



## **ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

**José Jesús Gázquez; M<sup>a</sup>. Carmen Pérez-Fuentes; Francisca Lucas;  
Ruth Amate; Inmaculada Ruiz; Nazario Yuste y Francisco Miras**  
Universidad de Almería

### **Resumen**

El objetivo principal de este proyecto es proporcionar un instrumento multimedia para detectar, predecir e intervenir/actuar específicamente sobre aquellos aspectos que están influyendo en la presencia de conductas agresivas, las actitudes propias de los agredidos, o el silencio de los observadores. El instrumento constará de tres partes bien diferenciadas, la primera, en la que se pide al sujeto que realice un juego, que expondrá al sujeto a la toma de decisiones, actuación, resolución de problemas, etc.; todo ello, será elaborado teniendo en cuenta los resultados de los test, cuestionarios, inventarios y observación realizadas previamente lo que nos dará a conocer el perfil de cada uno de los tres tipos de sujeto. En la segunda y tercera parte, se emitirá un informe final individual en el que se da a conocer aquellos aspectos que han de ser trabajados, y que sean detectados como susceptibles de ser la causa de las conductas características de los tres roles a evaluar. Además, teniendo en cuenta las características individuales de cada sujeto, se mostrará un plan de intervención/actuación individualizado proporcionando diferentes actividades a partir de las cuales trabajar todos los aspectos previamente señalados en el informe. Así, podremos, no sólo detectar a los sujetos que son agresores, víctimas u observadores, sino también conocer que aspectos están influyendo en la etiología o génesis de esas conductas pudiendo realizar una intervención específica, no generalizada y sin conocer las causas de la conducta en el sujeto. Del mismo modo en edades tempranas, predecirá que el sujeto pueda ser agresor, víctima u observador, indicando los aspectos específicos a trabajar para evitar que llegue a desarrollar cada uno de esos tres roles y proporcionando del mismo modo, un plan de trabajo individualizado.

Palabras Clave: violencia escolar, agresores, agredidos, observadores, intervención

### **ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LOS PROBLEMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR**

En los últimos años, los diversos estudios realizados informan de la existencia de violencia o conflicto entre los escolares en numerosos países, con un porcentaje nada despreciable de estudiantes,



## ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN...

alrededor del 15%, que han sido intimidados o agredidos alguna vez o han presenciado alguna situación de conflicto (Debardieux y Blaya, 2001), constatando la presencia de estos problemas en todo tipo de centros escolares. Son muchos los estudios que indican que el porcentaje de víctimas y de agresores es mayor entre los chicos que entre las chicas (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt, 2001).

Sin embargo, el análisis comparativo, de los datos obtenidos en las investigaciones realizadas en los diversos países, entre los índices de violencia o conflicto escolar, es difícil, puesto que cada estudio parte de diferentes definiciones, analiza periodos diversos y utiliza instrumentos de medida heterogéneos (Espelage y Swearer, 2003; Solberg y Olweus, 2003; Crothers y Levinson, 2004). Por el contrario, sí podemos realizar una comparativa en el estudio realizado por el Grupo de Investigación "Intervención Psicológica y Médica a lo largo del ciclo vital", ya que se elaboró un instrumento "*Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar*" que fue traducido a todos idiomas de los países participantes (España, Francia, Austria, Chequia y Hungría) y adaptado a los/as alumnos/as, los padres y las familias. En él se muestra, en lo que se refiere a la tasa de conflictos, como Francia y Austria son los países que presentan los niveles más altos, seguido de España y claramente por debajo Hungría. Sin embargo, dentro de los problemas "graves" de convivencia, España presentaría la prevalencia más alta, a continuación de Francia y Austria y, también por debajo, Hungría. De este modo, se ve cómo la incidencia de los problemas de convivencia es netamente inferior en Hungría en relación al resto de los países analizados (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno, 2005).

Independientemente de la guerra de cifras que puede ocasionar la existencia de múltiples estudios que analizan dicha problemática, lo que parece claro, por su repercusión, es que se está convirtiendo en problema central del sistema educativo. Así, puede estar incidiendo en la desmotivación o desinterés del profesorado, que día a día se enfrenta a este tipo de conductas (en muchos casos, sin saber muy bien cuál puede ser la solución), tal y como ha sido puesto de manifiesto en diversos estudios publicados a nivel europeo (Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007; Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Miras, 2007). Por otra parte, en el alumnado puede conllevar problemas no sólo en el agredido sino también en el agresor (Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Miras, 2007).

