Virginia González Santamaría^{a, b}
David Caballero Franco^a

^a Universidad de Salamanca, España.
lbev@usal.es, caballero@usal.es

^b INICO, España.
isabelc@usal.es, virginia_gonzalez_santamaria@usal.es

RESUMEN

El presente estudio tiene por objeto conocer la construcción de la violencia escolar y los modelos de intervención educativa que se derivan de su significado. A partir de la representación multidimensional de la violencia, se abordan diferentes contextos formativos y se muestra la diversificación profesional como elementos garantistas en la gestión de la convivencia. Metodológicamente, el trabajo se ha referenciado desde un enfoque epistemológico socio-crítico, con el que se pretenden interpretar los códigos que le asignan a la violencia escolar, actores (pre) profesionales (estudiantes de la Universidad de Salamanca), en un escenario de reformas legislativas. Los resultados muestran que el fenómeno de la violencia no es permeable al paradigma global presente en otros ámbitos, relegando la dimensión pedagógica a un segundo plano. La escasa significación atribuida al componente educativo en la gestión de la violencia escolar muestra la necesidad de repensar políticas de formación inicial.

Palabras clave: violencia escolar, escuelas seguras, gestión educativa, políticas socioeducativas, formación inicial de futuros profesionales.

ABSTRACT

This study aims to understand the construction of school violence and the models of educational intervention that derive from its meaning. Based on the multidimensional representation of violence, different educational contexts are addressed and professional diversification is shown as guaranteeing elements in the management of coexistence. Methodologically, the work has been referenced from a socio-critical epistemological approach, aiming at interpreting the codes assigned to school violence by (pre-)professional actors (students at the University of Salamanca) of education in a scenario of legislative reforms. The results show that the phenomenon of violence is not permeable to the global paradigm present in other areas, relegating the pedagogical dimension to second place. The scant significance attributed to the educational component in the management of school violence shows the need to rethink initial training policies.

Key words: school violence, safe schools, school management, socio-educational policies, initial training of future professionals.

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad que ha ido adquiriendo el fenómeno de la violencia escolar en el panorama mundial (UNESCO, 2019), ha contribuido a que se haya producido en los últimos años una institucionalización de esta problemática en ámbitos, como el político y el social, convirtiendo una responsabilidad del ámbito educativo en un compromiso gubernamental. De este modo, la proliferación de campañas en los medios de comunicación (De Casas *et al.*, 2018; Nos-Aldás & Farné, 2020), el liderazgo asumido por diferentes organizaciones en materia de prevención del acoso escolar (Duque y Teixido, 2016; Fundación Anar, 2018) o las medidas adoptadas a nivel multiescalar por los gobiernos (Estrategia Europa, 2020 (E2020), Marco estratégico Educación y Formación, 2020 (ET2020), Plan estratégico de convivencia escolar, 2017) son sólo algunos de los muchos ejemplos que evidencian el interés y la preocupación generados en torno a este tema y a los desafíos que representa para las reformas escolares (Sánchez-Lissen y Sianes Bautista, 2020).

Junto a esta realidad, los datos publicados en distintos momentos por la UNESCO (2017, 2019), sugieren que la (ligera) reducción de la violencia escolar experimentada en algunas regiones del mundo podría estar directamente relacionada con la implementación de políticas educativas promulgadas al respecto. Sin embargo, se desconocen los fundamentos y la direccionalidad con la que se están regulando estas actuaciones legislativas. Y lo que es más importante, no se tienen datos de cómo son percibidas estas políticas por los futuros profesores que asumirán responsabilidades docentes en el marco escolar. Realmente: ¿Sabemos qué piensan o qué conocimientos tienen los estudiantes que se encuentran en proceso de formación de los modelos que conforman la gestión de la violencia entre iguales?

Investigaciones previas sobre el tema (Begotti *et al.*, 2018; Panagiotopoulos *et al.*, 2019) han indicado que existe un desconocimiento por parte de los futuros docentes en materia de convivencia escolar (y por tanto en la gestión de situaciones de conflicto generadas en el marco de la violencia entre iguales), llegando a constatar que el aprendizaje sobre el tratamiento de este fenómeno lo están adquiriendo principalmente cuando están en la carrera docente, a través de formación específica, y, mayoritariamente, en base a fórmulas de ensayo-error o a factores experienciales (Álvarez-García *et al.*, 2010; Andino, 2018).

En este sentido, las estrategias de intervención señaladas por estudiantes del grado en maestro en algunas de las escasas investigaciones que se han realizado con este colectivo (Benítez *et al.*, 2005; Vijayan *et al.*, 2016) se debaten entre respuestas de evasión, de ataque y/o de información como posibles opciones de intervención para resolver esta situación, sin que los futuros docentes sean conscientes de que cada una de estas manifestaciones encierra un universo de significados relativo a contextos, a profesionales y a las actuaciones que están institucionalizando política y socialmente la convivencia escolar (Earnshaw *et al.*, 2018).

De otro lado, la conceptualización de esta problemática como parte las responsabilidades de los Estados, está acelerando reformas en el marco de la educación superior, forzando una agenda de acciones en el gobierno de las universidades que pretende acabar con la neutralidad y/o disfuncionalidad de la convivencia. Es el caso de España, que acaba de aprobar una normativa orientada a proporcionar seguridad jurídica en aspectos relacionales de la convivencia, así como a otorgar mayor formación a los que se convertirán en profesionales de distintas ramas del conocimiento.

A pesar de que son muchas las investigaciones realizadas en torno a las líneas derivadas de esta temática desde la propia conceptualización (Comer y Limber, 2015),

hasta los estudios sobre perfiles psicológicos (Ruiz *et al.*, 2020), pasando por publicaciones sobre programas de intervención educativa (Del Rey *et al.*, 2018), no existen, sin embargo, trabajos que vinculen los procesos de construcción que realizan futuros docentes (y profesionales relacionados), con modelos de intervención contextuales, ajustados a la institucionalización que ha experimentado el fenómeno de la violencia escolar.

Por todo ello, consideramos que la temática de este artículo analizada desde una perspectiva multidimensional y a partir de las representaciones conceptuales en el marco de la formación inicial, resulta un elemento inédito en la investigación educativa, en tanto que ha sido poco abordada en la literatura académica. En la misma dirección, el entramado relacional que se ha establecido entre dos ramas de conocimiento, a priori distantes (artes y ciencias sociales), estaría marcando el inicio de una trayectoria de plena actual (Cuesta y Estellés, 2020).

Bajo estas premisas, el trabajo trata de fundamentar el fenómeno de la violencia escolar, de acuerdo con una pluralidad de dimensiones (modelos y tipos de intervención, contextos y actores), que sirven como punto de partida para repensar las políticas de formación inicial y visibilizar otra forma de gestionar la violencia. En consonancia con esta idea, se ha analizado el conocimiento con el que los estudiantes de primer curso de los Grados de Maestro y de Bellas Artes están construyendo el significado de la violencia escolar (formal, de control, pedagógico) y los enfoques de intervención que subyacen a los mismos. El propósito es doble, de un lado, comprobar si los estudiantes de los Grados de Maestro (Primaria e Infantil) y de Bellas Artes tienen conocimiento de los enfoques y/o líneas de intervención, prevención o corrección que subyacen a la gestión de la violencia escolar, de otro lado, proponer líneas de actuación en la formación universitaria de estos estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

Este apartado pretende revisar, brevemente, los diferentes enfoques y modelos de intervención en la construcción de la convivencia escolar; los espacios de aprendizaje formal y no formal y finalmente conocer los responsables que participan en la prevención y la intervención, lo que conlleva identificar la presencia o no de figuras claves en el tema objeto del trabajo.

