

# PRODICE

Programa para la Detección e  
Intervención en Convivencia Escolar

## **Autores**

**José Jesús Gázquez Linares**  
**M<sup>a</sup> del Carmen Pérez Fuentes**  
**M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado**



**PRODICE**

**Programa para la Detección e Intervención en  
Convivencia Escolar**

**Comps.**

**José Jesús Gázquez Linares  
M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes  
M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado**

© Los autores.

Edita: Asoc. Univ. de Educación y Psicología (ASUNIVEP)

ISBN: 978-84-617-3270-8

Depósito Legal: AL1176-2014

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Primera edición en Chile

Universidad Autónoma de Chile

ISBN (digital): 978-956-8454-81-4

*Agradecimientos:* Este trabajo es fruto del Proyecto de Investigación P08-SEJ-04305, co-financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y FEDER.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

## Índice

### **Capítulo 1**

*Prevalencia de la violencia escolar: Estudios internacionales* .....5

José Jesús Gázquez Linares, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado

### **Capítulo 2**

*Prevalencia de la violencia escolar en España* .....17

M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes, M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado y José Jesús Gázquez Linares

### **Capítulo 3**

*Programas de intervención en Convivencia Escolar*.....33

M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y José Jesús Gázquez Linares

### **Capítulo 4**

*Estado actual de la convivencia escolar: Agentes implicados y factores asociados*.....45

M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y José Jesús Gázquez Linares

### **Capítulo 5**

*Programa para la Detección e Intervención en Convivencia Escolar PRODICE* .....63

M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez Linares y M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado



# Capítulo 1

## Prevalencia de la violencia escolar: Estudios internacionales

José Jesús Gázquez Linares, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado

En la actualidad, la violencia en los centros escolares se presenta como una de las problemáticas que más preocupa a la comunidad educativa, y a la sociedad en general. Es por ello, que, en los últimos años, la convivencia escolar se ha convertido en una de las temáticas que recibe mayor atención por parte de la investigación (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010). El interés que despiertan los problemas de convivencia en los centros educativos, se debe, fundamentalmente, a: (1) Las cifras obtenidas a partir de los estudios de prevalencia; (2) el carácter universal de los episodios de violencia escolar (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2002; Pinheiro, 2006); y, (3) las consecuencias negativas, que este tipo de conflictos, tienen para los agentes implicados.

Para conocer la evolución de la problemática de la violencia escolar, es conveniente realizar un repaso histórico sobre los estudios que han tratado el tema. A lo largo del presente capítulo, se presenta una recopilación de los principales estudios de prevalencia en convivencia escolar, a nivel internacional, desde sus inicios hasta la actualidad. Dichas investigaciones, dan a conocer la extensión que está tomando el fenómeno del acoso entre escolares a nivel mundial. Esto, como veremos a lo largo del capítulo, ocurre de forma similar y de modo generalizado, en la mayoría de países (Cerezo, 2009; Del Rey y Ortega, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2008, 2010; Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010). De hecho, se estima un porcentaje medio de víctimas de acoso escolar que se sitúa, entre el 3 y el 10% para las agresiones graves, y entre el 20 y el 30% para las de menor gravedad (Garaigordobil, 2011). Como se verá más adelante, las conclusiones más comunes de las investigaciones, destacan mayor prevalencia de conductas violentas entre el género masculino, siendo las agresiones de tipo verbal las más frecuentes. Aunque el rango de edad que se atiende desde la investigación suele abarcar desde los 6 a los 18 años, algunos datos apuntan a una mayor frecuencia de episodios de violencia en alumnos de entre 9 y 14 años (Defensor del Pueblo, 2007).

Desde que Heinemann (1972), comenzara sus observaciones acerca de los malos tratos o fenómeno *mobbing*, al presenciar como un grupo de niños corrían detrás de otro en el patio de un colegio, se iniciaron multitud de investigaciones en torno a este fenómeno (Bjorkqvist, Berts y Rey, 1982; Pikas, 1989; Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994). En estos estudios, se aprecia la incidencia de malos tratos en escuelas escandinavas, donde hay alumnos/as que son maltratados por sus propios compañeros, y alumnos que intimidan a otros. Los resultados de estas primeras investigaciones, revelan porcentajes diferentes para cada perfil, según el género: en el rol de víctima, entre 5,7%-26,7% en chicos y 2,2%-14,8% en chicas; y, en el rol de agresor, entre 0,8%-17,9% en chicos y 0,4-5,7% en chicas (Mora-Merchán, 1997).

Lagerspetzet *al.* (1982) realizaron una investigación con una muestra de 434 adolescentes finlandeses, de entre 12 y 16 años. Los resultados revelaron que el 13,7% de los varones y el 5,4% de las mujeres, habían participado en situaciones de acoso escolar. Además, se analizaron variables de personalidad de los alumnos implicados. Las víctimas, mostraron una baja autoestima, experimentaban las relaciones sociales como algo negativo y eran físicamente más débiles. Los agresores, por el contrario, se caracterizaban por ser físicamente más fuertes, con actitudes positivas hacia el uso de la violencia. Aunque, el grupo de agresores no gozaba de buena reputación entre sus compañeros, no resultaron ser tan impopulares como las víctimas.

Para Olweus (1993), el maltrato o violencia entre iguales (*bullying*) es una situación en la que un alumno está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a las acciones negativas que lleva a cabo otro alumno, o varios de ellos. El propio autor, matiza que pueden darse casos en que la conducta de agresión no sea reiterada, pero que persiste una relación negativa entre los agentes implicados. El estudio llevado a cabo por Olweus (1991), junto con el Ministerio de Educación noruego, para frenar el fenómeno *mobbing*, integró dos líneas de actuación:

- Una primera línea, enfocada a las familias y a la escuela, con recursos educativos, como videos o folletos informativos.
- Una segunda línea, centrada en la investigación, dando lugar al estudio más amplio que se había dado hasta la fecha. La muestra estaba formada por 130.000 estudiantes, de 830 escuelas noruegas, con edades comprendidas entre 8 y 16 años. Los resultados obtenidos, indicaron que más del 15% de los estudiantes participaban en situaciones de abuso y maltrato por parte de compañeros, ya fueran como agresores (7%),

víctimas (9%) o ambas a la vez (1,6%). Un dato a destacar, hace referencia a la participación activa de un 5% del alumnado, en situaciones de maltrato grave. En cuanto al género, se confirmaron los datos presentados, anteriormente, por Heinemann (1972) y, más tarde, por Mora-Merchán (1997): una menor implicación del género femenino en el maltrato escolar, en comparación con los varones. Además, se observó que el número de estudiantes identificados como víctimas, disminuía con la edad.

Para Smith y Sharp (1994), la palabra acoso o *bullying*, describe diversos tipos de comportamientos no deseados por los estudiantes: desde bromas pesadas y de mal gusto e ignorar a alguien deliberadamente, hasta los abusos serios y ataques personales, llegando al contacto físico, en última instancia. A finales de los ochenta, el interés por los estudios de maltrato y acoso escolar se extendió a varios países europeos, convirtiéndose Inglaterra en el más representativo. En esta línea, destaca el estudio que llevaron a cabo Whitney y Smith (1993), en 23 escuelas de Sheffield. La muestra estuvo integrada por 2.623 estudiantes de entre 7 y 11 años, y 4.135 estudiantes de entre 12 y 16 años. Utilizaron una adaptación del cuestionario diseñado por Olweus (1985). Los datos obtenidos, reflejaron un mayor índice de malos tratos en el grupo de estudiantes de primaria (27%), frente al grupo de secundaria, con un 12%. En cuanto al género, se observó que, tanto en los chicos como en las chicas de primaria, se daba una frecuencia similar para el perfil de víctima (en torno al 10%), mientras que en secundaria, en el género femenino (4%), el porcentaje resulta ligeramente inferior con respecto a los hombres (5%). Por otro lado, en el perfil de agresor, los alumnos y alumnas de primaria mostraron diferencias significativas (6% y 1%, respectivamente); mientras que en secundaria, las diferencias no eran notorias (2% y 1%, respectivamente).

