

ARTÍCULO ORIGINAL

Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar

Antonio López Castedo
alopez@uvigo.es
Universidade de Vigo

José Domínguez Alonso
jdalonso@uvigo.es
Universidade de Vigo

Enrique Álvarez Roales
enrique.roales@edu.xunta.es

RESUMEN: El actual debate socioeducativo se centra en la denominada genéricamente violencia escolar. El objetivo central del estudio es conocer la predictibilidad de determinadas variables sociodemográficas con respecto a los brotes de violencia en los centros educativos de Secundaria. Para ello, se utiliza una metodología de corte cuantitativo con un diseño experimental multigrupo de una sola variable en una muestra de 550 alumnos. Los resultados obtenidos (análisis descriptivo, inferencial y de regresión) muestran unos perfiles básicos del alumnado en dos dimensiones: la violencia ejercida por el profesorado hacia el alumnado y la ejercida por el alumnado hacia el profesorado. Finalmente, se muestra un conjunto de propuestas preventivas y de intervención para la mejora de la convivencia en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE: Violencia escolar, Educación Secundaria, Relaciones Interpersonales.

Vertical Bullying: predictor variables of the school violence

ABSTRACT: The current socioeducational debate is about the generally known as school violence. The central objective of the study is to know the predictability of certain sociodemographic variables respect violence in the educational centers of secondary education. For this, is used a methodology of quantitative cut with an experimental design multigroup of a single variable in one sample of 550 students. Results (descriptive analysis, inferencial and regression) show basic profiles of the students in two dimensions: the exercised violence by the professorship towards the student and the exercised one by the student towards the professorship. Finally, prevention and intervention proposals are shown for the improvement of the coexistence in the educational field.

KEYWORDS: School Violence, Secondary Education, Interpersonal Relationships

1. INTRODUCCIÓN

Los problemas de violencia escolar, tan antiguos como la propia escuela, cobran, a día de hoy, una especial significación motivada por los nuevos retos del sistema educativo: se trata de enseñar y que aprendan, pero sin provocar aversión hacia el aprendizaje, y de conseguir orden, pero sin provocar odio (Santos-Guerra, 1994). La violencia, señala la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2002), no es sólo un problema creciente de seguridad en las sociedades occidentales sino que es considerada un indicador de “salud pública”, sobredimensionado por los medios de comunicación (Yonemaya y Naito, 2003) y con graves consecuencias (suicidios, maltratos, vejaciones) en el ámbito socioeducativo. Así pues, la presencia de comportamientos violentos en los centros educativos y la alarma social que dichos comportamientos producen, han propiciado la necesidad de seguir profundizando en el conocimiento de esta problemática socioescolar, con la única finalidad de educar para lograr una mejor convivencia individual y social.

Desde su inicio científico en la década de los cincuenta en Estados Unidos, esta temática adquiere una magnitud considerable diez años después con estudios pioneros llevados a cabo en países como Suecia, Noruega y Reino Unido. En los últimos años, motivado por el aumento de la sensibilización y la gran alarma social de algunos casos, han iniciado sus estudios países como Francia, Italia y España. No obstante, la amplitud de los temas abordados y el uso de metodologías diversas en el análisis de la problemática (Ortega y Mora-Merchán, 2000) refleja una falta de consenso en la conceptualización del fenómeno, que va adquiriendo diferentes denominaciones, matices y significados en función del contexto cultural de referencia (Ross, 2002). En líneas generales, señalar que el vasto conocimiento generado por el aluvión de investigaciones realizadas, pone de relieve que todos los escolares parecen estar en contacto con la violencia a lo largo de su vida en la escuela, ya sea como víctimas, agresores o espectadores (Díaz-Aguado, 2005).

En la actualidad, la violencia escolar se ha convertido en uno de los principales retos del sistema educativo y una de las incipientes preocupaciones de las comunidades escolares. El deterioro que viene sufriendo la convivencia y el continuo avance de la conflictividad en los centros de enseñanza, sobre todo en los de Secundaria, es

evidente (Aber y Jones, 2003; Blaya, Debarbieux, Del Rey-Alamillo y Ortega, 2006; Marchesi, 2005; Monclús y Saban, 2006; Smith, 2003; Uruñuela, 2006). Esto lleva a que un número considerable de estudios, organizaciones e investigaciones (Cangas, Gálquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Defensor del Pueblo-Unicef, 2007; Organización Mundial de la Salud, 2003; Piñuel y Oñate, 2007) señalen como principal escollo en el desenvolvimiento del ejercicio profesional docente los problemas de comportamiento y disciplina del alumnado.

Desde siempre, se han destacado dos figuras protagonistas de la violencia en los centros escolares, el agresor y la víctima, extendiéndose posteriormente la atención a los espectadores (Olweus, 1999; Avilés, 2002) e incorporándose más recientemente el agresor-víctima, niños que a la vez sufren maltrato pero también lo infligen (Solberg, Olweus y Endresen, 2007). Por consiguiente, es importante identificar y analizar las variables que explican el fenómeno de la violencia escolar, focalizadas en las características individuales, tanto físicas como de personalidad, para dejar paso a características del ambiente familiar, escolar y sociocultural (Baldry, 2004; Lam y Liu, 2007).

