



## LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA

**Pilar Alonso-Martín y Raquel Gómez- Masera**

Universidad de Huelva

Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Campus de El Carmen. Facultad de CC.EE.

Avd. de las Fuerzas Armadas, s/n. 21007 Huelva

*Fecha de recepción: 30 de enero de 2011*

*Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011*

### RESUMEN

El objetivo del estudio es conocer, en el profesorado en formación, los conocimientos y actitudes sobre violencia escolar, las estrategias que emplearían para resolver el problema y qué formación demandan y analizar si presentan diferencias entre la población de tres cursos de años consecutivos. Es un estudio transversal con una población de 553 alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica del curso 2006/07, 2007/08 y 2008/09. El cuestionario, tipo Likert, consta de 56 ítems. Los análisis efectuados nos permiten valorar los conocimientos y actitudes teniendo en cuenta la variable curso encontrando diferencias entre ellos en el perfil del agresor y víctima, la motivación para intimidar y en las diversas actuaciones. La conclusión que se obtiene es que, aunque tienen una idea aproximada de lo que ocurre en las aulas, no se perciben con la preparación suficiente para poder ejercer adecuadamente su labor de docente y demandan una mayor formación específica.

**Palabras claves:** acoso, profesores, actitudes, conocimientos, violencia escolar

### ABSTRACT

The objective of the research is to know, in the teacher training, the knowledge and attitudes about school violence, the strategies that would for to solve the problem and what kind of formation they demand and to analyze if there are present differences among the population of three courses of serial years. It is a transverse research with a population of 553 students of the Course of Pedagogic Aptitude of the course 2006/07, 2007/08 and 2008/09. The questionnaire of 56 items, Likert type scale. The results show differences among the three years in the aggressor's profile and victim, the motivation to intimidate and in the diverse performances. The research concludes they are not perceived themselves enough preparation to do as teacher and they demand a bigger specific formation, although they have an approximate idea of what happens in the classrooms.

**Key words:** Bullying, teachers, attitudes, knowledge



## LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA

### INTRODUCCIÓN

El maltrato entre iguales es un problema que no es novedoso para los centros educativos puesto que conocen su existencia desde hace mucho tiempo, sin embargo, sólo en los últimos años se está reconociendo su importancia. Hablamos de un fenómeno específico de la violencia escolar que afecta a escuelas de todo el mundo dado que no entiende de fronteras ni físicas ni políticas (Debarbieux, 2003). Desde los estudios pioneros realizados por Olweus en países escandinavos han sido muchos otros los que se han ido realizando. En una fase inicial, la mayor parte de los estudios se centraron en la búsqueda de una definición del problema (Olweus, 1993; Crick, Casas y Ku, 1999), para dejar paso a otros que focalizaron su atención en la incidencia del problema (Olweus, 1996; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Defensor del Pueblo, 1999, 2007), aspecto que aún hoy sigue preocupando y así lo reflejan la publicación de estudios específicos en los últimos años (Carney y Merrel, 2001; Solberg y Olweus, 2003; Toldos, 2005; Avilés y Monjas, 2005; Cerezo y Ato, 2005; Ramírez, 2004, Ramírez, 2006). Como resultado final de toda la investigación previa y, de los resultados obtenidos en estudios actuales, existe una sensibilización creciente ante el problema del maltrato entre iguales y de la violencia escolar en general, como se pone de manifiesto en las numerosas investigaciones, publicaciones, programas de prevención e intervención, congresos o actividades de formación del profesorado existentes en la actualidad.

A la hora de definir el maltrato entre iguales podemos afirmar que la mayor parte de ellas comparte una característica común: señalar al maltrato entre iguales como una conducta específica del comportamiento agresivo (Espelage y Swearer, 2003) y teniendo en consideración la intencionalidad de causar daño sin que medie una provocación previa, la frecuencia y duración de la situación de acoso, la asimetría entre los participantes, así como el carácter directo o indirecto de los comportamientos exhibidos (Benítez y Justicia, 2006).