Otros datos relevantes de este trabajo de investigación, hacen referencia a la tipología del maltrato y su frecuencia. Los insultos y los motes se dan en el 50% de los estudiantes de primaria y en el 62% de los casos, en secundaria. Le siguen las agresiones físicas, con un 36% en primaria y un 26% en secundaria. Por el contrario, el tipo de maltrato menos frecuente, para los estudiantes de primaria, son los insultos racistas con un 15% y, para los alumnos de secundaria, es el aislamiento social, con un 7%.

En estudios posteriores (Glover, Gough, Johnson y Cartwright, 2000), se valoró la incidencia y el impacto de la intimidación física, verbal y la conducta antisocial, en 25 escuelas secundarias de Inglaterra. Se encontró que, en un año, el 75% de los alumnos fueron intimidados en alguna ocasión, pero que la intimidación grave y reiterada se produjo en un 7% de los casos. Se identificaron además cuatro patrones de comportamiento ante los episodios de violencia escolar: agresores, agresores-víctimas, víctimas y no participantes. Por otro lado, Smith y Shu (2000), aplicaron una encuesta a 2.308 alumnos, de entre 10 a 14 años, procedentes de 19 escuelas de toda Inglaterra. A pesar de observar un ligero descenso en la frecuencia de intimidación y acoso entre iguales, detectaron algunos aspectos de interés, para el diseño de intervenciones: (1) Las víctimas, aunque reportan una variedad de estrategias de afrontamiento, que varían con la edad, la "ley del silencio" persiste en el 30% de los casos; y, (2) Los agresores informan a menudo la sensación de que la víctima se lo merecía, una respuesta especialmente marcada en los niños de mayor edad. Posteriormente, Smith y Shu (2003), entrevistaron a 2.377 alumnos de primaria, acerca de sus experiencias de intimidación. Los resultados obtenidos indicaron que, en un total de 34 escuelas, el 24,5% de los niños eran víctimas directas de acoso, por parte de sus compañeros. No se encontró correlación entre el contenido y la calidad de las políticas contra la intimidación y la prevalencia de la conducta directa de intimidación. En los tres casos (Glover *et al.*, 2000; Smith y Shu, 2000; Woods y Wolke, 2003), para Reino Unido, se extraen porcentajes que superan el 10%, para la prevalencia en víctimas de acoso escolar.

En Dublín (Byrne, 1994), se llevó a cabo un estudio en 7 centros con una muestra de 726 alumnos/as de primaria y 576 alumnos/as de secundaria. Los resultados mostraron que un 5,3% de los alumnos adoptaron el rol de agresor y un 5,1%, el rol de víctima. Los varones mostraron mayor grado de implicación en situaciones de acoso escolar que las mujeres. Además, encontraron que los alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial, tenían mayor probabilidad de ser víctimas. Por su parte, los agresores, se caracterizaban por el abandono prematuro de los estudios y absentismo escolar. En Escocia, Mellor inició un estudio de campo en 1990, con 942 estudiantes de entre 12-16 años, y cuyos resultados publicó en 1999. Se comprobó que el 3% de estudiantes eran maltratados al menos una vez por semana y el 6% con mayor frecuencia (Mellor, 1999).

Una década más tarde, Collins, McAleavy y Adamson (2004) encontraron, en una muestra de 1.079 alumnos de primaria, que el 40,1% había sido intimidado en los dos últimos meses. En alumnos de secundaria ( $N=1.353$ ), se observó una tasa de victimización inferior (30,2%). Por otra parte, en relación a la experiencia de acoso escolar durante varios años, el 5% de los alumnos de primaria y el 2% de los alumnos de secundaria, informaron que éste era su caso. En cuanto a la intimidación a otros alumnos en la escuela, el 24,9% de los alumnos de primaria habían participado en este comportamiento, una tasa más alta (29%) fue reportado por los alumnos de secundaria. Otro grupo de víctimas-provocadoras fueron identificadas: 15% entre los alumnos de primaria y el 12%, en secundaria. En

la misma línea, Livesey *et al.* (2007), llevaron a cabo un estudio sobre prevalencia de violencia escolar, con una muestra de 993 alumnos de primaria y 1.319 alumnos de secundaria. Los resultados mostraron que un 43,3% de los estudiantes de primaria habían sido víctimas de acoso, en los dos últimos meses. Al igual que en el estudio de Collins *et al.* (2004), la tasa de victimización en secundaria resultó ser menor (28,8%). Por otro lado, encontraron un 22,1% de agresores en primaria, frente al 21,9%, en secundaria.

Recientemente, construido sobre la base metodológica establecida por los dos proyectos anteriores (Collins *et al.*, 2004; Livesey *et al.*, 2007), el Departamento de Educación de Irlanda del Norte pone en marcha un proyecto donde se examina la naturaleza y la incidencia de la violencia escolar (RSM McClure Watters, 2011). Los cuestionarios fueron completados por una muestra de 904 estudiantes de primaria y 1.297 alumnos de secundaria. En primaria, el 39,3% de los alumnos, habían sido víctimas en los dos meses anteriores; mientras que, en secundaria, la tasa de victimización fue del 29,5%. En cuanto al perfil de agresor, el 21,5% de los alumnos de primaria y el 17,8% en secundaria, admitió haber adoptado este rol, en alguna ocasión.

En Alemania, en 1994, se pone en marcha el *Estudio Escolar de Nuremberg sobre Violencia Escolar*, donde los escolares fueron preguntados sobre la frecuencia con la que habían cometido, en el curso anterior, veinte conductas agresivas o violentas (Funk, 1995). Los datos mostraron que la acción violenta más habitual fue el insulto (el 82,9% de los chicos y el 74,1% de las chicas), seguida de peleas con otros (chicos: 48,4%; chicas: 15,8%), y la difusión de rumores falsos sobre los compañeros (chicos: 40,9%; chicas: 23%). En la misma línea, encontramos otros trabajos como el de Fuchs, Lamnek y Luedtkel (1996), que informan de un 84,4% de los escolares de Baviera, que admitieron el uso de agresiones verbales, un 36,3% que usaban habitualmente la violencia física y un 29,4% que participaban en actos vandálicos. En el caso de Alemania, a pesar de contar con un gran número de trabajos que analizaban la frecuencia de las conductas violentas entre iguales (Ferstl, Niebel y Hanewinkel, 1993; Schubarth, 1993; Schäfer, 1996; Fuchset *et al.*, 1996; Funk, 1997; Kaschanipur, 1996), los datos obtenidos no podían ser comparados con el resto de países europeos, debido a que éstos se incluían como parte de programas más amplios, donde se evaluaba la violencia juvenil, en diversos contextos (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007).

En un estudio más reciente (Von Marees y Petermann, 2010), se evaluó la prevalencia de la intimidación y se analizaron posibles predictores de la intimidación, en una muestra de 550 alumnos (6-11 años), que asisten a 12 escuelas de educación primaria, en Alemania. El 10% de los niños fueron identificados como agresores, el 17,4% como víctimas y el 16,5% víctima-agresor. En el género masculino, se encontraron porcentajes más representativos de agresores y víctimas, que en el femenino. Además de la edad y el sexo, el bajo nivel educativo de los padres fue un predictor significativo para la implicación del alumno en situaciones de violencia escolar.

En Italia, Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (1996), modificaron el cuestionario de Olweus (1985) y lo aplicaron a 1.379 alumnos de entre 8 y 14 años. Estos autores encontraron índices muy altos de violencia escolar, en comparación con investigaciones de otros países: un 45,9% de estudiantes italianos en el perfil de víctimas, frente al 27% en Inglaterra (Whitney y Smith, 1993) o el 5,1% en Dublín (Byrne, 1994). En estudios más recientes, como el de Vieno, Gini y Santinello (2011), se mide la prevalencia de seis formas de intimidación (física, verbal, relacional, sexual, cibernética, y racista), en adolescentes italianos. La muestra se compone de 2.667 alumnos de secundaria, a los que se aplicó el cuestionario de Olweus. Según los resultados, la prevalencia de haber sido intimidado o haber intimidado a otros, en la escuela, al menos una vez en los últimos 2 meses, fue del 11,6% para el desarrollo físico, el 52% para el verbal, el 47,9% en el caso de relación, 18,5% para la explotación sexual, el 19,4% para el *cyberacoso*, y el 9,4% de intimidación racista. En comparación con las niñas, los niños eran más propensos a ser agresores en la intimidación física, verbal, sexual, cibernética, y racista. Por el contrario, las niñas eran más propensas a ser víctimas de acoso verbal, relacional, sexual y cibernético.