2.1. REVISIÓN DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN: LA POSTURA GARANTISTA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR FRENTE AL ENFOQUE PEDAGÓGICO

La línea de investigación desarrollada por Debarbieux (2016) durante mucho tiempo, ha constatado la existencia de un enfoque garantista y formal (enfoque policial) de la convivencia, que se ha ido construyendo en base a una ruta de actuación cimentada en la seguridad externa de la violencia. Las investigaciones centradas en el análisis crítico de este paradigma (Magendzo *et al.*, 2013), cuestionan la responsabilidad que, en materia de convivencia escolar, se le está otorgando a órganos e instituciones diferentes a los propiamente educativos (sistema penal, seguridad policial, recursos técnicos, etc.), y que prevalecen frente a intervenciones pedagógicas (Estrada, 2015; Sarasola y Ripoll, 2019). En esta dirección formal de la violencia escolar, se inscribe también la utilización interesada que algunos gobiernos están realizando de la legislación de convivencia escolar. El objetivo

es legitimar políticas de rendición de cuentas, que están vinculadas a contextos actuales de liberalismo tecnocrático, y cuyo foco de interés prioritario no tiene una naturaleza educativa (Ascorra *et al.*, 2019).

Frente a este enfoque, existe otra vertiente, de carácter pedagógico (Martínez- Fernández *et al.*, 2021; OECD, 2017) en la que la gestión de la violencia escolar es construida a partir de la prevención y de la intervención con proyectos pedagógicos, compartidos en el centro (currículum, formación, entre otros), y fuera del centro (colaboración con otros centros, agentes, instituciones, etc.), con coordinaciones interterritoriales y figuras pedagógicas decretadas al respecto (educadores sociales).

No cabe duda de que, tras la selección de los enfoques de gestión subyacen modelos con implicaciones educativas bien diferenciadas en el comportamiento ante la violencia escolar (González Medina & Treviño Villareal, 2019; Lorente *et al.*, 2016). Modelos que el futuro profesional debe sustantivar en la promoción de respuestas con las que gestionar la violencia escolar (Figura 1).

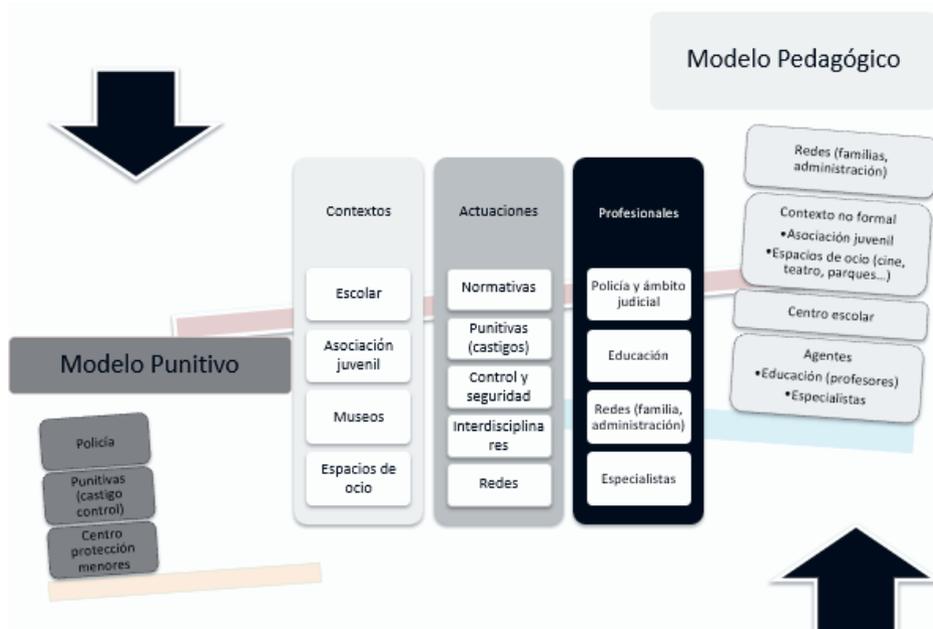


Figura 1. Modelos de intervención en la gestión de la violencia escolar.

Nota: elaboración propia.

Derivado de los paradigmas que se utilizan en la interpretación de este fenómeno, otro de los elementos clave es el tipo de actuaciones que se pueden llevar a cabo. Benítez *et al.* (2005) señalan que es esencial proporcionar formación a los futuros profesionales que les habilite en las pautas de actuación preventiva con todos los implicados en este proceso. Sin embargo, no se explicita en este ni en otros estudios (Alonso-Martín y Gómez-Masera,

2011; Özdere & Karacabey, 2020; Wolff *et al.*, 2017), referencias al tipo de formación que debe recibir el colectivo de profesionales.

En los últimos años, la preocupación se ha centrado en combatir y frenar la violencia en el contexto formal, regulando las intervenciones a través de una pluralidad de medidas entre las que destacan, las de carácter normativo. La legislación se ha entendido como el instrumento formal con el que garantizar la cobertura institucional frente a una situación de vulnerabilidad, aunque no siempre muestra la efectividad deseable en los resultados alcanzados (Altheide, 2017). En los casos de México (Furlan, 2012; Zurita, 2015), en Chile (Ascorra *et al.*, 2019), en Estados Unidos y también en Francia (Debarbieux, 2016), que han sido extensamente abordados, la preocupación sobre la legislación de la convivencia escolar representa un instrumento de poder que somete al estudiantado.

En España, el desarrollo legislativo se ha realizado tanto a nivel nacional (normativa orgánica), como también autonómico, tal y como se constata en la legislación promulgada por los gobiernos regionales, aunque sus resultados no han sido los esperados (Merma-Molina *et al.*, 2019).

En ambos niveles políticos (nacional y regional), el marco legal recoge mayoritariamente actuaciones de carácter administrativo y técnico enfocadas en: confeccionar protocolos de actuación que guíen a los profesionales con competencias en estas situaciones, habilitar órganos utilizados como servicios de denuncia de situaciones de violencia escolar (teléfonos de denuncia), así como en elaborar planes de convivencia y de Seguridad Escolar que contemplen derechos y responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa. Ante esta situación en la que la mayoría de los trabajos se han centrado en un enfoque más formal, nos preguntamos: ¿dónde queda la potencialidad de la educación en la gestión de la violencia escolar?, al tiempo que expresamos la necesidad de poner en valor un enfoque pedagógico.