Esta violencia llega a generar malestar y disfunciones graves a los docentes, que pueden llegar a padecer desánimo y desconfianza en poder llevar a cabo su misión educadora, falta de expectativas de desarrollo profesional y exclusión o indiferencia por parte de algunos de sus alumnos que cuestionen sus autoridades antes los otros alumnos (Trianes, 2000). Los profesores conviven con la violencia en sus centros y mantienen actitudes, teorías y percepciones hacia esos comportamientos muy diferentes de las de sus alumnos, puesto que están construidas desde la propia definición de su rol, desde la creencia de que su campo de acción es el aula, sobre todo en la Educación secundaria. El acoso escolar en este nivel educativo de secundaria es mucho más difícil de identificar que en el caso de alumnos más jóvenes, debido a las relaciones entre los alumnos y los profesores. Los alumnos de instituto raramente hablan de conductas de acoso, gozan de una mayor libertad física en el recinto escolar y han aprendido a adoptar conductas de acoso de forma encubierta; es necesario que los profesores hayan recibido preparación especializada, no sólo en cuestiones que tienen que ver con la docencia, sino en comprender las necesidades evolutivas, emocionales y sociales de los adolescentes (Harris y Petrie, 2006).

La formación de profesionales es una de las vías que ha tomado la intervención centrada en el contexto, ya que los profesores ejercen una influencia importante sobre el desarrollo del alumno, a partir de su metodología docente y de la calidad de sus interacciones, independiente del efecto del currículum. Por ello, su formación tiene dos razones de ser importantes: en primer lugar, responde a las demandas de desarrollo profesional de profesores y en segundo lugar, son ellos los que llevan a cabo la intervención; pero es necesario que dicha formación sea aceptada y pues si sólo es aceptada a modo de reglas, puede dar lugar a que el profesor se desmotive y abandone al no ver resultados de su acción.

Gran parte del profesorado que imparte ESO proceden de las Enseñanzas Medias y su formación pedagógico-didáctica se ha limitado a la formación impartida en el Curso de Aptitud Pedagógica



## DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

(C.A.P.) , a todas luces insuficiente e inapropiado. El CAP está estructurado en dos fases: teórica y práctica y tiene un carácter de postgrado.

La fase teórica comprende cuatro módulos: Teoría de la Educación, Psicología de la Educación, Didáctica general y Didáctica Específica. La fase práctica consta de 75 o 90 horas (dependiendo de la especialidad) donde realizan, bajo la supervisión de un profesor tutor de su propia especialidad, prácticas de inmersión, observación e intervención

Por eso esta investigación pretende conocer y contrastar las opiniones, conocimientos y creencias de los alumnos del CAP sobre el fenómeno del Bullying durante tres cursos (CAP 2006/07; 2007/08 y 2008/09), determinar si se existen diferencias entre ellos y sí es así, analizar los elementos donde se han producido dichos cambios.

### MÉTODO

#### Sujetos

Es un estudio transversal con una población de 553 alumnos del CAP de los cursos 2006/07, 2007/08 y del 2008/09.

Un 47% pertenece al curso 2006/07, un 30% al curso 2007/08 y el 24% al curso 2008/09.

Un 67% son hombres y un 35% de mujeres, con edades comprendidas entre 21 a 53 y una media de edad de 27,2 años (D.T.:5,3), siendo su porcentaje más alto en el rango de edad de 21 a 25 años (47%), seguido de 26 a 30 años (35%) y de 31 a 35 años (10%), mientras que las edades más altas tienen el porcentaje más bajo, de 36 a 40 (5%) y de 41 a 53 (4%).

Las titulaciones se han agrupado en tres bloques: ciencias experimentales y económicas, ciencias sociales, jurídicas y salud y carreras técnicas, predominando las titulaciones sociales, jurídicas y de salud, tal y como se ve en la figura1.

**Tabla 1.** Distribución porcentual de titulaciones en los tres años.

	2006/07	2007/08	2008/09
Carreras experimentales, económicas	21%	23%	24%
Carreras sociales, jurídicas, salud	56%	65%	58%
Carreras técnicas	23%	12%	18%

El error muestral que se tuvo en cuenta ha sido  $\pm 5\%$  (con un nivel de confianza del 95,5%).