2. VARIABLES INDIVIDUALES, FAMILIARES, ESCOLARES Y SOCIALES

En la literatura científica, las variables individuales que explican el fenómeno de la violencia se distribuyen en dos dimensiones: la física, con los factores de género y edad, y la personalidad, con factores como ansiedad, autoestima, empatía, culpabilidad e impulsividad, entre otros. A nivel físico, la mayor parte de las investigaciones destacan la violencia escolar como un fenómeno marcadamente masculino (Ararteko, 2006; Contador, 2001); sin embargo, siendo más los chicos que agreden y son agredidos, empiezan a repuntar los casos de chicas. Asimismo, se identifican patrones diferenciales de comportamiento, los chicos están más implicados en conductas de maltrato directo –agresiones físicas directas y daños a pertenencias de otros compañeros– y las chicas en comportamientos más indirectos y sutiles –hablar mal de otros, intimidación, manipulación, aislamiento social–, utilizando por igual la violencia verbal –poner mote, dejar en ridículo– (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Olweus, 1998).

En referencia a la edad, la mayor parte de los estudios identifica la Educación Secundaria (13-18 años) como de mayor probabilidad de comportamientos violentos (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), siendo el segundo ciclo (14-16 años) el más conflictivo (Cerezo, 1999; Estévez, 2006; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002). También parece existir acuerdo que después de los 16 años descienden los comportamientos de este tipo (Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998). La línea común marcada en diferentes investigaciones (Eslea y Rees, 2001), sugiere que el niño a medida que va entrando en la adolescencia concede mayor importancia a las agresiones directas, mientras que las indirectas pasan a un segundo plano. Asimismo, existe una escalada en el tipo de actos violentos cometidos, de modo que normalmente participan en primer lugar en conductas que implican formas menos graves de agresión (molestar a compañeros), para pasar luego a comportamientos de mayor contacto físico o violencia manifiesta (Loeber y Stouthamer, 1998).

Teniendo en cuenta la dimensión de la personalidad, se ponen de relieve fundamentalmente los rasgos de ansiedad, la baja autoestima y reacción sumisa en víctimas; y los rasgos agresivo-impulsivos, falta de empatía y de sentimientos de culpa en los agresores (Smith, 2004). No obstante, persiste actualmente un debate científico sobre la existencia de dificultades emocionales en los agresores adolescentes mostrando resultados contradictorios: por un lado, la existencia de una baja autoestima en chicos violentos cuando se comparan con los no implicados en este tipo de comportamientos (Mynard y Joseph, 1997), y por otro, los que se valoran positivamente a sí mismos mostrando un nivel de autoestima medio o alto (Olweus, 1993). Estas contradicciones parecen deberse fundamentalmente al tipo de instrumentos utilizados en la medida de la autoestima (global o multidimensional).

Por otra parte, el alumnado violento es a menudo una de las figuras importantes en el grupo de iguales que tiende a disfrutar por tanto de algunos beneficios de inclusión social, que podrían traducirse en autopercepciones positivas y de ajuste emocional. Los adolescentes violentos tienden a desarrollar amistades con otros que son similares a ellos en términos de valores, actitudes y comportamientos, teniendo por tanto un grupo de

amigos que les admira y apoya, creándose una imagen propia errónea, pero que lo aleja de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo o mermar su autoestima (Little, Heinrich, Jones y Hawley, 2003). Así pues, a nivel individual, conviene tener en cuenta que la violencia incluye componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales se debe orientar la intervención (Díaz-Aguado, 2006):

- a) **Componente cognitivo.** En la violencia subyacen deficiencias cognitivas que impiden comprender los problemas sociales y que pueden conducir a: conceptualizar la realidad de forma absolutista y dicotómica, graves dificultades para inferir adecuadamente cuáles son las causas que originan los problemas, la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas, problemas en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones, entre otros.
- b) **El componente afectivo o evaluativo.** El riesgo de violencia aumenta cuando ésta se asocia a valores o a personas con las que el sujeto se identifica. Una de sus principales causas suele ser el sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia los demás, así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla como una forma legítima de responder al daño que se cree haber sufrido.
- c) **El componente conductual.** La violencia suele producirse por la falta de habilidades que permitan resolver los conflictos sociales sin recurrir a ella; y se refuerza a través de experiencias en las que el individuo la utiliza para responder a una de las funciones psicológicas mencionadas anteriormente.

En segundo lugar, destacar que la existencia de un ambiente familiar negativo, los problemas de comunicación entre padres e hijos, la falta de cohesión afectiva y de apoyo emocional, la presencia elevada de conflictos familiares y la existencia de una historia familiar de problemas de conducta, son variables que parecen incidir en el comportamiento agresivo del niño (Cuadro 1).

Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres.
Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
Problemas de comunicación familiar.
Conflictos frecuentes entre cónyuges.
Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
Interacciones agresivas entre los hermanos.

Cuadro 1. Variables Familiares Asociadas con la Conducta Violenta en Adolescentes
Fuente: *Violencia y victimización en adolescentes escolares* (Ramos, 2008:104)

En tercer lugar, entre los factores escolares más estudiados en la literatura científica han sido, la organización e ideología del centro, el ambiente escolar de clase, la calidad de la relación profesor-alumno, la aceptación o rechazo social de los iguales, y la afiliación con iguales desviados en la escuela. En las investigaciones llevadas a cabo por Jackson (1991) destacan tres aspectos básicos del currículum oculto existentes en la escuela tradicional: la monotonía de la vida escolar, la naturaleza de la evaluación educativa y la fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor.