Pereira *et al.* (1996) llevaron a cabo, en Portugal, una investigación para la que contaron con una muestra de 6.187 adolescentes, de entre 6 y 14 años. Estos autores, adaptaron el material de las dos grandes investigaciones hasta la fecha (Olweus, 1991; Smith y Sharp, 1994); coincidiendo sus resultados con los de otros estudios: mayor representatividad del género masculino en víctimas (24,2%) y agresores (20,5%), menor incidencia de ambos perfiles en cursos superiores y, la agresión verbal, como tipo de maltrato más frecuente entre alumnos de secundaria (66%). En 2010, Costa y Pereira utilizan una versión adaptada al portugués del cuestionario de Olweus (1989), para evaluar el acoso en el ámbito escolar, en una muestra de 3.891 estudiantes de entre 5 y 16 años. En este caso, los resultados mostraron una mayor prevalencia de los delincuentes (18,8%), aunque con valores cercanos a los agresores (17,8%) y las víctimas (11,1%). Por otro lado, los alumnos con tasas altas de fracaso escolar tenían una mayor participación en episodios de victimización y agresión, en comparación con los estudiantes que no presentaban un rendimiento escolar bajo.



Smith (2001), realizó un estudio comparativo y translingüístico, donde se analizaban los términos utilizados por los estudiantes de diferentes países, para denominar una misma escena de violencia. Para ello, reunió una muestra de niños/as de 8 años y una muestra de adolescentes de 14 años, y les pedía que describieran diferentes dibujos, que mostraban interacciones agresivas y no agresivas. El término *bullying*, resultó ser el más utilizado para referirse a las interacciones que reflejaban agresión física entre iguales. En cambio, en la muestra española, los términos más usados, en todas las edades, fueron: “meterse con alguien”, o “maltrato y abuso”, cuando dibujos mostraban una clara diferencia de poder entre los individuos. También se encontraron diferencias significativas entre el alumnado inglés y el español: los adolescentes españoles utilizaban los términos de forma más discriminada (dependiendo del dibujo visualizado), con respecto a los niños/as más jóvenes. Es decir, utilizaban el término “maltrato” en el 96% de las escenas de maltrato físico, el 85% cuando se trataba de maltrato verbal, y un 65% en casos de exclusión social.

En 2003, la Organización Mundial de la Salud, puso en marcha un macroestudio, donde se pretendía analizar el comportamiento de los jóvenes y su relación con la salud. El estudio integró a un total de 27 países. Los resultados relacionados con la violencia entre iguales, revelaron que entre el 20-60% de los chicos de 13 años, ya habían participado en actos de intimidación contra sus compañeros, en algún momento. Estos datos se encontraron en gran parte de los países que participaban en el estudio (concretamente, 24 de los 27 países).

En 2004, se llevaron a cabo estudios de prevalencia de la violencia escolar, entre estudiantes de 12 a 16 años, encontrándose porcentajes elevados para países como Turquía, con un 30% (Alikasifoglu *et al.*, 2004) o Corea, con un 28% (Kim *et al.*, 2004). De forma similar, en el estudio de Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick (2005), se presentan datos de prevalencia elevados en escuelas holandesas. Estos autores, se interesaron por los tipos de conducta violenta, que los sujetos habían experimentado en el contexto escolar, cuatro semanas antes de la recogida de datos. Encontraron que, el 30,9% de los alumnos había recibido insultos por parte de algún compañero, un 24% había sido víctima de rumores, un 17,2% ignorado o aislado del grupo y el 14,7% había recibido agresiones físicas. En cuanto a la frecuencia de los episodios violentos, un 7,7% de los alumnos entrevistados, declaró ser víctima de los diferentes tipos de agresiones, a diario. Al analizar la frecuencia de episodios violentos en este grupo de alumnos, los autores encontraron que las cifras de los diferentes tipo de agresión fueron mucho más elevadas (el 90,3% recibían insultos, 89,1% eran víctimas de rumores, el 74,3% burlas, el 63,1% agresiones físicas, y el 60,8% víctimas de exclusión social), que en la muestra total.

En los trabajos realizados en América Latina, los datos referentes a la prevalencia de la violencia escolar aportan diferencias, en algunos casos notables, entre los países analizados. Una de las dificultades que presentan los datos extraídos de la investigación sobre violencia escolar en Latinoamérica, es que no se suele diferenciar entre los episodios de violencia que ocurren de forma puntual o reiterada (Abramovay y Rua, 2002; Castillo y Pacheco, 2008; UNESCO, 2005). Este no fue el caso del trabajo realizado por Abramovay y Rua (2005) que, a partir de la recogida de datos en escuelas públicas y privadas de Brasil, encontraron porcentajes entre el 21% y el 40% de alumnos, que afirmaron sentirse víctimas de sus compañeros, recibiendo amenazas de forma reiterada. Por otro lado, en México, Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), encontraron que un 11% de los alumnos de primaria habían amenazado a algún compañero o, incluso, habían robado algo. Según estos autores, las cifras para secundaria descendían hasta el 7%. En otros estudios posteriores, la tasa de violencia entre escolares se encuentra en torno al 11%, en Chile (según la *Encuesta Nacional de Violencia Escolar 2007*; Ministerio de Educación, 2008) y un 47%, en Perú (Oliveros, Figueroa y Mayorga, 2008). En este último caso, Oliveros *et al.* (2008), en la muestra conformada por 916 alumnos, encontraron además que el 34% de los agredidos mantenían en secreto su situación y que, alrededor de un 65% de los observadores, no intervenían en defensa de las víctimas.

En Colombia, Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco y Piraquive-Peña (2008), analizaron las características y tasas de violencia escolar en una muestra de 3.226 alumnos de educación primaria. Encontraron que para determinadas formas de acoso se daban altos porcentajes: un 26,1% de alumnos tenían que escuchar a diario cómo los compañeros utilizaban motes ofensivos para dirigirse a ellos, o se burlaban de su aspecto físico (11,5%). También declararon, en un 20% de los casos, ser obligados por los iguales a hacer cosas que no querían, mientras que un 15,8% eran víctimas de situaciones de exclusión social.

En Perú, uno de los estudios de mayor alcance, aunque integrado en un proyecto más amplio, fue el llevado a cabo por la *Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas* (2009). El objetivo de este proyecto era determinar las variables relacionadas con el consumo de drogas en estudiantes de secundaria. Para ello, contaron con una muestra de 65.041 sujetos. Los resultados directamente relacionados con la violencia escolar revelaron un 15,3% de víctimas de agresiones físicas y un 5,1% de tipo sexual. Del total de la muestra un 20,2% habían agredido físicamente a algún compañero y un 4,3% de tipo sexual. No obstante, una de las limitaciones más importantes de

este trabajo, fue el hecho de no distinguir entre las situaciones de acoso cuando se dan de forma puntual o de forma reiterada (Abramovay y Rua, 2002; Castillo y Pacheco, 2008; UNESCO, 2005).

Por otro lado, Oliveros *et al.* (2009), en una muestra de 1.633 alumnos de secundaria, encontró una tasa del 5,7%, en las conductas de intimidación entre compañeros. Siendo algunas de las más frecuentes, el uso de apodos, insultos, burlas por defecto físico, escupir u obligar a hacer algo que no quiere.

Tal y como queda reflejado en líneas precedentes, los problemas de convivencia escolar, se dan de forma generalizada en la mayor parte de los países, y en centros educativos de todo tipo (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno, 2005). Sin embargo, el análisis comparativo de los índices de violencia o conflicto escolar, obtenidos en las investigaciones realizadas en diferentes países, resulta una tarea difícil. Esto se debe, fundamentalmente, a que cada estudio parte de diferentes definiciones, analiza durante períodos dispares y utiliza instrumentos de medida heterogéneos (Crothers y Levinson, 2004; Espelage y Swearer, 2003; Solberg y Olweus, 2003).