Cada una de las partes implicadas en la dinámica de bullying posee variables de personalidad y socialización diferentes (Cerezo, 2001). Los agresores son mayoritariamente hombres (en una proporción de tres a uno), poseen una condición física fuerte, se consideran líderes, son percibidos por sus semejantes como muy populares dentro del grupo (Cillessen y Mayeux, 2004), presentan una alta autoestima, [aunque Salmivalli (2001) matiza esta cuestión, indicando que los agresores poseen inseguridades sobre sí mismos, a pesar de que puntúan alto en autoestima]; y por último, se caracterizan por una considerable asertividad, cercana en ocasiones a convertirse en provocación. Encontramos investigaciones que indican que los agresores son más valorados socialmente que las víctimas, pero también otras apuntan a que la agresión está relacionada positivamente con mayor popularidad percibida aunque correlaciona de forma negativa con la preferencia social (Vaillancourt, Hymel y McDougall, 2003).

Las víctimas, por su parte, se caracterizan por una complejión débil (acompañada en ocasiones de algún tipo de *hándicap*), poseen alto grado de timidez que les puede conducir en ocasiones al retraimiento y hacia un aislamiento social, y se autoevalúan poco sinceros.

En cuanto a las variables de personalidad, los agresores suelen puntuar alto en las facetas como Psicoticismo, Extraversión y Sinceridad, junto a un nivel medio de Neuroticismo, alcanzando valores opuestos a éstos las víctimas, que se caracterizan por una alta puntuación en Neuroticismo junto con altos niveles de Ansiedad e Introversión (Cerezo, 2001).

Son muchas las teorías que se han cuestionado cuál es el origen de las conductas violentas (Freud, 1930; Lorenz, 1966), siendo destacable también el modelo de Belsky (1980) que aplica el modelo original de Bronfenbrenner al abuso infantil, siendo este modelo del desarrollo uno de los marcos teóricos de referencia a la hora de hablar del estudio de las conducta antisociales, puesto que abarca todos los



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

ámbitos o entornos en los que se desenvuelve el menor y que por tanto influyen en su desarrollo evolutivo y del mismo modo en el desarrollo de conductas violentas. Así Frías-Armenta, López-Escobar y Díaz-Méndez (2003) nos muestran la relación existente entre cada uno de los aspectos que componen este modelo (micro-sistema, exo-sistema, macro-sistema) y la presencia de conductas antisociales.

Actualmente, vemos como se considera que los actos violentos de los jóvenes tienen su origen en múltiples causas, así Muñoz (2004) agrupa todas ellas, y concretamente, las que hacen referencia a los factores familiares son: la criminalidad de los padres, el maltrato infantil, las pautas educativas inadecuadas, la interacción padres-hijos, el apego familiar, los conflictos maritales, los eventos familiares estresantes, la separación de los padres, los padres adolescentes, y el gran tamaño de la familia.

Otros concretan más sus teorías, como McCord (2001) que indica que los padres o cuidadores forjan criminales a través de las prácticas de crianza, destacando tres aspectos: la trasmisión de valores a través de sus propias acciones y las acciones que ellos aprueban; por la falta de unión entre los miembros de la familia; y estableciendo la legitimidad de las acciones antisociales. Por su parte Juby y Farrington (2001) apuntan hacia dos aspectos concretos del entorno familiar, la desintegración y el conflicto familiar, con los que correlaciona la presencia de conductas violentas o la delincuencia en los jóvenes. Podemos encontrar también estudios que relacionan la empatía con un alto nivel de conducta prosocial y bajo nivel de conducta agresiva (Garaigordobil y García, 2006). O que analicen la presencia de conductas antisociales en los sujetos y las características de estos como: bajo autoconcepto-autoestima (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004; Marsch, Parada, Yeung y Healey, 2001; O'Moore y Kirkham, 2001; Rigby y Slee, 1993); poca empatía (Calvo, González y Martorell, 2001; Garaigordobil y García, 2006; Garaigorbobil, *et al.*, 2004); alta impulsividad (López y López, 2003; Taylor, 2000) y muchas conductas agresivas (Garaigorbobil, *et al.*, 2004; Quinsey, Book y Lalumiere, 2001). Una de las autoras a nivel nacional, Garaigorbobil (2005), nos indica que existe una relación inversa entre la conducta antisocial y las conductas sociales positivas (consideración, autocontrol, liderazgo, prosociales, asertivas, de adaptación social), autoconcepto y empatía; por otro lado, muestra una relación directa entre la conducta antisocial y conductas sociales negativas (retraimiento, agresivas), con percepción negativa de los compañeros de grupo, con cogniciones prejuiciosas, con impulsividad y con problemas académicos.