Así, entre las características propias de los centros de enseñanza que pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, destacan: la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado (Henry, Guerra, Huesman, Tolan, Van Acker y Eron, 2000). Autores como Rodríguez (2004) llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones: la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado; el trato desigual del profesorado a los alumnos, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos; y la existencia de dobles mensajes en el aula, al utilizar el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante, genera en ocasiones un “efecto rebote” y más agresividad en el alumnado.

Pero además de estos factores generales del centro educativo, existen otros más específicos en la organización del aula relacionados con los problemas de conducta en el alumnado, como son: la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes, el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos, la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales y el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos (Cava y Musitu, 2002).

Finalmente, entre los factores sociales, adquiere especial relevancia la influencia de los medios de comunicación (televisión) en la conducta antisocial y violenta de niños y adolescentes. Otros elementos como Internet, los videojuegos, el consumo de alcohol, drogas, y comportamientos delictivos se están asomando como nuevos factores detonantes de la violencia escolar. En la investigación llevada a cabo por el Defensor del Pueblo (2007), existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta: la influencia de los medios de comunicación y especialmente de la televisión, que se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el aprendizaje de niños y adolescentes; los recursos comunitarios como los servicios sociales, jurídicos o policiales, por tratarse de servicios de especial relevancia en el aspecto preventivo; y las creencias y valores culturales en el entorno social al que pertenece el alumnado.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

Realizar la tarea docente sin sobresaltos ni atropellos, resulta cada vez más complicado, pero puede verse favorecida con la creación de un buen clima de clase, resultado de una telaraña de influencias recíprocas provocadas por multitud de variables, no todas educativas, que conforman una estructura global y dinámica que determina en gran medida todo lo que sucede en el aula (Vaello, 2008). En este sentido, es conveniente, por un lado, tener en cuenta la percepción del alumnado, ya que, al informar desde dentro del sistema de relaciones entre estudiantes y profesorado, pueden percatarse situaciones inadvertidas para docentes y familias y, por otro lado, considerar la violencia protagonizada no solo por el alumnado, sino también por el profesorado, ya que ambos son los principales protagonistas de la vida en la institución escolar. En concreto, el objetivo general de este trabajo está encaminado a conocer la predictibilidad de

determinadas variables sociodemográficas (edad, sexo, procedencia, clase social, centro, curso, ciclo y ambiente familiar) con respecto a la violencia del alumnado hacia el profesorado y viceversa.

3.1. Muestra

Para la consecución de la información relevante a los objetivos propuestos, la investigación se llevó a cabo con sujetos de edades comprendidas entre los 12 y 17 años, de ambos sexos, que cursaban sus estudios de ESO en centros públicos y privados-concertados de la provincia de Ourense. La muestra quedó compuesta por 550 individuos que voluntariamente han accedido a colaborar en nuestro estudio (Tabla 1), con una composición bastante equilibrada en cada una de sus variables.

MUESTRA: 550 Alumnos/as				
EDAD	12/13 años: 221 (42%)	14/15 años: 241 (44%)	16/17 años: 80 (14%)	
SEXO	Mujer: 290 (53%)		Hombre: 260 (47%)	
PROCEDENCIA	Rural: 5,6 %	Semiurbana: 14 %	Urbana: 80,4 %	
CLASE SOCIAL	Media-baja: 28 (5,1%)	Media: 350 (63,6%)	Media-alta: 172 (31,3%)	
CENTRO	Público: 232 (42%)		Privado-Concertado: 318 (58%)	
CICLO ESO	Primer ciclo: 51,8%		Segundo ciclo: 48,2%	
CURSO	1º ESO: 26,7%	2º ESO: 25,1%	3º ESO: 25,6%	4º ESO: 22,5%
AMBIENTE FAMILIAR	Estructurado: 410 (74,5%)		Desestructurado: 140 (25,5%)	

Tabla 1. Distribución de la muestra. Elaboración propia

3.2. Materiales

Para la realización del trabajo, los instrumentos de recogida de datos fueron los siguientes: *Cuestionario estructurado "ad hoc"* relativo a variables sociodemográficas (edad, sexo, procedencia, clase social, centro, curso, ciclo, y ambiente familiar), y *Cuestionario de Violencia Escolar –CUVE–* (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro y González-Pienda, 2007) en el que se hace alusión al grado de aparición de los diferentes tipos de violencia que son protagonizados tanto por los alumnos como por los docentes, ya que ambos son los principales protagonistas de la vida en el centro y en el aula. Consta de 29 ítems, con cinco alternativas de respuesta tipo Likert, en cada

uno de los cuales el evaluado ha de señalar en qué grado considera que ocurre el hecho violento que figura en el mismo (nunca; casi nunca, pocas veces; algunas veces; casi siempre, muchas veces; siempre). A la vista de los resultados obtenidos, se puede concluir que este instrumento evalúa con una buena fiabilidad ($\alpha = .93$) y validez de constructo cuatro dimensiones de la violencia escolar, de las cuales vamos a hacer referencia a dos de ellas:

- *Violencia por parte del alumnado hacia el profesorado* (VAP), integrada por 8 ítems: 3, 10, 21, 24, 11, 18, 26 y 29. Hacen referencia a las acciones en las que el alumnado comete agresiones tanto directas como indirectas hacia el profesorado.

- *Violencia del profesorado hacia el alumnado* (VPA), constituida por 9 ítems: 2, 5, 6, 8, 13, 16, 19, 22 y 23. Se refieren tanto a la violencia psicológica (tener manía, no escuchar, ridiculizar en clase, no tratar por igual, tener preferencias, castigar injustamente, bajar la nota como represalia o intimidar) como verbal (insultar a sus alumnos).