2.2. REVISIÓN DE LOS ESCENARIOS DE INTERVENCIÓN: ¿ESCUELAS SEGURAS VERSUS ESCUELAS EDUCADORAS?

Asistimos en los últimos años a una eclosión de prácticas de innovación focalizadas en la promoción de la convivencia escolar, muchas de ellas forjadas a partir de la colaboración entre instituciones sociales y educativas (Franco y Vargas, 2015). Así, la educación en museos y en centros de arte, o la programación escolar ofertada por entidades locales y las prácticas de sensibilización social en los centros educativos representan tan sólo algunos ejemplos de la direccionalidad múltiple que está guiando el tratamiento de la violencia escolar. Este fenómeno estaría indicando al menos dos elementos de interés: la permeabilidad educativa que tienen otros contextos formativos y la interrelación de la educación con otros campos de conocimiento científico que, como el de la educación artística, ofrece grandes posibilidades pedagógicas en materia de violencia escolar.

La educación ha traspasado las fronteras formales consolidándose en otros espacios de aprendizaje, ya sean de ámbito no formal o informal. En el caso de la educación artística algunos autores, como Lanau *et al.* (2019) destacan la riqueza formativa de esta situación, señalando que “la incorporación de nuevos escenarios institucionales, lejos de competir, forma un ecosistema más rico de profesionales, agentes, escenarios y prácticas involucrados” (p. 5), bien puede utilizarse en la erradicación y mejora de la violencia escolar.

Existen cada vez más estudios (Fernández de Juan, 2017) que relacionan la línea de investigación del arte con la prevención de distintos tipos de violencia, incluida la violencia escolar. Estudios recientes comienzan a expresar la potencialidad de la educación artística vinculándola con la mejora de la calidad de vida y reseñando la instrumentalidad terapéutica y emocional que tiene el arte en todas las situaciones, en general, y en escenarios de adversidad, en particular (Ávila y Acaso, 2011).

Por ello, el capital educativo que muestran los museos y centros de arte en el aprendizaje vivencial y académico (Fernández de Juan, 2017) y el escaso reconocimiento curricular y normativo que se le atribuye, nos ha llevado a preguntarnos si son los futuros docentes conocedores de las posibilidades educativas que encierran diferentes contextos en la gestión de la violencia escolar y si existe una corresponsabilidad entre el grado de conocimiento del colectivo docente en formación y los modelos educativos que subyacen en cada uno de los escenarios desde los que se da respuesta a la violencia escolar.

2.3. REVISIÓN DE LOS PROFESIONALES EN EL MARCO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

En algunos de los estudios realizados (Wolff *et al.*, 2017), se muestra que los docentes perciben con claridad la presencia de otros profesionales, para resolver de forma efectiva el problema de la violencia escolar, incluso se detalla la cualificación que debe tener el personal especializado (trabajadores sociales, personal sanitario), para intervenir en estas situaciones. Las actuaciones institucionales que se han venido reconociendo a nivel formal, han contribuido a que la construcción de la convivencia sea un fenómeno percibido de manera coordinada por diferentes profesionales. Ese es precisamente el sentido de la instrucción decretada en 2005 (Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil), que establece que la problemática escolar debe resolverse prioritariamente en el contexto educativo. Ahora bien, igualmente recoge que cuando los hechos sean lo suficientemente graves han de ponerse en conocimiento judicial, haciendo extensiva esta participación a otros profesionales (Guardia civil, Policía nacional, Servicios sociales, Servicios sanitarios, entre otros). Por lo que podría decirse, que esta normativa es una invitación a dotar de herramientas pedagógicas, a los profesionales que forman parte de los centros educativos, priorizando su competencia en esta materia, al tiempo que legitima a otros órganos, como los judiciales (Fiscalía de menores) a actuar en situación de violencia escolar.

Bajo estas premisas, también la perspectiva social se ha ido incorporando con cierta normalidad educativa al contexto formal (Acebedo y Cuellar, 2020), mientras que la sanitaria lo está haciendo a través de la correlación que se establece entre la violencia escolar con los problemas de salud mental (Rivera-Osorio y Arias-Gómez, 2020) y la identificación de factores de riesgo (Kaufman *et al.*, 2018).

Sin embargo, no está ocurriendo lo mismo con la figura de los educadores artísticos (Ávila y Acaso, 2011) que han comenzado a referenciar su valor educativo en contextos sanitarios a través de la profesionalización y la especialización, pero que no gozan de un reconocimiento explícito en marcos formales por parte del colectivo de docentes (en activo y en formación), a pesar de que el contenido artístico configura el currículum académico. No obstante, interesa saber el significado (*preventivo* versus *compensador*, *educativo* versus *policial*), con el que los futuros docentes están construyendo la gestión de la violencia escolar desde la identificación de diferentes profesionales.

3. METODOLOGÍA

El trabajo se ha construido desde un enfoque híbrido (paradigma analítico y modelo empírico) que parte de planteamientos epistemológicos socio-críticos (Patiño, 2014), con el propósito de sustantivar y tratar de resignificar la violencia escolar, a través de la formulación de categorías de análisis relacionadas con la fundamentación teórica realizada. Bajo estas premisas y de manera adicional, se ha elaborado un cuestionario para tratar de conocer los códigos con los que los futuros profesionales de la educación abordan la gestión de la violencia escolar (contextos, modelos de actuación, profesionales) y a partir de los resultados, poder plantear líneas de desarrollo curricular en las políticas universitarias.

3.1. PARTICIPANTES

En este estudio participaron 291 estudiantes de primer curso de los Grados en Maestro y en Bellas Artes de la Universidad de Salamanca. Los participantes del Grado de Maestro estaban cursando las titulaciones de Grado en Maestro en Educación Primaria, Grado en Maestro en Educación Infantil y Doble Titulación en Maestro en Educación Primaria y Maestro de Educación Infantil. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los participantes por titulación y sus características sociodemográficas.

Tabla 1. Datos sociodemográficos para la muestra participante en el estudio

	<i>Grado en Maestro</i>	<i>Grado en Bellas Artes</i>
<i>N</i>	259	32
<i>Sede:</i>		
Ávila (España)	58	--
Salamanca (España)	83	31
Zamora (España)	118	1
Edad* (media, d.t.)	19.7 (2.43)	25.94 (13.63)
[rango]	[18 – 37]	[18 – 64]

En cuanto a la distribución por género, de los 259 estudiantes del Grado en Maestro, el 78.8% eran mujeres y el 21.2% hombres, y en el grado de Bellas Artes, el 62.5% eran mujeres y el 37.5% hombres.

3.2. INSTRUMENTO

Los datos analizados en el presente trabajo se obtuvieron del cuestionario “*Cuestionario sobre contextos, actuaciones y profesionales con responsabilidad en la gestión de la violencia escolar*” elaborado ad hoc y dirigido a estudiantes de primer curso del grado de la Universidad de Salamanca en 2019. Dicho cuestionario tiene el propósito de reconocer e identificar el conocimiento escolar que tienen los futuros docentes de los diferentes modelos de gestión de la violencia escolar. Se estructuró en consonancia con la propuesta del marco

teórico del trabajo. Consta de dos partes, una centrada en datos sociodemográficos seguida de la pregunta que servirá de covariable para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos ¿Has recibido alguna formación específica sobre el tema de la violencia escolar?