#### Instrumento

Se ha aplicado un cuestionario tipo Likert con 56 ítems basado en el Cuestionario de intimidación entre iguales (Ortega y Merchan, 2000) y el Cuestionario para profesores del Estudio del Defensor del pueblo (1999). Los ítems están agrupados en los siguientes bloques:

Características del agresor: clima familiar y socioeconómico bajo; relación con el grupo clase; notas escolares; genero masculino; actúan en grupo.

Características de la víctima : Clima familiar y socioeconómico bajo; relación con el grupo clase; notas escolares; se encuentran solas; suelen ser chicas y suele estar en cursos inferiores

Motivación para agredir: broma; ser diferente; características físicas; características psicológicas; características familiares; falta de autoestima; falta de amigos; molestarles y falta de disciplina en clase.

Formas de intimidación: maltrato verbal; agresión directa; exclusión social; amenazas y obligarle a realizar cosa que no quiere y agresión indirecta.



## LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA

Respuestas al acto intimidatorio: no hacer nada o contarlo (profesor, compañero, familia) Contexto (patio, clase) y actitudes ante las agresiones (apoyo a los agresores, profesores parano las intimidaciones; aumentando desde hace un par de años; exageración del tema y normalidad del tema).

Actuaciones de los docentes ante actos intimidatorios:

Actuaciones directas: ignorar; expulsar a los implicados; hablar con los implicados y con las familias, cambios de sitio; tratar el tema en tutoría; redactar un parte; derivarlo al orientador; comunicarlo al directo para una sanción inmediata; plantear un expediente; llamar a la policía; denunciar en el juzgado.

Prevención: sensibilización; programas de convivencia; trabajar en tutoría; debatir las normas y favorecer metodologías participativas

### Procedimiento

Se contó con la colaboración de compañeros del departamento Psicología y se aprovechó los módulos de psicología del CAP para pasar el cuestionario.

En cada uno de los grupos se explicó el sentido y la finalidad de su participación y del estudio, y se les garantizó el anonimato. Se les dio las mismas instrucciones en los tres años.

### Resultados

A continuación exponemos algunos de los datos más significativos; para ello sólo se analizarán los resultados que hayan obtenido diferencias estadísticamente significativa ( $p < .005$ ).

En el perfil del agresor encontramos un menor porcentaje de acuerdo al ítem que hace referencia a la existencia de un clima familiar conflictiva pasando de un 59% (2006/07) a un 41% (2007/08) ( $\chi^2 = 14,368$ ,  $p = .006$ ), mientras que existe un acuerdo sobre los demás elementos; así la visión que tienen es de un alumno con nivel socioeconómico medio, con malas notas, que actúa en grupo, no tienen porque estar solos ni tener mala relación con su grupo-clase.

Respecto al perfil de la víctima se pueden observar más diferencias. Así tenemos que, respecto a los ítems que corresponden a la familia, encontramos los siguientes datos: existe un aumento de porcentaje señalan que la víctima proviene de una familia conflictiva: 1% en 2006/07; 13% en 2007/08 y 10% en 2007/08 ( $\chi^2 = 26,474$ ,  $p = .000$ ) y con su nivel socioeconómico donde se observa un mayor acuerdo en plantearse que proviene de una familia con una economía baja (2%, 11% y 7%, los porcentajes se muestran en el orden de los años) ( $\chi^2 = 15,699$ ,  $p = .003$ ). En el tema del rendimiento del alumno/a ocurre lo mismo pues aumenta el porcentaje de futuros profesores que consideran que son alumnos que obtienen peores notas que sus compañeros (6%, 19%, 15%) ( $\chi^2 = 20,986$ ,  $p = .000$ )

No se observan diferencias respecto las otras características que puede llegar a definir a una víctima como son: tener una buena relación con el grupo-clase; el género no es decisivo; no tiene porque estar en cursos inferiores y pueden ser un alumnado solitario y con pocos amigos.