Por último, las razones que justifican su elección en esta investigación, son fundamentalmente:

- 1) Es un instrumento que evalúa, por un lado, la percepción del alumno y, por otro, considera la violencia protagonizada no sólo por los alumnos, sino también por el profesorado, ya que ambos son los actores del centro educativo.
- 2) Tiene una alta fiabilidad y validez de constructo.
- 3) Es, en nuestra opinión, el que mejor se adapta a esta investigación, dado que su sencillez y brevedad lo convierten en un instrumento muy útil y de fácil aplicación.

3.3. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de Noviembre y Diciembre de 2009. El cuestionario se aplicó al alumnado de los cuatro cursos de ESO de los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Previo a la aplicación del cuestionario en cada una de las aulas, se procede a solicitar permiso a las direcciones de cada centro, explicando los objetivos y el procedimiento de realización del mismo. Una vez recibida la autorización, se habla con los profesores tutores de cada curso, para informarles y establecer las horas para pasar la prueba. Hay que señalar que en el proceso de aplicación del cuestionario, se contó con la colaboración del alumnado, a los que se les informó que era voluntaria su participación, mostrando todos ellos una buena predisposición a la realización del mismo. Las instrucciones explicativas fueron las mismas en todas las aulas y el mismo encuestador, a fin de evitar un factor de sesgo. El tiempo aproximado que emplearon los alumnos para ejecutar la tarea, fue de unos 25 minutos aproximadamente.

3.4. Análisis de los datos

Para analizar los datos obtenidos en la investigación, hemos sometido los resultados a los siguientes análisis estadísticos: análisis de frecuencias y porcentajes de cada variable cualitativa, puntuación media y desviación típica de cada variable cuantitativa, análisis de varianza (Anova), homogeneidad de varianzas, método de comparaciones múltiples a posteriori (técnica de Scheffé), y análisis de regresión lineal múltiple. Los datos fueron introducidos en el programa estadístico SPSS 17.0 para Windows.

3.5. Diseño

Para cumplir los objetivos de este trabajo es necesario un diseño que permita un doble nivel de análisis (descriptivo y analítico). Esta investigación utiliza un *Diseño experimental multigrupo de una sola variable*: los procedimientos de análisis estadísticos perfeccionados por Fisher (1935) han permitido la utilización de diseños experimentales de una sola variable independiente con dos o más condiciones o niveles de tratamiento. De hecho, gracias a esta clase de diseños se puede obtener una información más exacta sobre la posible relación entre las variables, dado que podremos establecer la posible “relación funcional entre ambas”.

Así pues, el estudio es por un lado, de tipo *transversal* por cuanto que trata de conocer y profundizar para una población definida (alumnos de Educación Secundaria Obligatoria) la evolución de los comportamientos violentos en los centros educativos y en un tiempo dado. Por otro lado, ofrece un doble nivel de análisis: *descriptivo*, en relación con la percepción y la violencia protagonizada no sólo por los alumnos, sino también por el profesorado respecto a qué factores explicativos pueden estar más asociados en los alumnos de Educación Secundaria; y *analítico*, ya que permite evaluar las hipótesis formuladas.

Estos diseños, reciben el nombre de *diseños experimentales funcionales*, pues en todo diseño experimental funcional o diseño multigrupo cabe la posibilidad de aplicar, sucesivamente, una serie de análisis estadísticos con objeto de aprovechar al máximo la información que aporta este tipo de diseños. Entre estos análisis cabe señalar, como fundamentales, los siguientes:

- 1) En primer lugar se aplica el ANOVA que constituye, por otro lado, una prueba de “significación general”. Con la aplicación del ANOVA sólo se pretende verificar si

entre los diferentes tratamientos se da o no una diferencia significativa, sin especificar, con ello, cuál de los tratamientos ha sido efectivo.

- 2) Una vez aplicada la prueba de significación general se procede a un análisis más pormenorizado mediante la comparación entre las medias de los grupos de tratamiento. A tal efecto se utilizan la prueba de Scheffé y Tukey.
- 3) Por último, en caso de que los niveles de tratamiento se ordenen de acuerdo con algún criterio puede analizarse el tipo de tendencia que describen. De ahí que un último análisis consiste en el estudio de las tendencias que presentan las diferentes condiciones experimentales.

4. RESULTADOS

En este apartado se realiza la presentación de los resultados obtenidos describiéndolos de forma sistemática en función solamente de dos dimensiones (violencia del profesorado hacia el alumnado y la ejercida por el alumnado hacia el profesorado) consideradas básicas en el estudio realizado.

En primer lugar se lleva a cabo un análisis descriptivo de las dos dimensiones (Tabla 2) en función de las variables observadas.

En la primera dimensión, las puntuaciones medias más altas de violencia del profesorado hacia el alumnado se detectan en la edad de 16 años (18,24), varones (17,60), que proceden de zonas urbanas (17,45), de clase social media (17,74), centros públicos (18,05), en 4º curso de ESO (18,16), del segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (17,66), y con un ambiente familiar ligeramente desestructurado (17,51). Por el contrario, las más bajas hacen referencia al alumnado de 12 años (16,05), de sexo femenino (17,12), procedencia rural (16,68), de clase social media-alta (16,65), matriculado en centros privados-concertados (16,83), en primer curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (16,31), del primer ciclo (17,06) y con un ambiente familiar estructurado (17,30).