Por otro lado, también nos puede ayudar a vislumbrar los elementos que originan las conductas violentas un análisis la opinión de los diferentes grupos generacionales (adolescentes, universitarios, padres y mayores). Así por ejemplo, los Universitarios destacan "La escasa educación en el respeto a los demás y a las cosas"; "La falta de educación en valores como solidaridad, generosidad, bondad, etc."; y "La observación, por parte de los/as niños/as de episodios de violencia entre los padres/tutores", por tanto, consideran que el principal elemento influyente en la etiología de la violencia es el contexto social del niño, seguido del contexto familiar, siendo destacable la escasa importancia dada a los aspectos biológicos-genéticos (Gázquez, Pérez, Lucas, Yuste y Miras, 2008). Por otro lado, los padres en su mayoría consideran como más influyentes en el origen de las conductas violentas el contexto social que rodea al niño (Pérez, Gázquez, Lucas, Miras y Yuste, 2008).

Como posible solución o respuesta a la presencia destacable de este fenómeno, Pérez (1999, 2001) enumera las posibles estrategias a poner en marcha para resolver los conflictos que se generen en el aula: estrategias de tipo organizativo, la creación de un clima de participación en el aula, la asamblea de aula, aprendizaje de normas, potenciar la autoestima de los alumnos, programación de actividades para el control y el manejo de la agresividad, organización de un sistema de mediación y negociación (negociación colaborativa, negociación competitiva, mediación) y el establecimiento de planes individuales de trabajo. Sullivan (2000), por su parte, propone tres enfoques para hacer frente al maltrato entre iguales: punitivo (imposición de castigo al agresor), de las consecuencias (imposición de una sanción con efecto pedagógico sobre el agresor), y de los sentimientos (humanización de la relación: el agresor ha de tomar conciencia de lo que supone su conducta para él y para la víctima). A los dos primeros enfoques, Torrego y Moreno (2001) añaden un enfoque o modelo integrado para la mejora de la conviven-



## ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN...

cia, que posee elementos de los dos anteriores, dando lugar finalmente a lo que denominan enfoque integrado de respuesta global; otros autores González-Pérez y Santiuste (2004), consideran que la intervención en el ámbito educativo debe abarcar tres niveles: de centro, de aula y a título individual.

En los últimos años se están aplicando cada vez más las estrategias de resolución de conflictos en los centros escolares, puesto que éstas han producido mejoras considerables en el clima y convivencia del contexto educativo, dejando de lado el ejercicio de la autoridad para la resolución de las conductas violentas. Kochenderfer-Ladd y Skinner (2002), relacionaron la puesta en práctica de estrategias de resolución con el nivel de competencia social. En su estudio, examinaron las competencias sociales apreciadas por los profesores, los cuáles indicaban que el uso por parte de los alumnos de estrategias de resolución del problema estaba inversamente relacionado con su competencia social. Tal y como afirman Cowie y Jiménez-Duré (2004), en Inglaterra, a las estrategias de resolución de conflictos se añaden otras dos, “la ayuda entre iguales” y “la hora de la rueda”, que pusieron en práctica con estudiantes de 11 y 12 años, mientras que con los adolescentes utilizaron otro tipo de estrategias como es “el escuchar en forma activa”.