La segunda parte consta de 10 preguntas relacionadas con las variables teóricas objeto del trabajo. Las preguntas responden a tres categorías de análisis: Contextos o escenarios que son susceptibles de actuaciones en torno a la violencia escolar, Profesionales responsables en el tratamiento de la violencia escolar y tipología de las actuaciones dirigidas a prevenir y/o compensar la violencia escolar (normativas, de control, punitivas y/o pedagógicas). Todas ellas son preguntas a las que hay que responder en base a una escala tipo Likert donde se ha de valorar de 1 a 5 según el grado de acuerdo o desacuerdo (*siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo*) de cada uno de los ítems que se presentan.

5. ¿Quiénes consideras que deben participar en las actuaciones de prevención e intervención de la violencia escolar? Valora de 1 a 5 según el grado de acuerdo o desacuerdo (*siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo*)

Policía	1	2	3	4	5
Profesores	1	2	3	4	5
Orientador	1	2	3	4	5
Profesionales del ámbito sanitario (Pediatra, Psicólogo, Enfermeros...)	1	2	3	4	5
Profesionales del ámbito social (Educadores Sociales, Trabajadores Sociales, Monitores...)	1	2	3	4	5
Profesionales del ámbito judicial (Jueces de menores, profesionales de protección al menor...)	1	2	3	4	5
Familia	1	2	3	4	5
Compañeros de clase	1	2	3	4	5
Amigos	1	2	3	4	5
Otros (especifica cuáles)	1	2	3	4	5

Figura 2. Ítem 5 cuestionario.

3.3. PROCEDIMIENTO

El alumnado que participó en el estudio lo hizo de forma voluntaria previa presentación de los objetivos de este. El motivo por el cual se seleccionó únicamente la muestra de estudiantes de primer curso de ambas titulaciones obedece a la necesidad de considerar el conocimiento que generan estos estudiantes de Grado sobre la gestión de la violencia escolar, en un marco curricular donde la gestión pedagógica de los conflictos es prácticamente inexistente. Dadas las características del trabajo, los ítems analizados para el mismo se corresponden con los contextos que favorecen la intervención en violencia escolar, los profesionales responsables de dicha intervención y los tipos de actuaciones que se puedan aplicar. Los resultados obtenidos posibilitarán establecer líneas de actuación en la formación universitaria de estos estudiantes.

4. RESULTADOS

El objetivo general de este trabajo ha sido analizar el conocimiento con el que los estudiantes de primer curso de los Grados de Maestro y de Bellas Artes están construyendo el significado de la violencia escolar (formal, de control, pedagógico) y los modelos de intervención que se derivan a partir de los constructos en los que se asienta su conceptualización. Para ello, 291 estudiantes de primer curso del Grado en Maestro (n = 259) y del Grado en Bellas Artes (n = 32) de la Universidad de Salamanca respondieron al Cuestionario sobre contextos, actuaciones y profesionales con responsabilidad en la gestión de la violencia escolar diseñado Ad hoc para este estudio. Tomando como referencia lo establecido en el marco teórico, los resultados que a continuación se presenta pretenden responder a: (I) ¿Qué escenarios son susceptibles de intervención para la gestión de la violencia escolar? (II) ¿Qué actuaciones de carácter educativo contribuyen a la prevención de violencia escolar; a la intervención en situaciones de violencia escolar y en definitiva a la gestión de violencia escolar? y (III) ¿Qué profesionales condicionan, mejoran, facilitan, la prevención e intervención en situaciones de violencia escolar?

4.1. SUSTANTIVACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

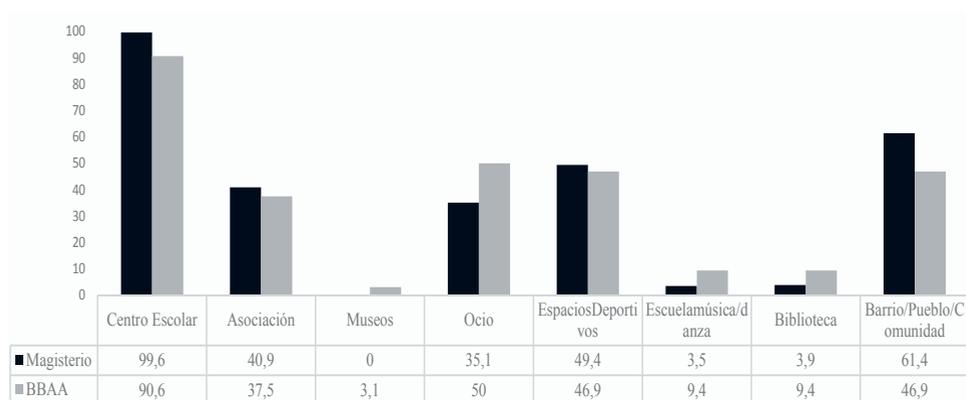


Figura 3. Porcentajes de elección de posibles escenarios para la gestión de la Violencia Escolar.

El espacio más elegido para la gestión de la violencia escolar (Figura 3) por ambos grupos de estudiantes hace referencia al Centro escolar (99.6% de estudiantes de Maestro frente al 90.6% de estudiantes de BBAA) y los que menos, los museos, las escuelas de danza y música y las bibliotecas. Cabe destacar que, en estos escenarios, el grupo de maestros o no puntuó (museos) o puntuó por debajo con respecto al grupo de Bellas Artes, lo que pudiera indicar que la conceptualización que se está haciendo de los contextos formativos sigue estando muy próxima a un modelo educativo ya superado. Para comprobar si existen diferencias significativas entre ambos grupos en la elección de escenarios para la gestión escolar, se realizó un análisis de comparación de medias mediante la prueba T de Student para muestras independientes obteniéndose únicamente diferencias estadísticamente

significativas en el Centro Escolar [$t(289) = 4.23, p < .001$] y en los Museos [$t(289) = -2.88, p < 0.01$]. Por otro lado, si se analizan los resultados alcanzados en los escenarios relacionados con el ocio y con el deporte, se observan puntuaciones muy similares en ambos grupos. Por último, los escenarios vinculados con el contexto socioeducativo (asociaciones y barrio/comunidad) han sido mejor puntuados por el grupo de estudiantes de magisterio (véase Figura 3).

4.2. SUSTANTIVACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LOS MODELOS EDUCATIVOS

Tomando como base la idea de que la gestión de la violencia escolar puede realizarse a partir de actuaciones de carácter normativo, de control formal (más vigilancia y figuras de autoridad) y/o de naturaleza punitiva (castigos), se pidió a los participantes que indicaran el grado de acuerdo o desacuerdo, en una escala de 1 a 5, sobre diferentes acciones para la prevención de la violencia escolar desde el contexto escolar. Los resultados mostraron que, en ambos grupos, todas las acciones presentadas obtuvieron una puntuación por encima de 3.5 puntos sobre 5, siendo todas puntuaciones muy altas. Para comprobar si existen diferencias significativas entre ambos grupos en la elección de las diferentes medidas para la prevención escolar, se realizó un análisis de comparación de medias mediante la prueba T de Student para muestras independientes. Los resultados no mostraron diferencias significativas en ninguna de las acciones presentadas para ambos grupos.