A modo de síntesis, afirmar que de las puntuaciones medias alcanzadas, se obtiene un perfil básico del alumnado que soporta mayor violencia por parte del profesorado: *varón de 16 años que vive en zonas urbanas de clase media con ambiente familiar desestructurado y que cursa cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en centros educativos públicos*. En el lado opuesto, se encuentra el perfil de menor violencia: *mujer de 12 años que vive en zonas rurales de clase social media-alta con ambiente familiar estructurado y cursa primero de Enseñanza Secundaria Obligatoria en centros privados-concertados*. De igual forma, destacar que las diferencias entre las medias de los dos perfiles reseñados son muy próximas.

En la segunda dimensión, las puntuaciones medias más altas alcanzadas referidas a la violencia que ejerce el alumnado hacia el profesorado, se manifiestan a la edad 14 años (10,29), en mujeres – verbal– (9,89), que proceden de zonas urbanas (9,98), de clase social media (10,24), pertenecientes a centros públicos (10,54), de 2º curso de ESO (10,25), primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (9,96), y con un ambiente familiar estructurado (9,85). Por el contrario, las más bajas se observan en el alumnado de 17 años (9,00), sexo masculino (9,89), procedencia rural (9,00), clase social media-alta (9,06), matriculado en centros privados-concertados (9,30), cuarto curso de ESO (9,40), segundo ciclo (9,67), y con un ambiente familiar desestructurado (9,73).

Asimismo, de las puntuaciones medias alcanzadas, se obtiene un perfil básico del alumnado que manifiesta mayor violencia hacia el profesorado: *mujer de 14 años que vive en zonas urbanas de clase social media con ambiente familiar estructurado y que cursa segundo de Enseñanza Secundaria Obligatoria en centros educativos públicos*. En el otro lado, se encuentra el perfil más bajo: *varón de 17 años que vive en zonas rurales de clase social media-alta con ambiente familiar desestructurado y cursa cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en centros privados-concertados*. Cabe destacar, al igual que en la otra dimensión, que las diferencias entre las medias de los dos perfiles reseñados son muy próximas.

VIOLENCIA POR PARTE DEL PROFESORADO HACIA EL ALUMNADO Y VICEVERSA				
VARIABLES	VPA		VAP	
EDAD	Media	Dev. Tip.	Media	Dev. Tip.
12	16,05	6,03	9,85	3,88
13	17,12	5,71	10,09	3,28
14	17,77	6,43	10,29	3,59
15	17,83	5,02	9,25	2,52
16	18,24	5,59	9,53	2,72
17	16,23	2,59	9,00	1,82
SEXO	Media	Dev. Tip.	Media	Dev. Tip.
Mujer	17,12	5,43	9,89	3,14
Hombre	17,60	6,10	9,75	3,36
PROCEDENCIA	Media	Dev. Tip.	Media	Dev. Tip.
Urbana	17,45	5,90	9,98	3,35
Semiurbana	17,05	4,88	9,21	2,90
Rural	16,68	5,82	9,00	2,13
CLASE SOCIAL	Media	Dev. Tip.	Media	Dev. Tip.
Media-Baja	16,71	5,75	9,18	2,76
Media	17,74	6,07	10,24	3,50
Media- Alta	16,65	4,99	9,06	2,55
CENTRO	Media	Dev. Tip.	Media	Dev. Tip.
Público	18,05	5,60	10,54	3,55
Privado-Concertado	16,83	5,82	9,30	2,90
CURSO	Media	Dev. Tip.	Media	Dev. Tip.
1° ESO	16,31	6,01	9,69	3,65
2° ESO	17,85	6,02	10,25	3,38
3° ESO	17,22	5,58	9,91	3,28
4° ESO	18,16	5,20	9,40	2,40
CICLO	Media	Dev. Tip.	Media	Dev. Tip.
Primer Ciclo	17,06	6,05	9,96	3,53
Segundo Ciclo	17,66	5,42	9,67	2,91
AMBIENTE FAMILIAR	Media	Dev. Tip.	Media	Dev. Tip.
Estructurado	17,30	5,58	9,85	3,27
Desestructurado	17,51	6,26	9,73	3,17

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de la violencia. Elaboración propia

En el análisis inferencial de la violencia por parte del profesorado hacia el alumnado (Tabla 4) se aprecia que, tanto el centro ($F = 6,032$; $p = .014$), como el curso ($F = 2,817$; $p = .039$), son fuentes significativas de variación con respecto a la violencia del profesorado hacia el alumnado, no existiendo diferencias en las demás variables (edad, sexo, procedencia, clase social, ciclo y ambiente familiar). Dado que la variable curso es fuente significativa de

variación, se llevo a cabo un análisis a posteriori que nos indica que estas diferencias se producen entre el curso de 1° de ESO (media = 16,31) y 4° de ESO (media = 18,16), no apreciándose diferencias entre las demás posibles combinaciones.

En la segunda dimensión, a través del análisis de varianza se puede observar (Tabla 3), que la clase social ($F = 8,445$; $p = .000$) y la dimensión centro (F

= 20,26; p= ,000) son fuentes significativas de variación en relación a violencia del alumnado hacia el profesorado. Así pues, dado que el centro tiene más de dos niveles, se ha llevado a cabo un análisis a

posteriori, en donde se pone de manifiesto que las diferencias significativas se producen entre los alumnos de clase social media (media = 10,24) y la clase media-alta (media = 9,06).