En el bloque de la motivación para la intimidación encontramos los siguientes datos (fig. 1):

Un aumento de porcentaje en la explicación de ser "una broma" ( $\chi^2 = 27,834$ ,  $p = .000$ ).

Disminuye el grado de acuerdo al considerar que las "características físicas" de la víctima puede explicar el ataque ( $\chi^2 = 21,390$ ,  $p = .000$ ).

Al contrario que sucede con las "características psicológicas", donde se puede observar que existe un aumento de porcentajes que no creen que este sea un motivo para agredirles y defina a la víctima. ( $\chi^2 = 26,867$ ,  $p = .000$ ).

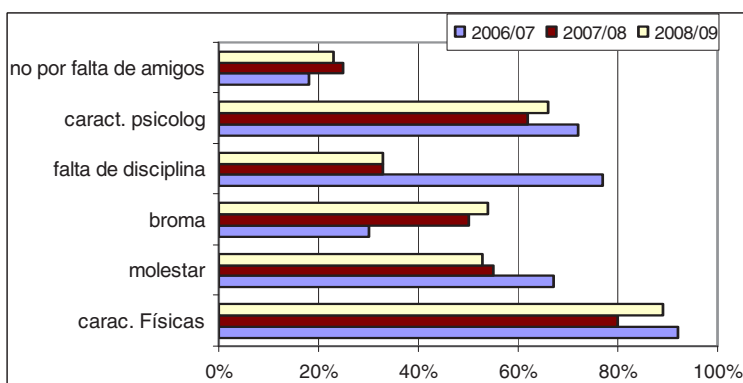
En la explicación "falta de amigos" se produce una ruptura de la tónica anterior, pues el 1º año un 26% no está de acuerdo, disminuye al siguiente año (17%), pero vuelve a aumentar al siguiente año (31%) ( $\chi^2 = 10,252$ ,  $p = .036$ ).



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

En los demás motivos, “molestar” y “falta de disciplina”, no existen diferencias significativa, pero es interesante señalar que ésta última, que corresponde al centro y al profesor, disminuye su porcentaje como explicación de actos de intimidación.

Figura 1. Distribución por cursos de la motivación para la intimidación



En el bloque de cómo actúan los alumnos intimidados (tabla 2) nos encontramos con diferencias significativas. Existe acuerdo en señalar que los alumnos se callan y no les cuenta a nadie que están siendo intimidados. Igualmente existe un claro aumento del porcentaje que cree que no se lo contará al profesor ni a la familia pero tampoco a un compañero

Tabla 2. Distribución por años y valor de  $\chi^2$  de la variable cómo actúan las víctimas.

	2006/07	2007/08	2008/09	$\chi^2$
Se callan	66%	57%	84%;	$\chi^2=25,558, p=.000.$
No cuentan profesores	58%	56%	80%;	$\chi^2=26,378, p=.000$
No cuentan compañeros	27%	33%	44%;	$\chi^2=19,581, p=.000.$
No dicen a la familia	43%	41%	58%;	$\chi^2=10,416, p=.034$

En el último bloque que hace referencia a su actuación como futuros profesores cuando detecten un caso de bullying encontramos un amplio acuerdo en “no ignorar el hecho”, “hablar con las familias y los implicados”, “trabajar programas de sensibilización en tutorías” para poder prevenirlo y si fuera necesario “redactarían un parte”; pero encontramos un aumento en el porcentaje en la “petición de ayuda o derivación al orientador”. En las actuaciones con un matiz más sancionador como “plantear un expediente” o “llamar a la policía” existe un aumento de respuestas que están de acuerdo en no utilizar dichas actuaciones (tabla 3).

Tabla 3. Distribución porcentual y valor del  $\chi^2$  de la variable intervención por años.