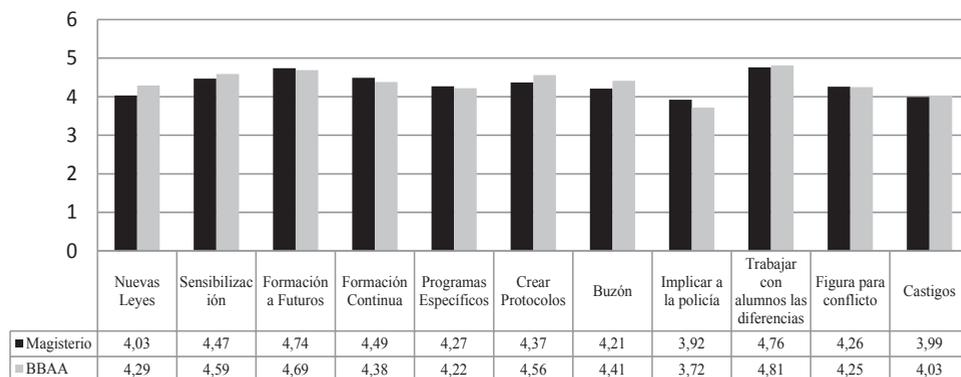


Figura 4. Puntuaciones Medias obtenidas en las acciones propuestas para la prevención de la Violencia Escolar.

El ítem más valorado en ambos grupos (véase Figura 4) fue el de “trabajar con los alumnos las diferencias” en ambos grupos, y el menos fue “implicar a la policía” para ambos grupos. Sin embargo, preocupa la importancia que ambos grupos otorgan para la prevención a la aprobación de nuevas leyes y la aplicación de castigos al agresor, obteniéndose una puntuación media de casi 4 puntos sobre 5. En la misma línea, la creación de protocolos de actuación obtuvo una puntuación media superior en el grupo de estudiantes de Bellas Artes (4.56 sobre 5), por encima del grupo de estudiantes del Grado en Maestro (4.37 sobre 5).

En el caso de la intervención, cuando ya se habían producido situaciones de violencia escolar, se realizó un doble análisis de los ítems en los que se preguntaba a los participantes por las acciones más decisivas para la intervención. El primero de ellos, hace referencia a medidas más generales llevadas a cabo desde diferentes ámbitos. Se pidió a los participantes que eligieran, entre diferentes opciones, aquellas acciones que consideraban más decisivas en la intervención en Violencia Escolar. Los resultados para ambos grupos se presentan en la Figura 5.

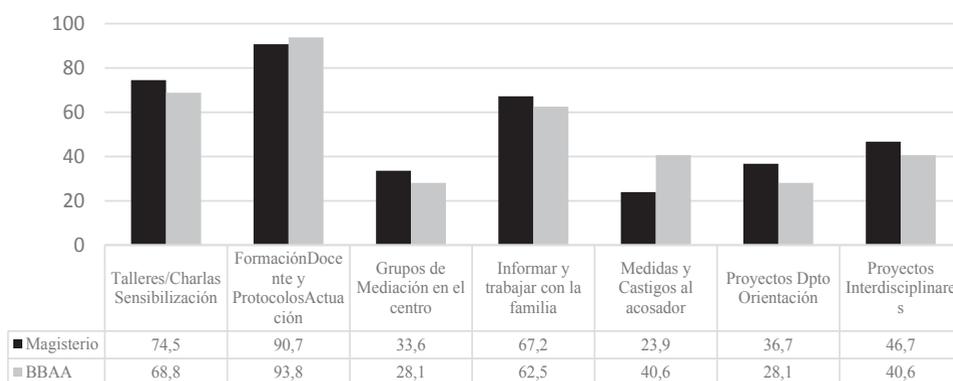


Figura 5. Porcentaje medio de respuestas en las acciones más decisivas para ambos grupos de estudiantes.

Como puede observarse, la variable más elegida en ambos grupos como acción más decisiva para la intervención en situaciones de Violencia Escolar es la “Formación Docente y Elaboración de Protocolos de Actuación”, obteniendo un 90.7% de elecciones para el grupo de Magisterio y 93.8% para el grupo de Bellas Artes. En el lado opuesto, “los grupos de mediación en centro” es una de las medidas menos valorada por ambos grupos junto a “proyectos desde el Departamento de Orientación”. Para comprobar si existen diferencias significativas entre ambos grupos en la elección de las acciones más decisivas para la intervención en violencia escolar, se llevó a cabo un análisis de comparación de medias mediante la prueba T de Student para muestras independientes. Los resultados únicamente mostraron diferencias significativas en la variable “medidas y castigos al acosador” [$t(289) = -2.04, p < 05$], donde, además, el grupo de Bellas Artes es el que puntúa más. De igual modo a los epígrafes previos, se introdujo la variable formación previa en violencia escolar para determinar si influía o no en la elección de las acciones más decisivas. Los resultados determinaron que la variable no establece diferencias en ningún grupo para la elección de una u otra acción de intervención.

Resulta especialmente interesante el segundo de los análisis realizados en este punto, en tanto que permitió clasificar estas acciones en función de los tres elementos clave que definen el proceso de violencia escolar y hacia los que van dirigidas:

4.2.1. Actuaciones dirigidas a la Víctima

Las actuaciones propuestas para este grupo hacen referencia a la importancia que se da al hecho de “empoderar a la víctima para que pueda salir de la situación de acoso” y “cámaras de vigilancia en los centros educativos”. Los resultados mostraron que para el ítem “empodera a la víctima”, la puntuación fue mayor en el grupo de estudiantes de Bellas Artes (4.06 puntos sobre 5) frente a los 3.89 puntos sobre 5 del grupo de estudiantes de Maestro. Paradójicamente, con relación a las respuestas al ítem “es necesario que existan cámaras de vigilancia en los centros educativos”, el grupo de estudiantes de Magisterio dio una valoración de 3.15 puntos sobre 5 frente a los 2.97 del grupo de estudiantes de Bellas Artes. En este contexto podríamos preguntarnos: ¿Se están vaciando las funciones educativas de los centros escolares y para reemplazarse de medidas de control y policiales? ¿No obedece esta situación a un cambio de paradigma educativo?

En ambos casos, se realizó una prueba T de Student para muestras independientes con el objetivo de determinar si existían diferencias en ambos grupos de estudiantes en la valoración de estos ítems, los resultados no mostraron diferencias significativas entre ellos: [t (289) = -1.15, p = .25] para el ítem “empoderar a la víctima” y [t (289) = .84, p = .40].

4.2.2. Actuaciones dirigidas al Agresor

En este sentido, las acciones dirigidas al agresor que se presentaron estaban relacionadas con “endurecer las medidas judiciales a los mayores de 14 años”, “crear medidas para los menores de 14 años” y “crear centros específicos para intervenir con los agresores”. Los resultados fueron muy similares en lo referido al endurecimiento de las medidas judiciales a mayores de 14 años, no existiendo diferencias significativas entre ambos grupos (3.8 puntos sobre 5 de los estudiantes de Magisterio frente a los 3.84 del grupo de Bellas Artes).

Igual que ocurría en las actuaciones a las víctimas, los resultados sobre la creación de medidas judiciales para menores de 14 años ponen de manifiesto que se está judicializando la intervención educativa, en tanto que ambos grupos puntuaron muy algo y sin que existieran diferencias significativas (el grupo de estudiantes de Magisterio puntuó con 3.62 puntos sobre 5 frente a los 3.84 del grupo de Bellas Artes). Por último, los datos que se refieren a la creación de centros específicos para la intervención con los agresores muestran que el grupo de Bellas Artes lo valora con 3.94 puntos sobre 5 y el grupo de Magisterio con 3.81 puntos.