Al amparo del programa Sócrates, el proyecto: “*Saber convivir. conocer y aceptar las diferencias individuales, un compromiso europeo*”, (Gázquez, Tuvilla, Cano, Rubia, Martínez, Rubio y García, 2003-2006), se ha llevado a cabo en cinco países europeos (España, Francia, Austria, República Checa y Hungría), donde en un primer momento se realizó un análisis del conflicto o violencia en los centros educativos de dichos países, y cuyos datos son la base a partir de la cual se procede a la elaboración, y posteriormente, la implementación, de un programa de intervención. El programa se desarrolla en Educación Secundaria y está dirigido a profesores, familiares y alumnos. Sus objetivos generales son: favorecer las competencias básicas que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, potenciar la comprensión, reflexión y construcción de los valores implícitos en “saber convivir”; permitir el conocimiento y entrenamiento en técnicas y estrategias de resolución de conflictos. Estos objetivos de carácter general se concretan o se adaptan a las características singulares de alumnado, profesorado y familiares.

A nivel nacional los diferentes países toman medidas de lucha contra este fenómeno a través de diversas entidades o mecanismos; así por ejemplo, en Suecia, la Red Central Contra la Intimidación, en Holanda la campaña “Escuelas Seguras”. En Suecia y Finlandia se han generado leyes estatales para regular dicho fenómeno, mientras que en países como Francia se ha hecho hincapié en la toma de medidas de índole jurídica, en el resto de los países no se cuenta con leyes de carácter estatal, haciéndose recomendaciones sobre cómo tratar el fenómeno desde Noruega y Holanda. En el resto de los países, tal y como es el caso de España, se recogerá en el Reglamento Interno o Proyecto Educativo. En el Reino Unido e Irlanda, se posee gran conciencia política de este fenómeno con lo que se ponen en marcha iniciativas tales como la creación en Escocia de un Centro específico en el Ministerio de Educación para la atención de estos problemas.

Tal y como indican Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost (2001), el *Bergen anti-bullying programme*, realizado por Olweus (1992), ha sido considerado uno de los mejores modelos de intervención, por lo que se ha adaptado a las peculiaridades educativas de otros países y sus aspectos básicos están presentes en programas como: *The DFE Sheffield Bullying Project* (Smith y Sharp, 1994), *The Anti-bullying Intervention in Toronto Schools* (Pepler, Craig, Ziegler y Charach, 1994) y *The Flemish Anti-bullying Project* (Stevens y Van Oost, 1994).

En España, hasta mediados de los noventa, no vemos la respuesta de las autoridades y administraciones públicas a un problema, con una prevalencia constatada en aumento, como es la violencia escolar o *bullying*. Es de destacar la elaboración de un Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo de 1995 por el que se establecen los derechos y los deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros escolares, y a través del cual se regula la creación en cada centro escolar de una Comisión de Convivencia, en la que están representados todos los miembros de la comunidad educativa: alumnos,



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

profesores y familia. Tres son los estudios llevados a cabo de carácter nacional: CIDE (1995), INCE (1997) y el Informe del Defensor del Pueblo (2000, 2007). Realizando los dos primeros una evaluación de carácter general del sistema educativo español y el último centrado de forma específica en el tema que nos ocupa, la violencia escolar. Si nos centramos en la respuesta de carácter autonómico vemos como todas las comunidades tienen en marcha Planes de Actuación para la mejora de la convivencia de los centros (Rey y Ortega, 2001a). Algunos de los planes y programas concretos puestos en marcha en España en los últimos años son: el Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar en Murcia (ECE, 2000), el Programa de Resolución de Conflictos (Fernández, 1998), el Programa Convivencia del País Vasco (DDE, 2000), el Programa Escuela de Familias: La prevención de la violencia doméstica y escolar de Navarra (DDE, 2000), Programa de Educación social y afectiva en el aula en Málaga (Trianes, 1996); El Proyecto ANDAVE en Andalucía (Ortega, 1998); Programa Convivir es Vivir en Madrid (Carbonell, 1999); Programa de mediación de conflictos en instituciones educativas (Torrego, 2000); Proyecto de innovación Atlántida Educación y Cultura Democrática (CC.OO, 2001); Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE) (Rey y Ortega, 2001b); Programa aprender a ser persona y a convivir (Trianes y Fernández-Figueras, 2001); Programa educativo municipal Aprender a convivir ciudad de Vigo (Jares, 2002).