ANÁLISIS DE VARIANZA (F y p) DE LA VIOLENCIA DEL PROFESORADO HACIA EL ALUMNADO Y VICEVERSA				
<i>VARIABLES</i>	<i>VPA</i>		<i>VAP</i>	
	F	p	F	p
<i>Edad</i>	1.742	.123	1.703	.132
<i>Sexo</i>	.937	.334	.268	.605
<i>Procedencia</i>	.378	.685	2.96	.053
<i>Clase Social</i>	2.263	.105	8.445	.000
<i>Centro</i>	6.032	.014	20.26	.000
<i>Curso</i>	2.817	.039	1.603	.188
<i>Ciclo</i>	1.497	.222	1.040	.308
<i>Ambiente Familiar</i>	.141	.707	.327	.568

Tabla 3. Análisis de Varianza de la violencia del profesorado hacia el alumnado y viceversa. Elaboración propia

También se lleva a cabo un análisis de regresión múltiple por el método Stepwise (pasos sucesivos), en el que se examinan las variables del bloque en cada paso para introducirlas o excluirlas. En cuanto a los resultados del análisis de regresión para la violencia del profesor hacia el alumno (Tabla 4), se aprecia que el centro (F = 6.03; p = .014) y el curso (F = 5.50; p = .004) son variables predictoras de la violencia del profesor hacia el alumno, y que el modelo que se está proponiendo se diferencia del que indicaría ausencia de tal predicción. El coeficiente de

correlación es de .14, con una relación positiva y pequeña. La ecuación de regresión queda explicada en un 2% por las siguientes variables: centro (1.1%) y curso (0.9%). En este sentido, en los centros públicos se utilizarían menos la violencia del profesor hacia el alumnado, y quienes están en 4º de ESO se manifestaría más este tipo de violencia. Quedan excluidas del análisis de regresión las restantes variables (edad, sexo, procedencia, clase social, ciclo y ambiente familiar) al no proporcionar aumentos significativos.

ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE LA VIOLENCIA DEL PROFESORADO HACIA EL ALUMNADO					
<i>VARIABLES en la Ecuación Final</i>	<i>VPA</i>				<i>% Varianza Explicada</i>
R = .14	β	t	p	F	R² = .02
CENTRO	-10	-2.43	.015	6.03 (p = .014)	1.1
CURSO	.09	2.22	.027	5.50 (p = .004)	0.9

Tabla 4. Análisis de regresión de la violencia del profesorado hacia el alumnado
Elaboración propia

En referencia a los resultados del análisis de regresión para la violencia del alumnado hacia el profesorado (Tabla 5), el coeficiente de determinación queda explicado en un 5% de la variación por el centro (3.4%), procedencia (0.9%) y la clase social (0.7%), siendo el coeficiente de la correlación obtenido de .24 que sugiere una relación

positiva, aunque baja pero efectiva. A su vez, el modelo predictivo que se está proponiendo se diferencia significativamente del modelo que indicaría ausencia de tal predicción: centro ($F = 20.26$; $p = .000$), procedencia ($F = 13.13$; $p = .000$) y la clase social ($F = 10.64$; $p = .000$).

ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE LA VIOLENCIA ALUMNADO HACIA EL PROFESORADO					
Variables en la Ecuación Final	VAP				% Varianza Explicada
	β	t	p	F	$R^2 = .05$
R = .24					
CENTRO	-.18	-4.29	.000	20.26 (p = .000)	3.4
PROCENDENCIA	-.10	-2.41	.016	13.13 (p = .000)	0.9
CLASE SOCIAL	-.09	-2.34	.020	10.64 (p = .000)	0.7

Tabla 5. Análisis de regresión de la violencia del alumnado hacia el profesorado
Elaboración propia

En este sentido, el alumnado de los centros privados-concertados, los de procedencia urbana y quienes pertenecen a la clase social media aplicarían menos la violencia hacia el profesorado. Quedan excluidas del análisis de regresión las restantes variables (edad, sexo, curso, ciclo y ambiente familiar) al no proporcionar aumentos significativos.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Uno de los mayores problemas a los que han tenido que hacer frente los diferentes estudios sobre la violencia escolar, han sido la definición del problema y las múltiples operacionalizaciones que se han hecho del tema (Colvin, Tobin, Beard, Hagan y Sprague, 1998). Así pues, gran parte de la dificultad de la investigación, proviene del interior del mundo disciplinar, donde no se ha podido acordar qué es lo que se entiende sobre violencia escolar y cuáles son sus manifestaciones más características (WHO, 2002). Las dificultades entonces, vienen dadas por la frontera definitoria de cómo se entiende este fenómeno y por la falta de nitidez en la asimetría relacional y comunicativa que existe entre alumnado y profesorado.

Al dimensionar el problema de la violencia escolar, entendida como un comportamiento coercitivo que tiene la intención de dominar y ejercer control sobre otro sujeto y que se da en un contexto interpersonal, pudiendo producir daño físico, psicológico o afectar el ámbito social (Costa, 1998), da lugar a consecuencias sobre todo de tipo emocional, físico, cognitivo y social. Dentro de este marco de la violencia escolar que aglutina una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor medida el equilibrio institucional, emerge nuestra investigación desde el punto de vista del alumnado.

En esta línea, las conclusiones que de él se derivan son densas y complejas, por ello y con el objetivo de hacerlo más ágil y esquemático se centran exclusivamente en las comunalidades obtenidas de los análisis realizados (descriptivo, inferencial y de regresión) en las dos dimensiones de la violencia escolar del estudio: *Violencia del profesorado hacia el alumnado* (VPA), y la *Violencia del alumnado hacia el profesorado* (VAP).