4.2.3. Actuaciones dirigidas a los Observadores

Como se ha puesto de manifiesto en la literatura publicada sobre la figura del observador (Acevedo y Cuellar, 2020; Gutiérrez-Ángel, 2018) el grupo de espectadores u observadores representados convencionalmente por los compañeros es uno de los elementos clave en la gestión de la violencia escolar por su determinación en la prevención, así como en el mantenimiento de las situaciones de victimización. En este contexto, y siguiendo trabajos en los que se analiza el rol familiar como un actor principal (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018), se preguntó a los participantes del estudio sobre el valor que le daban a la familia como agente implicado en el proceso de intervención y no solo como un mero “intermediario entre el colegio y el alumnado”. El grupo de Bellas Artes lo valoró con una

puntuación superior (3.87 puntos sobre 5) que la otorgada por el grupo de estudiantes del Grado en Maestro (3.56 puntos sobre 5). También se incidió en los “*beneficios que podría aportar el grupo clase en una intervención en Violencia Escolar*”, el grupo de estudiantes de Bellas Artes vuelve a puntuar más alto que el grupo de Magisterio (4.56 puntos sobre 5 y 4.41 puntos, respectivamente).

Sin embargo, no solo se planteó a los participantes la valoración de los ítems que se acababan de presentar con respecto a los observadores, asimismo se les pidió que valoraran qué acciones podrían ser más afectivas para facilitar la participación de los observadores en una situación de Violencia Escolar. Los resultados se muestran en la Figura 6.

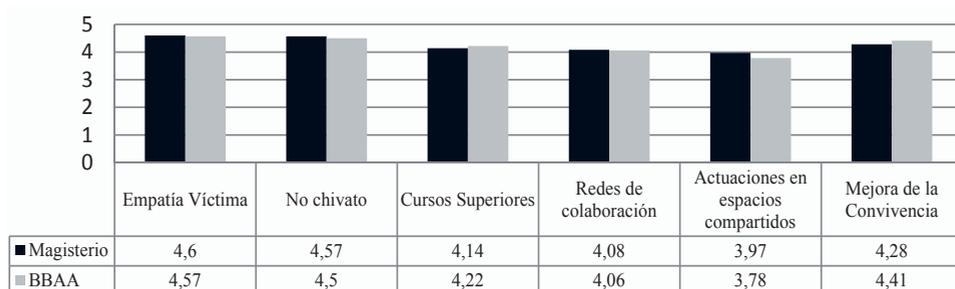


Figura 6. Valoraciones medias por grupo en las acciones para hacer partícipes a los observadores.

Como puede observarse en la Figura anterior, las medidas mejor puntuadas para hacer partícipes a los observadores son “*la consideración de que no se es un chivato*” y “*empatía hacia la víctima*”, obteniendo puntuaciones superiores en el grupo de estudiantes de Magisterio, aunque con puntuaciones muy similares en ambos grupos. En cuanto a las medidas menos valoradas, se encuentran la “*creación de actuaciones en espacios compartidos*” obteniendo una puntuación de 3.97 puntos sobre 5 en el grupo de Magisterio y de 3.78 puntos sobre 5 en el grupo de Bellas Artes. Para comprobar si existen diferencias significativas entre ambos grupos en la elección de las acciones más decisivas para fomentar la participación de los observadores ante una situación de violencia escolar, se realizó un análisis de comparación de medias mediante la prueba T de Student para muestras independientes. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre ambos grupos en ninguna de las acciones.

4.3. SUSTANTIVACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA INTERVENCIÓN DE LOS PROFESIONALES

4.3.1. ¿Qué acciones son más efectivas para la gestión de violencia escolar?

Otro de los objetivos específicos de este trabajo ha sido analizar si existe coherencia formal entre las tres categorías de estudio establecidas (contextos, actuaciones, profesionales). En ese sentido, y constatada ya la importancia de abordar la intervención educativa desde una perspectiva interprofesional, se ha querido conocer la legitimidad que los estudiantes de

primer curso de Grado en Maestro y Bellas Artes les otorgan a los profesionales susceptibles de intervenir en el marco de la Violencia Escolar. Los resultados muestran una alineación con respecto a las categorías abordadas con anterioridad. De modo que las puntuaciones obtenidas han sido muy similares en ambos grupos para los diferentes agentes. De nuevo, los más valorados por ambos grupos son los profesionales que pertenecen al ámbito educativo (profesores y orientadores) y también al ámbito personal (familia) y de relaciones interpersonales (familia, clase y amigos) (Figura 7).

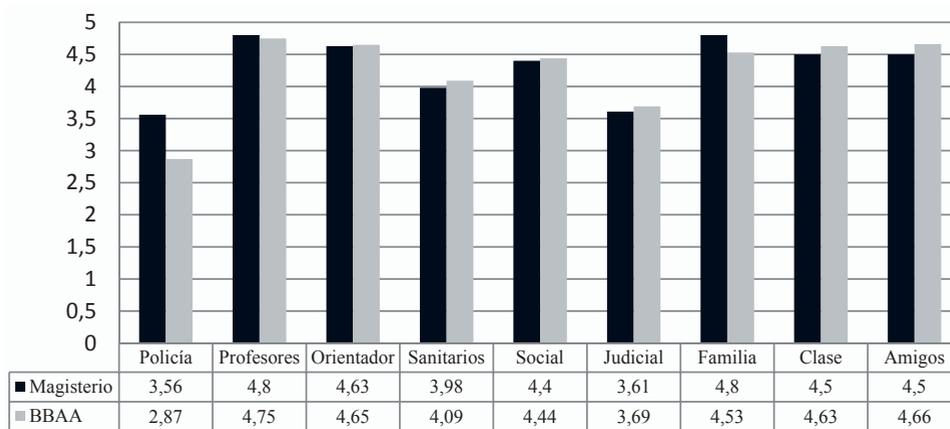


Figura 7. Puntuaciones medias obtenidas sobre los diferentes agentes de actuación.

Como puede observarse en la Figura 7 el profesorado y el orientador (departamento de orientación) son los principales profesionales con puntuaciones más elevadas en ambos grupos de estudiantes como profesionales referentes para el tratamiento de la violencia escolar. Por lo que según los estudiantes focalizan en la educación formal la mayor parte de responsabilidad en tratar la violencia escolar en el ámbito educativo, dando menor relevancia a otros contextos en el ámbito de los menores. Resulta destacable, una vez, más la función de seguridad otorgada a los centros y representada en la figura policial. Así, los agentes menos valorados, pero con una puntuación muy elevada ha sido la Policía, siendo este más valorado por el grupo de estudiantes del Grado en Maestro (3.56 puntos sobre 5) frente a la puntuación otorgada por el grupo de Bellas Artes (2.87 puntos sobre 5). Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a la elección de agentes para la intervención en Violencia Escolar, se realizó una prueba T de Student para muestras independientes. Los resultados indicaron únicamente diferencias desde el punto de vista estadístico en la Policía [$t(289) = 3.48$, $p = .001$] y la familia [$t(289) = 2.7$, $p < .01$], siendo, en ambos casos, más valorado por el grupo de Magisterio.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos de la investigación realizada ponen de manifiesto algunas de las tramas que subyacen en el tratamiento de la violencia escolar en el ámbito universitario. En primer lugar, el trabajo muestra la legitimidad que sigue teniendo el escenario formal, como contexto específico de las actuaciones educativas dirigidas a la gestión de esta problemática. En ese sentido, es destacable la prevalencia de un modelo clásico o de corte más convencional, en cuanto a la identificación de los escenarios donde deben intervenir los futuros profesionales de la educación en relación con problemas de convivencia entre iguales. Algo, que entra en conflicto con la literatura existente sobre los ámbitos educacionales (Fernández de Juan, 2017; Mesías Lema, 2018), y que denotaría una disfunción en titulaciones que naturalizan en su formación los escenarios informales y los no formales, en tanto que son espacios de profesionalización educativa, pero en las que no se realizan en su totalidad las transferencias de conocimiento al ámbito aplicado.