Así, partiendo de las limitaciones a la hora de comparar los resultados de investigación, en convivencia escolar, de diferentes países, surge la necesidad de internacionalizar el maltrato entre escolares. Para ello, se presentan algunas iniciativas de investigación, en las que se pretenden aunar esfuerzos por reducir los sesgos metodológicos, que dificultan la comparativa de cifras entre diferentes países.

El Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, llevado a cabo por Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano (2002), realizado bajo la “atenta mirada” de la Organización Mundial de la Salud, recopila, por primera vez, información del problema a nivel mundial. A lo largo de nueve capítulos, recoge los distintos aspectos en los que la violencia está presente, tales como violencia juvenil, maltrato y descuido de los menores por los padres, violencia de pareja, maltrato en personas mayores, violencia sexual y violencia auto infligida y colectiva. El último capítulo, recoge una serie de recomendaciones para abordar el problema de la violencia. Los resultados generales de este Informe indican que las víctimas españolas de *bullying*, entre los 11 y los 18 años, en un 24,8%. A pesar de ser ésta una cifra alta, resultó menor que la de EE.UU., Francia, Alemania e Inglaterra. Dicho Informe recoge que, en el año 2000, se produjeron a nivel mundial unos 199.000 homicidios de jóvenes (9,2 por cada 100.000 habitantes); es decir, un promedio de 565 individuos (niños, adolescentes y adultos de entre 10 y 29 años), mueren cada día como resultado de la violencia interpersonal, variando las tasas de homicidios según el país o la región. Posteriormente, el informe hace una valoración de los factores de riesgo que influyen en la violencia juvenil, destacando los de tipo individual, relacional, comunitarios y sociales.

El capítulo segundo del Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2002), concluye con una serie de estrategias para prevenir la violencia juvenil, desde el ámbito individual al social (ver capítulo 3). Concluye el capítulo, con unas recomendaciones generales aplicables a distintos sectores, como son: la recopilación de datos a través de sistemas de información para la observación y prevención de las tendencias del comportamiento violento; mayor número de investigaciones científicas para dar respuestas racionales y eficaces al problema, partiendo desde datos cualitativos y cuantitativos; formulación de estrategias de prevención aplicables en la realidad; y, por último, difusión de los conocimientos adquiridos acerca de las causas y prevención de la violencia juvenil. Tal y como se concluye en el informe: si el mundo no proporciona los recursos y medios suficientes para “combatir” la violencia juvenil, en un futuro previsible, “*ésta puede empezar a ser considerada un problema de salud pública*” (OMS, 2002).

El estudio comparativo que realizan Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2006), entre España y Francia, es una de las primeras investigaciones llevada a cabo dentro del marco del Observatorio Europeo de la Violencia. Utilizaron una misma metodología e instrumentación, para comparar el clima y la violencia escolar en centros educativos de secundaria de ambos países. La muestra estuvo formada un total de 1.788 estudiantes (815 de España y 973 de Francia), de edades comprendidas entre 12 y 16 años. El instrumento utilizado fue el *Internacional Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire* (Debarbieux, 1996), integrado por 49 ítems, con diferentes modalidades de respuesta (abierta, opción múltiple y escala tipo Likert). Los resultados obtenidos muestran como, en el ámbito general del clima escolar, son los alumnos franceses, los que se encuentran más satisfechos. En cambio, los alumnos españoles, perciben menor tensión entre el profesorado y el alumnado. Con respecto a la percepción de la violencia, los estudiantes franceses perciben mayor frecuencia de comportamientos violentos que los españoles.

En el año 2007, Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, llevan a cabo un estudio transversal, que analiza la percepción de las familias sobre la violencia escolar, comparando los resultados obtenidos entre cuatro países europeos: España, Austria, Hungría y República Checa. La muestra estuvo integrada por un total de 888 familiares, tanto padres como tutores, de alumnos pertenecientes a 24 centros de Educación Secundaria, con la siguiente distribución: 389 familias de España, 245 familias de Hungría, 140 familias de la República Checa y 114 de Austria. Para la recogida de datos, estos investigadores utilizaron el *Cuestionario de Dificultades de la Convivencia Escolar*

(Gázquez *et al.*, 2005), modificado de Ortega y Del Rey (2003). Los resultados de dicha investigación mostraron como, para las familias, los aspectos más preocupantes eran las peleas, la dificultad para convivir o el profesorado, junto con los abusos más frecuentes que se dan en los centros (peleas e insultos). En este estudio, se pudo observar como España se situaba en un puesto intermedio, con respecto a tasas de conflictos, destacando Hungría con las tasas más bajas y, la República Checa y Austria, con las tasas más altas de violencia en centros escolares.

Por otro lado, con el objeto de analizar la prevalencia de los conflictos en la convivencia escolar y violencia entre alumnos pertenecientes diferentes países, Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Miras (2007), seleccionaron una muestra de 1.629 alumnos de 14 años de diferentes centros educativos en Europa: diez centros de España (874 alumnos), cinco de Austria (311 alumnos), cinco de Francia (173 alumnos) y cinco de Hungría (271 alumnos). Se les proporcionó una adaptación y traducción a los idiomas de los diferentes países, del cuestionario de Ortega y Del Rey (2003), *Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar* (Gázquez *et al.*, 2005). Los resultados mostraron que, aproximadamente la mitad de la muestra total, había sido testigo y/o partícipe de algún conflicto o intimidación, basados en insultos o peleas. En Austria y Francia, se dieron los valores más altos y, en España y Hungría, los más bajos. Una vez más, se observaron porcentajes más elevados de chicos que de chicas, que se encuentran implicados en situaciones de violencia escolar. Con respecto a los profesores, casi la mitad del alumnado se sentía desmotivado e incomprendido por la figura docente. Más concretamente, Austria mostró índices superiores en problemas de convivencia intercultural y peleas, Francia se caracterizó por mayores tasas en insultos y, España por un mayor consumo y presencia de drogas en los centros educativos. Hungría, presentó los índices más bajos, con respecto al resto de países analizados.

En 2008, Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, llevaron a cabo un estudio en cuatro países europeos, con el objetivo de analizar la opinión de alumnos, profesores y familiares, acerca de los comportamientos violentos y problemas de convivencia, y en qué medida se veían afectados por éstos. La muestra utilizada fue de 3.259 sujetos (alumnos, familiares y profesores), de un total de 25 centros educativos (10 centros de España, 5 de Hungría, 5 de Austria y 5 de República Checa). Para la recogida de datos se utilizó el *Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar*, de Gázquez *et al.* (2005). Los resultados mostraron como las familias se sentían menos afectadas por los problemas de convivencia escolar; mientras que, los docentes, mostraron mayor preocupación por los conflictos y presencia de armas o drogas en los centros educativos. Por otro lado, los alumnos destacaron, con altos índices, la falta de motivación y el aburrimiento en clase.

En el año 2009, destacan trabajos como el de McGuckin, Lewis y Cummins para el que se seleccionó una muestra de 3.000 alumnos, de 120 centros educativos de Irlanda del Norte. Se trata de un estudio longitudinal sobre los problemas de violencia entre iguales y abuso escolar en adolescentes, desde el año 2003 hasta 2006. En Italia, Menesini, Modena y Tani (2009), de una muestra inicial de 1.278 estudiantes, los investigadores seleccionaron a 537 alumnos, de entre 13 y 20 años, para contestar un cuestionario sobre agresores y víctimas de violencia escolar. Los resultados permitieron identificar cuatro grupos, según el rol que adoptaban los sujetos ante las situaciones de violencia escolar. Así, la distribución de la muestra fue la siguiente: 157 alumnos que se posicionaron en el rol de acosador, 140 en el rol de víctima, 81 alumnos que se consideraban acosadores y a la vez víctimas, y 159 alumnos sin implicación en ninguno de los perfiles anteriores. También por estas fechas, se lleva a cabo un estudio cuyo objetivo es analizar la influencia del nivel socioeconómico, en las conductas violentas de los adolescentes en los centros educativos (Due *et al.*, 2009). Para ello, se contó con una muestra internacional de 162.305 estudiantes, de 5.998 escuelas pertenecientes a 35 países de Europa y Norteamérica, durante el curso académico 2001/2002. Los resultados, mostraron que los adolescentes de familias con menos recursos económicos, tenían mayor probabilidad de ser víctimas. Así, los adolescentes de países, donde las diferencias socioeconómicas entre los distintos niveles socioeconómicos eran más notables, tenían un mayor riesgo de adoptar el rol de víctima, ante situaciones de acoso escolar.