A nivel Europeo, son de destacar: en el Reino Unido el “*Excellence in Cities*” y basándose en el Proyecto Sheffield, el Ministerio de Educación de Inglaterra edita el manual de actuación “*Don’t suffer in silence*” (HMSO, 1995); en Irlanda, la Ley de Educación va a regular la obligación de las escuelas a proveer un código de conducta respecto a la violencia, la falta de disciplina y la intimidación; en Italia las medidas para controlar el fenómeno de la violencia son esencialmente de carácter educativo y formativo, más que represivo, destacando el “*Progetto Deta*”; en Holanda, la campaña realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, estuvo destinada a reducir la violencia en las escuelas “*Preventing and combating violence in schools*” (Ministry of Education, Culture and Science, 1995); en Noruega, se ponen en marcha una serie de programas encaminados al trabajo preventivo contra la violencia, el crimen y el racismo como “*Samtale i stedet for vold*” o el *School Based Conflict Solving - Peer Mediation*; en Suecia destaca el Programa DARE y los métodos desarrollados para combatir la intimidación o violencia entre los jóvenes: el modelo *Österholm* (Lagerman y Stenberg, 1999), el método *Farsta* (Ljungström, 2000) o el método de *Olweus* (Olweus, 1998; Olweus, 1999). Suecia comparte con Finlandia, además de la existencia de una ley de carácter nacional, la utilización de estos dos últimos métodos, ya que ambos, unidos al modelo Pikas; en Finlandia, es de destacar el creado por Salmivalli y Kaukiainen (Salmivalli y Kaukiainen, 2000); en Alemania, se sigue el modelo puesto en marcha en Francia, organizando una Comisión de Violencia llamada “*Independent government commission for the prevention and fight against violence*”, además del desarrollo de diversas iniciativas en ambos países, como la “*Green ribbon*” llevada a cabo en Francia.

En los programas detallados observamos como en todos los casos se realiza una intervención paliativa, trabajando con aquellos sujetos que presentan problemas. A juzgar por las cifras que se presentan en los estudios actuales sobre la prevalencia de conductas violentas en los centros de Educación Secundaria Obligatoria los efectos de estas intervenciones no son los esperados. Así, estudio del Defensor del Pueblo (2000-2006) nos resalta que la incidencia disminuye respecto a las conductas más frecuentes y menos graves (insultos o motes ofensivos), pero que en conductas como la exclusión social directa y ciertas formas de agresión física y amenazas graves se mantienen niveles similares a los de hace siete años, reproduciendo literalmente una pequeña frase que resume lo previamente indicar “lo que pone de manifiesto que las políticas preventivas y las líneas de intervención han resultado insuficientes a la luz de los resultados alcanzados hasta el momento”. De ahí que la finalidad fundamental del presente trabajo sea proporcionar a los profesionales un instrumento que les permita conocer sobre qué aspectos han de trabajar con el sujeto de 8 a 12 años (Primaria), de forma individual, para no encontrarnos en la Educación Secundaria con un potencial agresor, una víctima o un observa-



## ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN...

dor, facilitando no sólo la detección temprana, sino que del mismo modo, será aplicable en la Educación Secundaria proporcionándonos el perfil del sujeto ante el que nos encontramos e indicándonos las áreas a trabajar en cada caso y proponiendo un plan de intervención específico e individualizado, dejando de lado las intervenciones genéricas, sino interviniendo en aquellos aspectos que están incidiendo en el origen en ese sujeto de dichas conductas.

## HIPÓTESIS

Partimos de la hipótesis de que la aplicación de diferentes test, inventarios, cuestionarios que analicen los aspectos considerados posibles causas u origen de la violencia (personalidad, socialización, valores, conductas antisociales-delictivas, actitudes y estrategias cognitivas); así como la observación de las conductas, actitudes, etc., del sujeto cuando juega a un videojuego violento o agresivo, nos proporcionarán un perfil de cada uno de los papeles adoptados por los/las alumnos/as ante los episodios de violencia (agresor, agredido y observador).

## OBJETIVOS

Partiendo de ello, se pretende a través de la ejecución de un juego, que conlleva resolución de problemas y elección de alternativas, obtener ese perfil. Del mismo modo, obtendremos indicaciones para la intervención y nos diseñará un plan de actuación/intervención individualizado, no sólo en los sujetos de Educación Secundaria, sino también, en sujetos de 8 a 12 años (Educación Primaria) con la finalidad de intervenir de forma precoz en las áreas o aspectos que se muestren necesarios ya que pueden influir en que el sujeto en el futuro pase a desempeñar alguno de esos roles (agresor, agredido y observador).