Este aspecto constituye una cuestión central en la sustentación de la violencia escolar, porque se está haciendo referencia a contenidos claves, de carácter troncal, que deben adquirirse en los primeros cursos de la titulación de Maestro, y que, sin embargo, tal y como se demuestra en el trabajo, el futuro docente no ha logrado procesar, al no entender que los espacios educativos susceptibles de intervención van más allá del contexto escolar.

Más aun, se trata de un elemento de interés principal porque nos encontramos ante un colectivo que ha sido identificado permanentemente en informes internacionales, como una pieza esencial en las políticas de éxito educativo (OECD, 2019). El sistema de acceso a la formación inicial del profesorado ha situado, en los últimos años, el modelo finlandés en el foco de atención de las políticas internacionales. El desarrollo práctico de la formación y un sistema selectivo de entrada, se han postulado como las claves de la equidad y la excelencia educativa. Algo de lo que adolecen muchos países, como ocurre en el caso de España.

En la misma línea, cabe destacar la escasa correlación que existe entre el desarrollo curricular presente en las titulaciones orientadas a la preparación docente y la problemática que se deriva de la gestión de conflictos educativos, intervención educativa, diseño, planificación de proyectos relacionales, entre otros. La revisión de los planes de estudio de Maestro en diferentes Comunidades Autónomas de España, así lo constata.

Este hecho explicaría el que constituye el segundo elemento de reflexión que genera esta investigación y que nos introduce en las actuaciones educativas. Las acciones que representan mayoritariamente el imaginario mental (y profesional) de los estudiantes de ambas titulaciones están moldeadas principalmente por patrones de control que se concretan en medidas de carácter formal (protocolos de actuación) y en intervenciones punitivas vinculadas a los sistemas policiales y judiciales, en detrimento de las propiamente pedagógicas (Debarbieux, 2016; Estrada, 2015). En el caso de futuros profesionales de la educación artística, este hecho podría justificarse desde la ausencia de currículum educativo en su formación académica, lo que difícilmente resulta asumible es que futuros docentes antepongan las cámaras de seguridad y vigilancia a medidas educativas, como la mediación o a figuras profesionales, como los orientadores educativos. A todas luces, este hecho supone un motivo de reflexión y de análisis de cómo se está sustentando la violencia escolar en los marcos universitarios.

En la misma dirección y como tercer punto de discusión sorprende el capital educativo que se le atribuye a profesionales ajenos al contexto escolar en la gestión de la violencia escolar desde ámbitos educativos (magisterio). La violencia escolar ha determinado en los últimos años la importancia de incorporar nuevos escenarios, agentes y prácticas multidisciplinares que faciliten una mejor gestión de dicha problemática, aunque quizás sería conveniente formular un marco de estudio con directrices más próximas a las propias posibilidades educativas del escenario escolar (reestructuración del currículum escolar o a la interdisciplinariedad educativa). No cabe duda de que la presencia de la violencia escolar en los sistemas educativos actuales es un hecho mundial que, además de aumentar de forma significativa en los últimos años (UNESCO, 2019) ha contribuido a una generalización de la problemática al contexto político y social.

Las conclusiones del estudio señalan que en la sustantivación de la violencia escolar en el proceso de formación docente y profesional está muy condicionada por la direccionalidad más formal y también punitiva, lo que podría estar indicando que desde ámbitos educativos se legitiman las actuaciones formales y punitivas. No sabemos si por la mayor visibilidad que se ha hecho de manera interesada de estas actuaciones; por desconocimiento desde el propio ámbito educativo de que existan actuaciones educativas que deban tener más valor en la gestión de la violencia escolar, o por convicción de que este tipo de actuaciones tengan un grado de eficacia igual o superior a las educativas, premisas que abren nuevas líneas de investigación en torno a este campo de conocimiento.

Asimismo, la sustantivación de este fenómeno se sustenta desde la falta de formación en materia de violencia escolar, lo que nos lleva a plantear la necesidad de formar a futuros profesionales socioeducativos en los modelos educativos con una filosofía de trabajo en red, en actuaciones con otros contextos y otros profesionales, poniendo en primer lugar el carácter educativo de la profesión docente. Los resultados obtenidos representan una oportunidad muy clara de mejora en este ámbito de la investigación en el que existe un compromiso por formar a profesionales activos, creativos e innovadores.

La violencia escolar está en las aulas, por lo que surge la necesidad de diseñar proyectos de prevención para implementar tanto en el contexto escolar (formal) como en los diferentes escenarios en los que se desarrollan nuestros menores, (no formal, ocio,) a la vez que trabajar para exigir a las administraciones públicas la responsabilidad que tienen en este ámbito. Para ello es imprescindible formar a futuros profesionales del contexto socioeducativo en competencias relacionales y de respeto hacia los demás. En este sentido, se torna imprescindible incluir en los planes de formación inicial de los Grados en Maestro y Bellas Artes, contenidos centrados en el desarrollo de competencias para la identificación y prevención, entre otras, de situaciones de violencia escolar, competencias para el desarrollo de protocolos de actuación y estrategias de intervención en el contexto educativo. Algunas líneas de actuación incluidas en estas estrategias se pueden centrar por un lado en investigar y aplicar la educación y gestión emocional en el aula. La educación emocional se reconoce como una estrategia de prevención primaria de la violencia escolar y de construcción de una cultura escolar armónica y positiva (Pacheco-Salazar, 2017) y por otro, en promocionar la participación y el desarrollo comunitario desde un enfoque múltiple escuela-entidades sociales a partir de proyectos basados en la realidad del aula (Soriano, 2020). Además, cumpliendo con las competencias básicas establecidas en la legislación educativa vigente española, la formación inicial debería contar con una formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad que permitan desarrollar en los adolescentes la competencia social y cívica requerida como ciudadanos.