Otros trabajos, como el de Craig *et al.* (2009), aportaron datos de la prevalencia de la violencia escolar en 40 países de Europa, Norteamérica e Israel. Los datos se obtuvieron a partir de muestras representativas a nivel nacional, con un total de 202.056 alumnos de 11, 13 y 15 años de edad. Los resultados obtenidos situaron las tasas de prevalencia de violencia escolar en un 8,6-45,2% en chicos y entre 4,8-35,8% en chicas. Además, el perfil de agresor contó con una representación en la muestra de un 10,2%, y el perfil de víctima con un 12%. Los adolescentes, en los países bálticos, reportaron tasas más altas de intimidación y también de victimización, mientras que, los países del norte de Europa, informaron de la prevalencia más baja. Los varones reportaron mayores tasas de acoso escolar, en todos los países. Las tasas de victimización, fueron mayores para las niñas, en 29 de 40 países. Además, las tasas de victimización se redujeron a medida que aumentaba la edad (30 de 40 en varones y 25 de 39 en mujeres).

Cluver, Bowes y Gardner (2010), comprobaron que el acoso escolar era un factor de riesgo para el desarrollo de futuros trastornos psicológicos, en niños con una situación social desfavorecida. Para ello, entrevistaron a 1.050 niños y niñas, pertenecientes a barrios marginales de Sudáfrica. Los resultados obtenidos, informaron sobre victimización escolar (34%) y presencia de problemas psicológicos, en un alto porcentaje de la muestra analizada. Concretamente, los niños que sufrían acoso, mostraron mayores niveles de ansiedad, depresión, ideación suicida y estrés postraumático.

En los últimos años, a nivel internacional, es posible destacar trabajos como el de Albores-Gallo *et al.* (2011), que analizan la relación entre diferentes tipos de trastornos psicológicos y la implicación de los alumnos en episodios de violencia escolar. Para ello, contaron con una muestra de 1.092 estudiantes mexicanos. Los instrumentos utilizados fueron el Test Bull-S (Cerezo, 2000), para identificar los diferentes perfiles (agresor, víctima, víctima-agresor y neutro), y el *Child Behaviour Checklist* (Achenbach y Edelbrock, 1983), para determinar los aspectos relacionados con la psicopatología. Los resultados obtenidos indican que existe una asociación entre la adopción de un rol determinado ante el acoso escolar y el desarrollo de determinados rasgos psicopatológicos. Concretamente, estos autores encontraron que las víctimas mostraban problemas de ansiedad, los agresores se caracterizaban por el oposicionismo, la presencia de síntomas somáticos y problemas de conducta. En cuanto a las víctimas-agresoras, éstas se caracterizaban por problemas de atención, oposicionismo y problemas de conducta.

En la misma línea, en Corea, destaca el trabajo de Kwon *et al.* (2012), donde se examina la prevalencia actual de acoso escolar y su relación con la psicopatología. Para el estudio se reclutaron un total de 3.550 estudiantes de primaria y secundaria, y también se contó con la colaboración de los padres. Se utilizó un cuestionario de auto-informe sobre implicación en el acoso escolar, para la recolección de datos sobre su prevalencia y estado actual. Por otro lado, para la evaluación de la psicopatología asociada se aplicaron escalas de corte clínico, como: *Children's Depression Inventory* (CDI), *State-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAIC), *Attention-deficit Hyperactivity Disorder Rating Scale* (ARS), *Korean-Child Behavior Checklist* (K-CBCL), *Korean-Youth Self Report* (K-YSR), y *Korean Eppendorf Schizophrenia Inventory* (K-ESI). Las muestras se clasificaron de acuerdo a cuatro grupos: control, víctima, agresor y víctima-agresor, y las características de cada grupo fueron comparadas. En general, la tasa de prevalencia de *bullying* fue de 64,4% y la tasa de intimidaciones violentas fue de 63,4%, lo que indicó la participación de más de la mitad de los estudiantes en las situaciones de acoso escolar. Las víctimas mostraron alto grado de inmadurez social, depresión y tendencias suicidas, mientras que agresores reportaron menor inmadurez social y más problemas exteriorizados. El grupo víctima-agresor mostró una mayor tendencia depresiva/ansiosa y problemas de conducta.

Durante los últimos años, se han publicado trabajos que muestran los resultados obtenidos en investigaciones de corte longitudinal, que en algunos casos, cuentan con un seguimiento de casi una década. Este es el caso del trabajo de Hemphill *et al.* (2012), que presentan los resultados del *International Youth Development Study*, un estudio longitudinal que tuvo su comienzo en el año 2002. En este trabajo, se examinaron los factores individuales, las relaciones con los compañeros, la familia y la escuela, identificando los factores de riesgo, tanto para *bullying* tradicional, como para nuevas formas de acoso entre iguales: el *cyberbullying*. Se analizaron los datos de 700 estudiantes de entre 12-13 años, para identificar posibles factores predictores de la conducta de violenta a edades posteriores, volviéndose a evaluar a los mismos sujetos, a la edad de 14-15 años. Estos autores, encontraron una participación del 15% en *cyberbullying*, un 21% en *bullying* tradicional, y el 7% de los alumnos que declaraban hallarse implicados en ambas modalidades de acoso. En cuanto a los factores predictivos de las conductas de acoso, se observaron diferencias entre las dos modalidades analizadas. En el caso del *cyberbullying*, solamente la presencia de una forma encubierta de intimidación (por ejemplo, la difusión de rumores sobre otro estudiante), predijo la comisión del acoso años más tarde. En el *bullying* tradicional, además, el hecho de haber sido víctima o agresor en alguna ocasión, la presencia de conflictos familiares y el fracaso escolar, se presentaron como factores predictores de la conducta de acoso, en cursos posteriores. Por su parte, Kim, Catalano, Haggerty y Abbott (2011), examinaron la asociación entre la implicación en situaciones de acoso escolar durante los años de educación primaria y la emisión de conductas de riesgo, como el consumo de sustancias, a los 21 años. Para ello contaron con una muestra de 927 jóvenes pertenecientes a *The University of Washington's Raising Healthy Children Project* (Cummings y Haggerty, 1997). A partir de los datos analizados, estos autores encontraron asociaciones significativas entre la violencia a edades tempranas y el consumo excesivo de alcohol y otras sustancias, como la marihuana, en adultos jóvenes.

Otro trabajo, basado en los datos extraídos de un programa estatal de intervención en convivencia escolar, es el que presentan Cross *et al.* (2011). En 2003, Australia fue uno de los primeros países en desarrollar una política, a nivel nacional, para la prevención y manejo de la violencia entre escolares: el *National Safe Schools Framework* (Australian Government Department of Education, Science and Training, 2003). A pesar de no contar aún con

resultados finales sobre la eficacia del programa, los datos transversales recogidos en 2007 (7.418 alumnos de 9-14 años, y 453 profesores de 106 escuelas australianas), fueron analizados para determinar: el grado de aplicación del programa, la capacidad de los profesores para hacer frente a las situaciones de violencia escolar y la implicación de los estudiantes en episodios violentos. Así, cuatro años después de la implementación del programa, los datos mostraron que las prácticas de seguridad recomendadas no fueron aplicadas en su totalidad por las escuelas, los profesores necesitaban mayor formación específica para el manejo de situaciones violentas en el aula y, finalmente, las cifras de prevalencia del acoso escolar se mantenían apenas sin cambios.