	2006/07	2007/08	2008/09	$\chi^2$
Petición de ayuda al orientador	57%	52%	70%;	$\chi^2=16, 231, p=.003$
Abrir un expediente	38%	32%	27%;	$\chi^2=10, 140, p=.038$
No llamar a la policía	37%	52%	44%;	$\chi^2=11,823, p=.019$

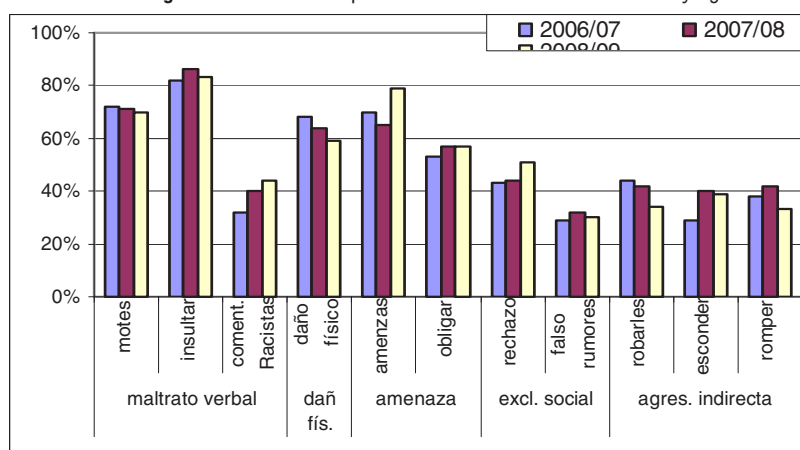




## LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA

En los siguientes datos no se han encontrado diferencias significativas pero consideramos que pueden dar una visión más amplia de qué conocen y cómo entienden los futuros profesores los elementos relacionados con el acoso escolar y así las manifestaciones de maltrato que consideran más frecuentes, tal y como podemos observar en la figura 2 son: insultar, realizar amenazas, motes, daño físico y provocar aislamiento social.

Figura 2. Distribución por años de la manifestación del bullying.



En el tema del contexto, existe un alto acuerdo de que es el patio (72%, 69%, 70%) donde se producen los actos intimidatorios y dichos actos han aumentado desde hace un par de años (66%, 62%, 59%); pero existe un porcentaje que cree que se exagera el tema del bullying (20%, 22%, 24%) y un 12%, que aumenta a los años siguientes a un 18% cree que es normal que ocurran estos actos entre chicos.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como primera conclusión señalar que nuestros datos son similares a otros estudios que se han realizado sobre el acoso escolar (Avilés, 2006, Avilés y Monjas, 2005; Cerezo 2001, Defensor del Pueblo, 1999, 2007; Gómez Bahillo et al., 2006, Oñate y Piñuel, 2005, Ortega y Del Rey, 2004, Ramírez, 2006 y Serrano e Iborra, 2005). No existen diferencias en lo que respecta al contexto de las agresiones, pues los tres grupos señalan el patio y la clase sin profesor como los lugares donde se producen con más frecuencia las agresiones y que estos actos han aumentado desde hace un par de años. Igualmente consideran que la agresión verbal (poner motes e insultar), la exclusión social (ignorar y rechazar), amenazar y esconder cosas son las conductas más frecuentes que se producen en los actos de acoso escolar; existe un acuerdo generalizado de que pocas víctimas buscan el apoyo por parte del profesorado. A esta situación hay que añadir que un alto porcentaje de las tres poblaciones piensa que los compañeros/as apoyan a los agresores. En las actividades de prevención tampoco difieren en los tres años, siendo la sensibilización y realizar programas de convivencia las opciones que creen que pueden ayudar a prevenir el acoso escolar.

Otro dato interesante y que nos parece importante reseñar es que ha aumentado el porcentaje de futuros profesores que consideran que es normal que ocurran estos actos y que se exagera en torno a este fenómeno

La segunda conclusión tiene que ver con las diferencias existentes entre ambos grupos con respecto al agresor, la víctima, a quién acude, los motivos, y la intervención que plantean realizar en un futuro al encontrarse en una situación de violencia escolar.



## DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

En el perfil del agresor, disminuye el porcentaje de alumnos del CAP que creen que una de las características que definen al agresor es una mala relación dentro de la familia y que ésta es una familia conflictiva, lo cual está en contradicción con los estudios de Olweus (1993) y Salmavalli et al. (1996) donde señalan que una de las características del agresor es una situación social negativa, y que entre los antecedentes familiares destaca la ausencia de una relación cálida y segura por partes de los padres, fuertes dificultades para enseñar a respetar límites y que combinan la permisividad con métodos autoritarios ante la misma situación.

En el perfil de la víctima los datos señalan que puede provenir de una familia con un nivel bajo económico, y que puede tener problemas de rendimiento; pero es importante reseñar que las causas familiares no son vistas como algo tan definitorio como en el agresor. Los estudios de Avilés (2006) y Nzare Aare (2004) señalan que las víctimas muestran un bajo nivel de autoeficacia social (menos populares de la clase, suelen ser rechazados para trabajar en grupos y no consiguen acompañante para las actividades extraescolares) pero no tiene por qué ocurrir igual en el rendimiento escolar.

En el bloque referido a los motivos que consideran pueden explicar la agresión coincide en parte con el Informe del Defensor (2007), donde los profesores señalan que son las características de personalidad, la falta de amigos y con menor probabilidad a las características físicas, familiares y psicológicas los factores que influirían en la probabilidad de que un alumno se convierta en víctima; otorgan importancia a la falta de disciplina escolar como elemento favorecedor del acoso escolar, pero en cambio en el informe Ararteko (2006) aparece que "ser diferente", en cualquier aspecto y sentido, es una de las características más común que pone al alumno en posición de riesgo de convertirse en víctima y al igual que el estudio de Hoover y Oliver (1996, citado en Beane, 2006) que muestra que los niños/as se le victimiza muchas veces por su aspecto físico o por algún tipo de discapacidad o afección crónica, por sus gestos o simplemente porque no encajan. Pero aumenta la minimización del acto del acoso, definido como resultado de una broma; estamos de acuerdo con Avilés (2006) al entender que tratan de desviar la conducta violenta intencional al terreno de lo casual, lo accidental o la broma, olvidando el daño que produce al alumno que lo sufre y hemos de tener en cuenta que los profesores, de forma inconsciente, pueden contribuir al problema de la violencia. La baja tasa de intervención de los profesores puede servir de refuerzo para el comportamiento agresivo. Olweus (1991) encuentra una relación inversa entre supervisión del adulto y frecuencia de comportamientos bullying; sugiere además que una supervisión pasiva no resulta eficaz.

En el bloque de cómo responde la víctima ante el acoso podemos observar que existe un aumento de respuestas de indefensión de la víctima: no harán nada, no se lo contarán a nadie, ya sea profesor, familia pero tampoco se lo contarán a un amigo. Estos datos no concuerdan exactamente con las investigaciones de Ortega (1998), Ararteko (2006) y Defensor del Pueblo (1999, 2007) donde encontraron que las víctimas suelen comunicar los hechos a sus amigos y compañeros, en menor medida a la familia, y escasamente a los profesores, lo que contribuye a que este fenómeno quede oculto en gran medida a los adultos. En la investigación de Díaz Aguado (2004) señalan que más de un tercio de los alumnos manifestaron que nunca pedirían ayuda al profesor si sufrieran acoso y el motivo aducido era que los profesores están para enseñarte contenidos pero no para resolver los problemas, pero también añaden que si el profesor les diera confianza sí se lo contarían. Esto nos habla de la necesidad de adaptar el papel del profesorado a la nueva situación para incrementar su eficacia educativa, así como la necesidad de una formación más centrada en competencias interpersonales y en habilidades sociales.