Con relación a las limitaciones y prospectiva del estudio, la primera de ellas concierne a la muestra seleccionada: los autores del trabajo somos conscientes de la dificultad para generalizar los resultados obtenidos pues estos se contextualizan en la Universidad de Salamanca, se ampliará la muestra a otras universidades españolas para poder generalizar los resultados. Puede completarse dicha generalización con la aplicación de otros instrumentos para contrastar los datos obtenidos. Sin embargo, también consideramos la necesidad de iniciar estudios a pequeña escala, obteniendo resultados y pautas orientativas que nos permitan mejorar la situación de la violencia escolar en las aulas a través de la inclusión de contenidos para prevención en los Diseños Curricular Base de las titulaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. y Cuellar, K. C. (2020). El lado oculto del bullying: los espectadores. Retos del trabajo social. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 19, 9-27.
- Alonso-Martín, P. & Gómez-Masera, R. (2011). La violencia escolar desde la perspectiva de los futuros profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 277-285.
- Altheide, D. L. (2017). *Terrorism and the Politics of Fear*. Rowman & Littlefield.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Andino, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/frqg>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V. & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <https://doi.org/gjb3>
- Ávila, N. & Acaso, M. (2011). Una profesión reconocida en contextos de salud: la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, Núm. Especial, 19-27. <https://doi.org/fxz4>
- Begotti, T., Tirassa, M. & Acquadro Maran, D. (2018). Pre-Service Teachers' Intervention in School Bullying Episodes with Special Education Needs Students: A Research in Italian and Greek Samples. *Int J Environ Res Public Health*, 15(9). <https://doi.org/gfdh7p>
- Benítez, J. L., Berbén, A. G. & Fernández, M^a (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.
- Cano-Echeverri, M. M. & Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 61-63.
- Comer, D. & Limber, S.P. (2015). Law and Policy on the Concept of Bullying at School. *American Psychological Association*, 70(4), 333-343. <https://doi.org/f7bhcm>
- Cuesta, R. y Estellés, M. (2020). Consideraciones críticas sobre la mundialización de los sistemas educativos: Jesús Romero, Inés Dussel y Thomas S. Popkewitz. *Con-Ciencia Social*, (3), 77-126. <http://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.3.16791>
- De Casas, P, Caldeiro M. C. & Romero L. M. (2018). La televisión como espejo de la realidad del «bullying». Percepciones de los adolescentes sobre el programa «Proyecto Bullying». *Aula Abierta*, 47(2), 193-202.
- Debarbieux, E. (2016). Le retour des vieilles lunes, *Cahiers pédagogiques*, 71(529), 9-9.
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. J., Casas, J. A., Ortega, R. y Elipe, P. (2018). Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo, *Comunicar*, 56, 38-48. <https://doi.org/fxzq>

- Duque, E. & Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <https://doi.org/fxzm>
- Earnshaw, V. A., Reiser, S. L., Menino, D., Poteat, V. P., Bogart, L. M. & Schuste, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178-200. <https://n9.cl/y4lq>
- Estrada, M. (2015). Los futuros docentes ante el bullying y sus posibles repercusiones. *Revista internacional Magisterio*, 73, 14-15.
- Fernández de Juan, T. (2017). El arte que cura: Aplicación de técnicas vs la violencia. Experiencias en Baja California, México, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 12, 95-107. <https://doi.org/fxzn>
- Franco, N. F. & Vargas, S. L. (2015). *Radio escolar en la resolución de conflictos y lucha contra el bullying o matoneo en la institución educativa distrital ciudad de Bogotá*. [Trabajo de Grado publicado] doi: <http://hdl.handle.net/11371/2913>
- Fundación ANAR (2018). *Acoso escolar: III Estudio sobre el acoso escolar y ciberbullying según los afectados*. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.
- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación: Problemas y alternativas. *Perfiles educativos*, 34(spe), 118-128.
- González Medina, M. A. & Treviño Villarreal, D. C. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 123-147. <https://n9.cl/qkle8>
- Gutiérrez Ángel, N. (2018). Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. *Apuntes de Psicología*, 36(3), 181-189.
- Kaufman, T. M. L., Kretschmer, T., Huitsing, G. & Veenstra, R. (2018). Why does a universal antibullying program not help all children? Explaining persistent victimization during an intervention. *Prevention Science*, 19, 822-832. <https://doi.org/gdzd5c>
- Lanau, D., Manzanera, P., Morales, E. & Oviedo, C. (2019). *Foto fija. Sobre la situación de la mediación cultural en el Estado Español*. Fundación Nina y Carrasco.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 13 de enero de 2000, 11. 2000-641.
- Lorente, L., Ramos, G. & Pérez, A. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 18(1), 129-154.
- Magendo, K., A., Toledo, J., M., I. & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/fxzg>
- Martínez-Fernández, M. B., Díaz-Aguado, M. J., Chacón, J. C.; Martín-Babarro, J. & Martínez-Arias, R. (2021). Student misbehaviour and school climate: A multi-level study. *Psicología Educativa*, 27(1), 1-11. <https://n9.cl/cnr07>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A. & Martínez Ruiz, M. Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista De Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://n9.cl/3r78i>
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 58, 18-28. <https://n9.cl/ijjdg>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Plan Estratégico de Convivencia Escolar. <https://doi.org/fxzj>
- Nos-Aldás, E. & Farné, A. (2020). Comunicación transgresora de cambio social: epistemologías performativas y eficacia cultural. *Convergencia*, 27, 1-26. <https://n9.cl/2vp14>
- OECD. (2017). How do teachers become knowledgeable and confident in classroom management? Insights from a pilot study. *Teaching in Focus*, 19. OECD Publishing, <https://n9.cl/n3fyy>

- _____. (2019). *Trends Shaping Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_education-2019-en
- Özdere, M. & Karacabey, M. F. (2020). Teachers opinions regarding the effective strategies for managing disruptive behaviors in a classroom: a qualitative study. *European Journal of Education Studies* 12(7), 259-284. <https://n9.cl/8gx5>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110. <https://doi.org/gjcx>
- Panagiotopoulos, G., Daramara, E. & Karanikola, Z. (2019). Teachers' training needs in inter-school violence handling, *International Journal of Education, Learning and Development*, 7(9), 53-62.
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *Didac*, 64, 3-9.
- Rivera-Osorio J. F. & Arias-Gómez, M. C. (2020). Acoso escolar contra jóvenes LGBT e implicaciones desde una perspectiva de salud. *Salud UIS*, 52(2), 147-151.
- Ruiz, C., Cerezo, F., Méndez, I. & Martínez, J. P. (2020). Análisis bibliométrico de la investigación en ciberbullying en España o junto a otros países, *Anuario de Psicología*, 50(1), 38-46. <https://doi.org/gjb4>
- Sánchez, E. y Sianes, A. (2020). Igualdad, calidad y confianza entre los desafíos de la reforma educativa francesa: la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 213-222. <https://n9.cl/9l22o>
- Sarasola, M. y Ripoll, J. C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso. Revista de Educación*, 42, 51-72.
- Soriano, A. (2020). Efectividad de los programas de prevención de acoso escolar en las escuelas. *Npunto* 27(3), 1-21.
- UNESCO (2017). *International Symposium on School Violence and Bullying: from Evidence to Action*, UNESCO.
- _____. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.
- Vijayan, P., Chakravarthi, S. & Philips, J. (2016). The Role of Teachers' Behaviour and Strategies in Managing a Classroom Environment. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(3), 208-2015.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308. <https://n9.cl/o6yo>
- Zurita, U. (2015). La violencia escolar desde los medios de comunicación y el poder legislativo en México. *Revista Sophia* (Colombia), 11(1), 81-93.