En 2012, Espelage, Basile y Hamburger, como parte de un estudio longitudinal más amplio, llevaron a cabo un seguimiento de tres años de la ocurrencia conjunta de experiencias de acoso y violencia sexual. Para ello, contaron con una muestra de 1.391 estudiantes de secundaria, del Estado de Wichita, EE.UU. A partir de los datos recogidos, los autores encontraron, para la figura de agresor, hombres y mujeres presentaban la misma probabilidad de adoptar dicho rol (12%). Por otro lado, el 32% de los varones y el 22% de las mujeres hacían comentarios de contenido sexual a otros compañeros. Además, los rumores de tipo sexual se extendían en un 5% de los casos para los varones y en un 7% para las chicas. De los resultados de este estudio, se concluyó que la emisión de conductas de acoso y las burlas homofóbicas eran predictores significativos del acoso sexual en el tiempo.

En otros estudios recientes (Cornell, Gregory, Huang y Fan, 2013), en una muestra de 276 centros de secundaria de Virginia (Estados Unidos), encontraron que la prevalencia de las burlas y la intimidación, según la percepción de los alumnos (16,5%) y los profesores (10,8%), tenían un alto valor predictivo en las tasas de abandono de esta cohorte, cuatro años más tarde. Estos resultados, proporcionan una nueva evidencia de que la prevalencia del maltrato entre iguales en la escuela, es un factor importante en el rendimiento académico posterior, de los alumnos implicados.

Por otro lado, Cheng y Cheng (2013) sugieren que las estimaciones de la prevalencia de la violencia escolar, varían dependiendo de cómo se definan las conductas de acoso, y según la forma de operacionalizar las conductas que se evalúan. En su análisis, los autores utilizaron métodos de estudio de la Organización Mundial de la Salud, para investigar la prevalencia de acoso escolar, entre los estudiantes de secundaria de Taiwán. Además, se compararon los resultados de estudios con y sin conceptualización previa de *bullying*. Las encuestas se aplicaron a un total de 4.347 alumnos de secundaria, de los que 3.554 estudiantes recibieron las encuestas con una definición de acoso escolar y los 793 participantes restantes, sin definición. Se obtuvieron los siguientes resultados: (1) En la encuesta con definición del concepto de acoso escolar, las tasas de prevalencia de auto-reporte de intimidación, victimización, testigo de la intimidación y víctima-agresora fueron 10,9%, 10,7%, 29,9% y 5,5%, respectivamente; (2) los varones estaban más involucrados en el acoso escolar que las mujeres; y, (3) a pesar de no encontrarse diferencias significativas para las tasas de prevalencia entre las dos versiones de la encuesta, los autores señalan que los efectos de una definición de la intimidación, podrían hacerse más notable al comparar diferentes muestras internacionales.

En otros estudios como el de Garmeroudi *et al.* (2013), además de analizar su prevalencia, se examinaron los factores asociados al comportamiento de intimidación, en alumnos de sexo masculino. Para ello, contaron con una muestra de 1.803 estudiantes de secundaria (11-15 años), de la ciudad de Teherán (Irán). Encontraron cifras que superaban el 70%, en la implicación de los alumnos en situaciones de violencia escolar. El perfil que se daba con mayor frecuencia, fue el de víctima-agresor, con un 34,5%; seguido del perfil de víctima (28%) y, finalmente, el agresor (9,5%).

En cuanto al tipo de conductas de intimidación, las de tipo verbal (62,3%), por cuestiones raciales (39,2%), de agresión física (33,6%) y la exclusión social (33,3%), fueron las más comunes. Según los autores, una de las razones que podían explicar estas cifras altas de prevalencia, era la falta de estrategias eficaces de prevención de las conductas violentas en la escuela.

Recientemente, Moore *et al.* (2014), presentaron los resultados de un estudio longitudinal, donde examinaron las conductas de agresión entre iguales, a los 14 años, y el estado de salud mental y consumo de sustancias, a los 17 años, en una muestra de 1.590 estudiantes australianos. La implicación directa en situaciones de acoso escolar, a los 14 años, se dio en un 40,2% de los casos (un 10,1% como víctima, un 21,4% como agresor y el 8,7% restante, como víctima-agresor). A partir de los datos extraídos de la muestra, a los 17 años, se observó: (1) Un aumento de la probabilidad de padecer depresión e internalización de síntomas, en los sujetos que habían sido víctimas de acoso escolar; (2) una mayor tendencia al consumo y abuso de sustancias entre aquellos sujetos que habían ejercido violencia contra sus compañeros, cuando tenían 14 años; y (3) una mayor propensión a expresar conductas de agresión, en los sujetos que, años atrás, habían adoptado el rol de agresor-víctima. Estos resultados, apoyan la idea de una continuidad temporal entre la implicación en situaciones de acoso escolar, y la presencia de problemas de salud mental y consumo de sustancias, años más tarde, en la adolescencia.

La preocupación generalizada por el problema del *bullying*, queda reflejada en la multitud y variedad de trabajos de investigación, que hoy día se están llevando a cabo. Así, encontramos estudios como el de Selemogwe (2014), donde se analiza la prevalencia del acoso escolar en Botswana, en zonas urbanas y rurales. En este trabajo, se revisan factores relacionados con la presencia de conductas de intimidación en el contexto escolar, como la percepción de los propios alumnos y conocimientos del profesorado sobre el tema. En esta línea, Oldenburg *et al.* (2014), llevan a cabo un estudio para analizar la asociación entre las características de los docentes y el maltrato entre iguales, en educación primaria. Para ello, cuentan con una muestra de 3.385 alumnos y sus 139 maestros. Los resultados muestran una mayor tasa de victimización en las aulas, donde los profesores realizan atribuciones externas (fuera de su control), para explicar las situaciones de intimidación.

Por otro lado, con el uso generalizado de las nuevas tecnologías, como herramienta de comunicación y socialización entre los jóvenes, surgen estudios sobre el acoso cibernético, ocupando un lugar importante en la investigación sobre *bullying*, en todo el mundo. En este sentido, Wong, Chan y Chen (2014), analizan la implicación en situaciones de *bullying* tradicional y su relación con la participación en situaciones de *ciberbullying*. Encontraron, en una muestra de 1.917 adolescentes, que los varones tenían un mayor grado de implicación en situaciones de ciberacoso, como agresores y como víctimas. Además del género, otros factores como un bajo sentido de pertenencia a la escuela y la participación activa en episodios de *bullying* tradicional, también fueron asociados con una mayor implicación en casos de *ciberbullying*.

## Referencias

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.
- Abramovay, M. y Rua, M. (2002). *Violences in the schools*. Brasilia: UNESCO, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia.
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: University of Vermont.
- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J.M., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53, 220-227.
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O. Uysal, O., Kaymak, D.A. e Ilter, O. (2004). Violent behavior among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14(2), 173-177.
- Australian Government Department of Education, Science and Training (2003). *The National Safe Schools Framework*. Australia: Commonwealth of Australia.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15(4), 574-586.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez, 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.
- Castillo, C. y Pacheco, M.M. (2008). Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de Secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P., García-Barco, L. y Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2009). Analyzing bullying in Spanish Schools. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 383-394.
- Chen, L.M. y Cheng, Y.Y. (2013). Prevalence of school bullying among secondary students in Taiwan: Measurements with and without a specific definition of bullying. *School Psychology International*, 34(6), 707-720.
- Cluver, L., Bowes, L. y Gardner, F. (2010). Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS-affected and vulnerable children in South Africa. *Child Abuse & Neglect*, 34(10), 793-803.
- Collins, K., McAleavy, G. y Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland study. *Educational Research*, 46, 55-71.

- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (2009). *Resultados del III Estudio Nacional: Prevención y Consumo de Drogas en Estudiantes de Secundaria 2007*. Lima: Gerencia de Prevención y Rehabilitación-DEVIDA.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. y Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 138.
- Costa, P.J. y Pereira, B.O. (2010). *O bullying na escola: A prevalência eo sucesso escolar*. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho.
- Craig, W., Harel-Fish, Y., Fogel-Ginvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, D., Molcho, M., Gasparde, M., Overpeck, M., Due, P. y Pickett, W. (2009). A cross-national profile, bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*(2), 216-224.
- Cross, D., Epstein, M., Hearn, L., Slee, P., Shaw, T. y Monks, H. (2011). National Safe Schools Framework: Policy and practice to reduce bullying in Australian schools. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 398-404.
- 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.
- Cummings, C. y Haggerty, K.P. (1997). Raising Healthy Children. *Educational Leadership, 54*(8), 28-30.
- Debarbieux, E. (1996). *International Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire*.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Estudios y Documentos del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying in poor countries: Prevalence and coexistence with other forms of violence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*, 39-50.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M., Holstein, E., Currie, C., Gabhainn, S., Gaspar de Matos, M. y Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health, 99*(5), 907-914.
- 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.
- Espelage, D.L., Basile, K.C. y Hamburger, M.E. (2012). Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 50*(1), 60-65.
- Ferstl, R., Niebel, G. y Hanewinkel, R. (1993). *Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein*. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein.
- Fuchs, M., Lamnek, S. y Luedtke, J. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und wahrnehmungsgesozialen problems*. Opladen: Leske y Budrich.
- Funk, W. (1995). Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen. Theoretische Einführung und methodische Anlagender Studie. En V.W. Funk (Ed.), *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen* (pp. 1-27). Regensburg: S. Roderer.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania, estado del arte. *Revista de Educación, 313*, 53-78.
- Garaigordobil, M. (2011) Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica, 94*, 14-35.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garmaroudi, G., Mohammad, K., Eftekhar, H., Batebi, A., Omidvari, S., Jafarpour, S. y Khazir, Z. (2013). Prevalence of bullying among Iranian middle school students. *Journal of Research in Medical Sciences*. <http://journals.mui.ac.ir/jrms/article/viewArticle/9771>.
- 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. y Lucas, F. (2008). Comparative Analysis of the Perception of School Violence in Teachers, Pupils and Families. *The Spanish Journal of Psychology, 11*(2), 443-452.
- 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), 93-104.

- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.D., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. y Cartwright, N. (2000). Bullying in secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbing gruppvadblant barn och vuxna*. Stockholm: Naturoch Kultur.
- Hemphill, S.A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T.I., Toumbourou, J.W. y Catalano, R.F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59-65.
- Kaschanipur, S. (1995). *Bullying*. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Institut für Psychologie IV der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Institut für Psychologie IV.
- Kim, M.J., Catalano, R.F., Haggerty, K.P. y Abbott, R.D. (2011). Bullying at elementary school and problem behavior in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 136-144.
- Kim, Y., Koh, Y. y Leventhal, B.L. (2004). Prevalence of school bullying in Korean middle school students. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 737-741.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A. y Lozano, R. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Kwon, S.J., Park, T.W., Park, S.H., Yang, J.C., Chung, Y.C. y Chung, S.K. (2012). Prevalence of School Bullying and Related Psychopathology in Children and Adolescents. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 23(3), 143-153.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Berts, M. y Rey, E. (1982). La agresión del grupo entre los escolares en tres escuelas. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Livesey, G., McAleavy, G., Donegan, T., Duffy, J., O'Hagan, C., Adamson, G. y White, R. (2007). *The nature and extent of bullying in schools in the North of Ireland. Research Report No. 46*. Bangor, UK: Department of Education for Northern Ireland.
- Mc Guckin, C., Lewis, C.A. y Cummins, P.K. (2009). Experiences of school bullying, psychological well-being and stress in Northern Ireland: Data from the 2004 Young Life and Times Survey. *Irish Journal of Psychology* (in press).
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish secondary schools*. Edinburgh: Spotlights.
- Menesini, E., Modena, M. y Tani, F. (2009). Bullying and Victimization in Adolescence: Concurrent and Stable Roles and Psychological Health Symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 2(179), 115-133.
- Ministerio de Educación (2008). *Encuesta Nacional de Violencia Escolar 2007*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Moore, S.E., Norman, R.E., Sly, P.D., Whitehouse, A.J., Zubrick, S.R. y Scott, J. (2014). Adolescent peer aggression and its association with mental health and substance use in an Australian cohort. *Journal of Adolescence*, 37(1), 11-21.
- Mora-Merchán, J.A. (1997). *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario Olweus*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huising, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C. y Veenstra, R. (2014). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1-12. DOI: 10.1007/s10802-013-9847-4.
- Oliveros, M., Figueroa, L. y Mayorga, G. (2008). Violencia escolar (*bullying*) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y. y Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 62(2), 68-78.
- Olweus, D (1991): Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1985). 80,000 pupils involved in bullying. *Norsk Skoleblad*, 2, 18-23.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell ED.



- Organización Mundial de la Salud (2003). Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud-Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo-COVER. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L. y Smith, P.K. (1996). *Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools*. Comunicación presentada en European Conference on Educational Research. Sevilla.
- Pérez-Fuentes, M.C. y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: principles for and the results of the work of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Education Research*, 19, 1-12.
- Pinheiro, P.S. (2006). *World report on violence against children*. Geneva: Naciones Unidas.
- RSM McClure Watters (2011). The nature and extent of pupil bullying in schools in the North of Ireland, Volume 56. Bangor, UK: Department of Education for Northern Ireland.
- Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schulem. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. *Report Psychologie*, 12(9), 700-711.
- Schubarth, W. (1993). Chule und Gewalt: ein wiederaktuelles Thema. En W. Schubarth y W. Melzer (Eds.), *Schule, Gewalt und Rechtsexremismus* (pp. 16-43). Opladen: Leske-Budrich.
- Selomogwe, M. (2014). An Overview of Bullying in Botswana Schools. *International Journal of African and Asian Studies*, 4, 78-82.
- Smith, P.K. (2001). Country Reports on violence in schools. Disponible en: <http://www.gold.ac.uk/connect/countryreports.html>
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying*. London: Routledge.
- Smith, P.K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying; findings from a survey in English schools after a decade or research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Solberg, M.E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- UNESCO (2005). *Estudio Nacional de Convivencia Escolar de Chile*. Recuperado de [http://www.comisionunesco.cl/Unesco/Documentos/educacion/informe\\_final\\_estudio.pdf](http://www.comisionunesco.cl/Unesco/Documentos/educacion/informe_final_estudio.pdf).
- Vieno, A., Gini, G. y Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of School Health*, 81(7), 393-399.
- Von Marées, N. y Petermann, F. (2010). Bullying in German Primary Schools Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School Psychology International*, 31(2), 178-198.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). Survey of the Nature Extent of Bullying in Junior Middle and Secondary School. *Educational Research*, 1, 3-25.
- Wong, D.S., Chan, H.C.O. y Cheng, C.H. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 36, 133-140.
- Woods, S. y Wolke, D. (2003). Does the Content of Anti-Bullying Policies Inform us About the Prevalence of Direct and Relational Bullying Behavior in Primary Schools? *Educational Psychology*, 23(4), 381-401.

# Capítulo 2

## Prevalencia de la violencia escolar en España

M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes, M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado y José Jesús Gázquez Linares

La presencia de problemas de convivencia en los centros educativos españoles, ha quedado claramente reflejada, en la investigación sobre convivencia escolar, de los últimos años (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004). A la hora de analizar el impacto que los episodios violentos tienen en el contexto escolar, es necesario atender al fenómeno desde diferentes perspectivas (García, Calvo y Marrero, 2002). Son múltiples los trabajos publicados sobre violencia escolar, siendo los aspectos más investigados: la prevalencia, el origen y antecedentes de la conducta violenta, programas de prevención y el entrenamiento en resolución de conflictos (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero, 2011). Cuestiones como la percepción de los diferentes agentes implicados, es uno de los temas que más interés ha despertado entre los investigadores, y, no solo desde la óptica de los alumnos (Estévez, Murgui y Musitu, 2008), sino también atendiendo de igual forma al papel de profesores (Bradshaw, Sawyer y O'Brennan, 2007) y familias (Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008). La intervención en este tipo de conductas dentro de los centros educativos, supone la implicación de todos los integrantes de la comunidad escolar (Rigby y Slee, 2008). Así, alumnos, personal docente, administración y familia, comparten un mismo objetivo: la eliminación de un repertorio conductual que da lugar al deterioro del clima escolar (Astor, Benbenishty, Zeira y Vinokur, 2002; Giancola y Bear, 2003; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Westling, 2002).