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conocer la relación de las características de variables influyentes en la violencia escolar con cada una de las posiciones que los sujetos pueden adoptar ante esta (agresores, agredidos y espectadores).
2. Elaborar un perfil del agresor, agredido y espectador teniendo en cuenta el género así como la edad.
3. Confeccionar diferentes juegos que a partir de las acciones de los sujetos nos permitan obtener ese perfil en sujetos entre los 8 y 16 años.
4. Diseñar un videojuego para predecir a edades tempranas aquellos sujetos agresores, víctimas u observadores; indicando a su vez, los aspectos a trabajar y proponiendo un plan de intervención/prevenición individualizado para evitar que lleguen a desarrollar cada uno de esos tres roles.

## RESULTADOS

El desarrollo del presente proyecto permitirá poner a disposición de la comunidad educativa un instrumento del que carecen en la actualidad, que a modo de videojuego, permitirá, sin que el sujeto detecte de antemano que le estamos evaluando, conocer y predecir de modo temprano si estamos ante un presente o posible futuro agresor, agredido u observador, indicando además en el informe final los aspectos en los que se ha de intervenir, y que están influyendo en la etiología o génesis de conductas



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

violentas, de conductas de indefensión o de silencio, y proponiendo un plan de intervención/actuación individualizado, donde se trabajen aspectos específicos con cada sujeto. De este modo se facilitará, no sólo, la detección precoz de las conductas disruptivas de los sujetos, sino, que dará a conocer las áreas o aspectos específicos a trabajar con cada uno de ellos, elementos que pueden ser puestos en conocimiento de padres y/o tutores para realizar una intervención conjunta de carácter preventivo, haciendo uso en ese momento de las múltiples actividades que se proponen para trabajar los valores, conductas, relaciones sociales, etc.

Este instrumento permitirá a corto plazo, no sólo detectar a aquellos sujetos que son agresores, víctimas u observadores, sino también conocer qué aspectos están influyendo en la etiología o génesis de esas conductas pudiendo realizar una intervención específica y no generalizada sin conocer las causas de la conducta en el propio sujeto. Del mismo modo en edades tempranas, predecirá que el sujeto pueda ser agresor, víctima u observador, indicando los aspectos específicos a trabajar para evitar que llegue a desarrollar cada uno de esos tres roles.

A medio y largo plazo, será una herramienta fundamental para realizar una intervención temprana y específica, evitando así que en los últimos años de escolaridad obligatoria se den enfrentamientos entre los/as alumnos/as, disminuyendo de forma considerable los altos índices de prevalencia que encontramos en la actualidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Los últimos estudios realizados, están demostrando que, tal y como nos indica el último Informe del Defensor del Pueblo (2007), a pesar de los múltiples métodos de intervención de los que en la actualidad disponemos, no están teniendo los efectos esperados, puesto que consideramos ha de empezarse previamente al origen del problema.

Al igual que Martín, Fernández, Andrés, Barrio y Echeita (2003), consideramos que a la hora de intervenir sobre un determinado problema se han de tener en cuenta o se ha de actuar sobre cinco aspectos, como son: toma de conciencia de la situación de la convivencia en el centro, actuaciones en el conjunto del centro, actuaciones en el aula, intervención con las familias y el entorno social; y por último, evaluación de la propia actuación.

Asimismo, parece importante intentar unificar este tipo de estrategias de intervención, así como los instrumentos de evaluación, para que se pueda evaluar realmente el alcance de este tipo de intervenciones (Espelage y Swearer, 2003; Crothers y Levinson, 2004).

## Referencias

- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 55, 320-335.
- Calvo, A.J., González, R. y Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su repercusión individual en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Carbonell, J.L. (1999). *Programa para el Desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los Malos Tratos. Convivir es vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- CIDE (1995). *Evaluación del Profesorado de Educación Secundaria. Análisis de Tendencias y Diseño de un Plan de Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cillessen, A.H.N. y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.

**ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN...**

- Cowie, H. y Jiménez-Duré, A. (2004). Violencia en las escuelas inglesas. Estrategias de intervención. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 57-60.
- Crothers, L.M. y Levinson, E.M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling and Development*, 82, 496-503.
- DDE de Navarra (2000). *Programa Escuela de familias: La prevención de la violencia doméstica y escolar*. Navarra: Departamento de Educación, Sección de Estudios y Programas.
- DDE de País Vasco (2000). *Programa de Convivencia en los centros escolares*. País Vasco: Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación.
- Debardieux, E. y Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. París: ESF.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- ECE de Murcia (2000). *Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar*. Murcia: Consejería de Educación y Ciencia.
- Espelage, D.L. y Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents*. Londres: Hogarth.
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A.E. y Díaz-Méndez, S.G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8(1), 15-24.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30(130), 241-271.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A. y Pérez-Moreno, P.J. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Rep. Checa and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Lucas, F., Miras, F. y Yuste, N. (2008). Consideraciones de los padres acerca del estado, origen e intervención en violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 383-390.
- Gonzalez-Perez, J. y Santiuste, V. (2004). Los conflictos entre los alumnos: características e intervención para una convivencia democrática. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57, 361-372.
- HMSO (1995). *Don't suffer in silence: an antibullying pack for schools*. Londres: HMSO.
- INCE (1997). *Diagnóstico General del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Jares, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Juby, H. y Farrington, D.P. (2001). Disentangling the link between disrupted families and delinquency. *British Journal of Criminology*, 41, 22-40.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38(2), 267-278.
- Lagerman, A. y Stenberg, P. (1999). *Att stoppa mobbning går. (Bullying can be stopped)*. Förlagshuset: Gothia.





## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

- Ljungström, K. (2000). *Mobbing i skolan. (Bullying in Schools)*. Ordskällan: Pedaktiv.
- López, C. y López, J.R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 3, 5-19.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Marsh, H.W., Parada, R.H., Yeung, A.S. y Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: a longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 411-419.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Barrio, C. del y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- McCord, J. (2001). Forging criminals in the family. In W. Kluber (Org.), *Handbook of youth and justice* (pp. 223-235). Nueva York: Academic/Plenum.
- Ministry of Education, Cultura and Science (1995). *Notitie van de commissie 'Voorkoming en bestrijding geweld in scholen* [Note of the commission "Preventing and combating violence in schools"]. The Hague, The Netherlands: Ministry of Education, Cultura and Science.
- Muñoz, J.J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 31(1), 21-37.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, The Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. En R.D.V. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Ed.), *Aggression and Violence Throughout the Life Span* (pp. 100-125). Newbury Park: Sage Publications.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Ed.), *The Nature of School Bullying. A cross national perspective* (pp. 7-28). London: Routledge.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S. y Charach, A. (1994). An evaluation of anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- Pérez, C. (1999). *Mejorar la convivencia: una tarea de todos. Convivir es vivir. Volumen IV*. Madrid: MECD.
- Pérez, C. (2001). Estrategias para la resolución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 143-156.
- Quinsey, V.L., Book, A. y Lalumiere, M.L. (2001). A factor analysis of traits related to individual differences in antisocial behavior. *Criminal Justice and Behavior*, 28, 522-536.
- Rey, R. y Ortega, R. (2001a). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- Rey, R. y Ortega, R. (2001b). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Rigby, K. y Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behaviour. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 375-393.
- Salmivalli, C. y Kaukiainen, A. (2000). *Kiusaamisen vähentäminen opettajien koulutuksen kautta: seurantalutkimuksen ensimmäinen vaihe* [Reducing bullying through teacher training: the first phase of a longitudinal study]. Helsinki: Publication Series A11.

**ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN...**

- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Solberg, M.E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stevens, V. y Van Oost, P. (1994). *Pesten op School: een Actieprogramma*. Kessel-Lo: Garant Uitgevers.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16(2), 155-167.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press.
- Taylor, J.E. (2000). Early and late starting delinquency: Correlates, outcomes, and influences. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60(9-B), 4913.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2001). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida". En CCOO, *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación "Atlántida" Educación y Cultura democrática* (pp. 13-28). Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Broker.
- Vaillancourt, T., Hymel, S. y McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009