Los resultados descriptivos obtenidos son apenas un pequeño segmento del total de codificaciones abiertas (Strauss y Corbin, 1994), que se realizan en el contexto de la investigación sobre la

violencia escolar, sin embargo constituye el núcleo de ésta, en la medida que responden fundamentalmente a la pregunta que se planteó a través de los objetivos propuestos en el estudio. De las dos modalidades de violencia analizadas (VPA, VAP) se constatan las siguientes comunalidades: solamente la procedencia urbana, el tipo de centro (público), y la clase social media es común a las dos modalidades. Sin embargo se observan diferencias en la edad, sexo, curso, ciclo y ambiente familiar.

De igual manera, en los análisis inferenciales realizados, se constata que el tipo de centro (público, privado-concertado) es la única comunalidad significativa a las dos modalidades de violencia estudiadas. También se desprende que en la violencia del profesorado hacia el alumnado puede percibirse como significativa el curso que realiza el alumnado, mientras que en la ejercida por el alumnado sobre el profesorado va a ser la clase social a la que pertenece la que juegue un papel importante.

En último lugar, los resultados del análisis de regresión lineal múltiple por el método Stepwise (pasos sucesivos), que nos permite establecer la relación que se produce entre una variable dependiente y un conjunto de variables independientes, constata el “tipo de centro” como la única comunalidad obtenida en las dos modalidades de violencia escolar. Así, la violencia del alumnado hacia el profesorado, es menor en los centros privados-concertados, mientras que la violencia del profesorado hacia el alumnado es menor en los centros de carácter público. Quedan excluidas de la comunalidad en el análisis de regresión las restantes variables (edad, sexo, procedencia, curso, ciclo y ambiente familiar) al no proporcionar aumentos significativos en todas las modalidades de violencia escolar.

En esta misma línea, la encuesta realizada por Martín, Rodríguez y Marchesi (2003) sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares, asume que la titularidad del centro ejerce una diferencia, ya que en los centros públicos, existe una mayor frecuencia de insultos por parte de los docentes, que en los privados. Este mismo informe, indica que las agresiones y las faltas de respeto a los profesores son más comunes en los centros públicos que en los privados. También el estudio realizado por Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003) incluye diferencias entre centros públicos y privados-concertados, ya que éstos últimos registran mayores porcentajes de víctimas y

agresores en la conducta de “hablar mal” perteneciente a la violencia verbal indirecta.

En este estudio hemos pretendido explorar las implicaciones del alumnado con el profesorado en la convivencia escolar. Se evidencia que los cambios en la intensidad y frecuencia de las conductas violentas, cambian las relaciones entre profesorado y alumnado “el primero ya no tiene control de la situación educativa y de alguna manera ha perdido una cuota de poder que ejercía en el pasado” (Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007: 58). Una buena comunicación del alumnado con el profesorado, tiene un efecto directo positivo en la convivencia y desempeña un rol importante en la satisfacción con la vida escolar, en el sentido de que cuanto mayor es la comunicación, menor son las conductas violentas (Estévez, 2006; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

En investigaciones realizadas desde el punto de vista del profesorado, se considera que muchas de las conductas violentas son protagonizadas por el alumnado que ha perdido el interés por los estudios –repetidores– (Sindic de Greuges, 2007; Felip i Jacas, 2007), y la existencia de una cierta inseguridad escolar que dificulta la labor docente sobre todo en los centros de Secundaria (Domínguez, López-Castedo y Pino, 2009).

6. PROPUESTAS EDUCATIVAS

Partiendo de las posibles distorsiones (Zabalza, 2002) en la comprensión del problema de la convivencia –atribuir el problema a los alumnos, situar el problema fuera de los centros educativos o colocar el tema de la convivencia como una condición “previa” –, la escuela, como sistema general de convivencia, necesita dinamizar las relaciones positivas e impedir las negativas, implicando en este proceso a todos los miembros de la comunidad educativa. Frente a estos factores de riesgo, Pérez (2003) propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los alumnos aprendan a convivir:

1. Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.
2. Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones

sociales, como por ejemplo la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.

3. Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe “dejarse pasar”. Hay que ofrecer apoyo a la víctima e informar a los responsables escolares y a los padres.
4. Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades, como por ejemplo la de escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos.
5. Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos y excursiones y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.

Partiendo de la premisa de que en todo centro educativo hay un joven en situación de riesgo, se plantea la necesidad de prever unos mecanismos que ayuden a prevenir, a mejorar y solucionar los problemas de convivencia. Establecer pues, dos grandes bloques de programas, los preventivos y los de intervención directa (Cuadro 2). En el ámbito preventivo, se encuentran las estrategias diseñadas para prevenir que ocurra el problema antes de que aparezcan los síntomas del desorden (Meyers y Nastasi, 1999), siendo imprescindible la participación de toda la comunidad educativa para que sea realmente exitosa. Su objetivo es modificar el ambiente escolar mejorando las relaciones y promoviendo los comportamientos prosociales. En el ámbito de intervención, se puede hablar de *intervención primaria* (estrategias diseñadas para individuos que muestran las primeras señales de desorden), e *intervención secundaria* (centradas en individuos con problemas establecidos y diseñadas para remediar esos problemas, disminuir su duración o minimizar los efectos negativos).