En el tema de la intervención, aunque existe un alto consenso en primar intervenciones pedagógicas sobre las sancionadoras; también se puede observar que existe una clara petición de ayuda al orientador del centro y en minimizar todas las actuaciones que son externas al centro y altamente sancionadoras. Estos datos coinciden en parte con el Informe del Defensor del Pueblo (2007),



## LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA

donde queda patente que las medidas pedagógicas son las más empleadas en los casos que se consideran menos “graves”, pero que cuando aumenta la gravedad de la agresión aumenta el uso de los partes, sanciones y expedientes del Consejo Escolar, siendo muy infrecuente las medidas externas como son acudir a la policía y a los juzgados. Rigby (1996) señala que cuando a profesores y alumnos se les hacían las mismas preguntas sobre el acoso en la escuela, los primeros se mostraban más comprensivos con la víctima y casi de forma unánime pensaban que las víctimas debían denunciar las agresiones; pero cuando se les preguntaba sobre si pensaban que podían actuar de forma eficaz para acabar con el acoso, un tercio de los profesores admitía que les daban miedo los agresores y pensaba que debía ser otra persona (el director) quien se ocupara de la situación. En cambio una tercera parte de los alumnos pensaban que los profesores o “no les interesaba” o sólo les “interesaba a veces” acabar con las conductas de acoso e intimidación

Convertirse en profesor constituye un proceso complejo, dinámico y evolutivo que conlleva una serie de aprendizajes y de experiencias a lo largo de su proceso formativo; debe ir construyendo y transformando su propio proceso de aprendizaje, tanto formal como no formal.

Al interpretar estos datos hay que tener en cuenta que este estudio presenta una serie de limitaciones (es un estudio transversal y el cuestionario es subjetivo) pero ello no debe quitar importancia al trabajo, pero es necesario seguir trabajando en las diversas competencias que un profesor debe tener para poder llevar a cabo eficazmente su labor docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ararteko (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Euskadi: IDEA
- Avilés J. (2006). Bullying: el maltrato entre iguales, agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) - Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Beane, A. (2006). Bullying. Aulas libres de acoso. Barcelona: Grao
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 9 Vol. 4(2), 151-170.
- Carney, A. G., y Merrell, K. w. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Cerezo, F. (2001). La violencia en las aulas. Madrid, Pirámide.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005) Bullying Among Peers in Spanish and English pupils. A Sociometric Perspective using the BULL-S Questionnaire. *Educational Psychology* 25(4). 353-367.
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 367-385.
- Debarbieux, E. (2003). Violencia Escolar: un problema mundial. [www.unesco.org](http://www.unesco.org) (consultado en enero de 2008)
- Defensor del Pueblo (1999). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. [http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec9\\_91mainfoa1.htm](http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec9_91mainfoa1.htm) (consultado en noviembre de 2008)
- Defensor del Pueblo (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.





## DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

- Espelage, D. 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, 365-383
- Gómez Bahillo C. , Puyal. E. Sanz, A y S. Agustín, V. (2006). Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Gobierno de Aragón: Departamento de Educación, Cultura y Deportes.
- González Pérez, J. y Criado, M.J. (2004). Qué es y cómo prevenir la violencia entre iguales. *Kikiriki. Cooperativa educativa*, 74, 43-48.
- Harris, S y Petrie, G (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores.* Barcelona: Paidós.
- Nzare Acare (2004). The bully and the victim: the relationship between bullying behaviour and attachment, self-esteem, self-efficacy and theory of mind. <http://www.aare.edu/03pap/bar03129.pdf> (marzo, 2007).
- Olweus, D. (1991). Bullying among school-boys. En N. Canywell (Ed.), *Children and violence.* Stockolm: Akadem iljtteratur .
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). The revised Olweus Bully/Victim questionnaire. Mimeo, Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion. University of Bergen.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Estudios Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España.* Madrid: Instituto de Innovación Educativa y desarrollo directivo.
- Ortega, R. y colaboradores. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla.* Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Violencia escolar: estrategias de prevención.* Barcelona: Graó.
- Ramírez, A. (2004). *El profesorado europeo frente a la violencia escolar.* Junta de Extremadura.
- Ramirez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it.* Londres: Jessica Kingsley.
- Salmivalli, C. et al. (1996). Bullying as a group process: participants roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela.* Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Smith, PK, Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (eds.) (1999). *The nature of School Bullying: A cross-national perspective.* Londres: Routledge
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29,239-268.
- Toldos, M. P .(2005). Sex and age differences in self -estimated physical, verbal and indirect aggression in spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 3J, 13-23.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares.* Málaga: Aljibe.