PROGRAMAS DE PREVENCIÓN	PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Círculos de calidad (Smith, Cowie y Sharp, 1994). - Ayuda entre iguales. - Dramatización o “role-playing”. - Reuniones padres-profesores-alumnado. - Programas de formación del profesorado. - Acción tutorial. - Literatura y/o cineforum. - Día escolar de la no violencia y la paz. - Aula de convivencia. - Aprendizaje cooperativo. - Reparto homogéneo del alumnado. - Incorporación de otros profesionales (servicios sociales, sanidad, justicia,...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrenamiento de la asertividad. - Programas de empatía. - Método Pikas. - Mediación de conflictos. - Test Bulls-s (Cerezo, 2006). - Entrevistas. - Contrato. - Programa CIP (Cerezo y Calvo, 2009). - Aula de convivencia. - Modelo de intervención de Lera y Cela (2000). - Modelo integrado de mejora de la convivencia (Torrego, 2006).

Cuadro 2. Programas de prevención e intervención en la violencia escolar. Elaboración propia

En este sentido, cabe destacar (Díaz-Aguado, 2006) a lo largo del período educativo por su influencia en la violencia, las siguientes tareas: el establecimiento de los vínculos de apego en la infancia (Educación Infantil), a partir de los cuales se desarrollarán los primeros modelos de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; la capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos y esforzarse

para conseguirlos (Educación Primaria); el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas, como la colaboración y la negociación (Educación Primaria y Secundaria); y la construcción de una identidad diferenciada y positiva en la adolescencia (Educación Secundaria).

BIBLIOGRAFÍA

- Aber, L. y Jones, S. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39 (2), 324-348.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Castro, P. y González-Pienda, A. (2007). Escala para la evaluación de la violencia escolar en educación secundaria. En A. Barca, M. Peralbo, B. Duarte Da Silva & L. Almeida (Eds.): *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Ararteko (2006). Convivencia y conflicto en los centros escolares. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E.M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Victoria-Gasteiz: Publicaciones de Ararteko.
- Avilés, J. M. (2002). La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis Doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Baldry, A.C. (2004). What about bullying? An experimental field study to understand students' attitudes towards bullying and victimization in Italian middle schools. *British Journal of Educational Psychology*, 4, 538-598.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey- Alamillo, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Cangas, A.J., Gálquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19 (1), 114-119.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La Convivencia en la Escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en el bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. y Calvo, A.R. (2009). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención en el acoso escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S. y Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 3 (8), 293-320.
- Contador, M. (2001). Percepción de la violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psyche*, 10 (1), 69-80.
- Costa, M. (1998). ¿Por qué hay niños que cuando jóvenes llegan a comportarse violentamente? Claves para comprender el desarrollo de la violencia. *Anuario de Psicología Jurídica*, 163-179.
- Defensor del Pueblo-Unicef (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Domínguez, J., López-Castedo, A. y Pino, M. (2009). School Violence: evaluation and proposal of teaching staff. *Perceptual and Motor Skills*, 109, 401-406.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour*, 27, 419-429.
- Estévez, E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G. y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19 (1), 108-113.
- Felipe y Jaca, N. (2007). El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones. En J.J. Gálquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Eds.): *Situación actual y características de la*

- violencia escolar* (pp. 15-18). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Fisher, R.A. (1935). *The desing of experiments*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28 (1), 59-81.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lam, D.O.B. y Liu, W.H. (2007). The path through Bullying-A Process Model from the Incide Story of Bullies in Hong Kong Secondary Schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24 (1), 53-75.
- Lera, M.J., y Cela, D. (2000). *¿Conoces a alguien como Adolfo?* Sevilla: Materiales del programa europeo NOVAS-RES.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Loeber, R. y Stouthamer M. (1998). Juvenile agresión at home and at school. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
- Marchesi, A. (Dir.) (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: CIE/FUHEM.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S. y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: FUHEM.
- Monclús, A. y Saban, S. (2006). La violencia escolar: actuaciones y propuestas a nivel internacional. Mataró (Barcelona): Davinci.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/Victim proble ma and their association with Eysenck’s personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morit a, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres: Routhledge.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: OMS.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School Bullyes, Victims adn Aggressive Victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pérez, G. (2003). Educación social y violencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales: *La sociedad educadora* (pp. 165-183). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ramos, M. J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Ross, D.M. (2002). Bullying. En I. Sandoval (Ed.), *Handbook of crisis counselling, intervention and prevention in school* (pp. 105-135). Mahwah: Erlbaum.
- Saavedra, E., Villalta, P. y Muñoz, M.T. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite*, 15, 39-60.
- Santos Guerra, M.A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Editorial: Aljibe.
- Sindic de Grauges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos. Informe especial*. Recuperado el 15 de enero de 2010, de http://www.sindic-degreuges.gva.es/informes-f_c.htm.
- Smith, P.K. (coord.) (2003). *Violence in Schools: The response in Europe*. London: Routledge.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Solberg, M.E., Olweus, D. y Endresen, I.M. (2007). Bullies and victimims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.

- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2006). *Mediación y tratamiento de conflictos: Mejora de la convivencia desde un modelo integrado*. Madrid: Editorial Graó.
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En A. Moreno (Dir.): *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17-45). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vaello, J. (2008). Resolución de conflictos: estrategias e habilidades. *Saudiña*, 14, 2-5.
- World Health Organization (WHO) (2002). *World Report on Violence and Health* [En red]. Disponible en:
www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/wrvh1/en/
- Yoneyama, S. y Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, vol.24, 3, 315-330. Carfax Publishing.
- Zabalza, M.A. (2002). La formación del profesorado ante la violencia y convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 139-174.