Es por ello, que al considerar el fenómeno de la violencia escolar desde diversas perspectivas, se convierte éste en un tema de gran complejidad y variabilidad en su estudio. De hecho, al indagar sobre el origen de los problemas de convivencia, encontramos que: los alumnos se refieren a variables relacionadas con el contexto social, como el consumo de sustancias (Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010); las familias, a la falta de educación en valores (Yuste y Pérez, 2008); y, el personal docente, a la actitud del alumnado o a su falta de formación universitaria en estrategias para el manejo de la agresión y la disciplina en sus clases (Jones, 2006).

Por la magnitud de los datos y el alcance social de los mismos, es necesario destacar, en nuestro país, diversas investigaciones, a nivel estatal, autonómico o provincial.

Uno de los primeros trabajos realizados en nuestro país, para estimar la prevalencia de la violencia escolar, fue el de Vieira, Fernández y Quevedo (1989). Con una muestra de 1.200 alumnos/as de 8, 10 y 12 años, pertenecientes a 10 centros educativos de la Comunidad de Madrid (5 públicos y 5 privados). Se aplicó un cuestionario de elección múltiple, diseñado por los propios autores. Los resultados mostraron que el índice entre estudiantes agresores (17,3%) y el de víctimas (17,2%) eran similares. Por otro lado, las agresiones más frecuentes, eran de tipo verbal (19,3%), el robo (13,9%) y las intimidaciones físicas (12,7%), siendo el recreo el escenario más frecuente (41%). Los datos aportados en este estudio, coinciden con los obtenidos por la mayoría de investigaciones internacionales, donde se da una mayor frecuencia de agresores entre el género masculino, y el número de episodios de intimidación decrece con la edad.

Cerezo y Esteban (1992), siguiendo una metodología de nominación de los propios estudiantes a sus compañeros agresores y víctimas, analizaron la implicación de los escolares en episodios de violencia escolar. La muestra estaba formada por 317 alumnos, entre 10 y 16 años, pertenecientes a diferentes centros educativos de la región de Murcia. Los resultados más destacados fueron: la implicación mayoritaria de alumnado entre los 13 y 15 años; el índice de agresores era del 11,4%, mientras que el de víctimas era del 5,4%; y, la mayoría de los estudiantes afirmaban que, aunque las víctimas eran mejores estudiantes que los agresores, éstos últimos eran la primera opción para entablar una relación.

Ortega y Smith (1990-1992), en un estudio cofinanciado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y el British Council, evaluaron, durante los años 1990 y 1992, la incidencia de los malos tratos entre iguales, en 5 centros educativos de Sevilla. Utilizaron una adaptación y traducción del cuestionario de Olweus (1986). Estos mismos investigadores, llevaron a cabo otros estudios destacados como el *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar SAVE (1995-1998)*, con una muestra formada por 4.914 alumnos/as de primaria y secundaria, de 25 centros educativos de Sevilla, y el *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar ANDAVE (1997-1998)*. Para ambos casos, se elaboró un cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, que recoge información acerca de la percepción que tiene el alumno sobre: la convivencia escolar, como víctima, del abuso a compañeros/as, los tipos de abusos y los lugares en

los que se producen y, por último, de las características de los agresores y actitud ante la violencia en el propio centro escolar.

En 1995, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), pone en marcha una investigación basada en los datos obtenidos de una encuesta a profesores de Bachiller y Formación Profesional. La mayoría de los docentes entrevistados (72%), consideraron muy grave el grado de indisciplina, observado en el contexto educativo. Las estrategias propuestas para darle solución a este problema, fueron: la reducción en el número de alumnos por aula (92,9%), la adaptación de la enseñanza a las necesidades educativas (62%), o la aplicación de todos los derechos y deberes del alumnado (50,6%). En este estudio, también se recogieron datos sobre las preocupaciones, y situación de desamparo que sufren los docentes, por parte de la administración, familias, compañeros, etc., en situaciones de violencia con sus alumnos.

Por otro lado, Mora-Merchán (1997), como parte de su tesis doctoral, analizó la consistencia de los cuatro perfiles implicados en el maltrato escolar: víctimas, intimidadores/as, intimidados/as y espectadores/as. Para ello, utilizó una adaptación del cuestionario de Olweus (1986). Encontró que, el 18% del alumnado, se encuadraba en uno de los tres perfiles analizados: víctima (1,6%), intimidador/a (1,4%) y, mayoritariamente, en el de intimidador/a-victimizados (15,3%), dejando a más de un 77% de espectadores de maltrato entre iguales.

En 1998, El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), en su estudio “Diagnóstico General del Sistema Educativo Español”, obtiene una serie de conclusiones referentes a los apartados de convivencia y disciplina escolar. Entre los resultados más relevantes, se recoge: por un lado, que el 80% de los encuestados, ha vivido alguna situación de indisciplina en los últimos tres años y, por otro, que los niveles de convivencia en los centros están muy deteriorados, siendo más preocupantes las agresiones y actos violentos, con un aumento notable de expedientes disciplinarios.

Dos años más tarde, en el 2000, se publica el Informe del Defensor del Pueblo “Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria”. Este Informe se divide en tres grandes bloques: un primer bloque, que abarca los antecedentes europeos y españoles en estudios de incidencia hasta el momento, así como el tratamiento jurídico en materia de violencia escolar; un segundo bloque, el más extenso del Informe, centrado en el estudio de la incidencia del maltrato entre iguales y donde se detallan las características metodológicas del estudio y los resultados obtenidos; y, un tercer bloque, que recoge las conclusiones y recomendaciones para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, así como los documentos anexos.

*Bloque I.* Recoge los estudios e investigaciones pioneras más relevantes, realizadas hasta la época: en los países escandinavos, por Olweus (1973); en el Reino Unido e Irlanda, por Whitney y Smith (1993); en Alemania, por Funk (1997); en Italia, con autores como Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (1996); en Portugal, por Pereira *et al.* (1996); y en España, con el primer estudio realizado de violencia escolar, por Vieira, Fernández y Quevedo (1989) y Fernández y Quevedo (1991). En este primer bloque, también se hace referencia a otros autores y sus aportaciones a la investigación en convivencia escolar en nuestro país, tales como Cerezo y Esteban (1992), Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995) y Ortega (1998). Estos autores, que analizan la incidencia de la violencia escolar en contextos educativos españoles, proponen diversos modelos de intervención que sirvieron de guía para posteriores investigaciones (véase capítulo 3). Por otro lado, incluido en este bloque, se presenta un extenso apartado sobre la aproximación jurídica de la violencia contra menores, dentro del contexto escolar. Se trata de una síntesis de la evolución histórica en regulación jurídica de menores, desde la legislación del menor y la familia, contemplada en el Derecho Romano, hasta nuestro tiempo. De forma más específica, se analizan los aspectos jurídicos que subyacen a las relaciones entre el menor y el contexto escolar, en cuanto a la evolución de la normativa se refiere. Finalmente, se hace referencia a las medidas llevadas a cabo por las administraciones públicas, con competencias plenas en educación.

Las respuestas obtenidas ante casos de violencia escolar, por parte de las administraciones, respecto a la incidencia de casos, fue escasa, ya que durante los cursos escolares 95/96, 96/97, 97/98 y 98/99, no todas las administraciones parecían estar en disposición de aportar datos, que hicieran posible cuantificar la presencia de este tipo de conflictos en los centros escolares.

*Bloque II.* El segundo bloque de este Informe tiene por objetivo determinar la magnitud del maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se realizó un estudio piloto, con una muestra reducida de 130 participantes (70 chicos y 60 chicas), en tres Institutos de Secundaria de diferentes zonas de la Comunidad de Madrid. En cada uno de estos centros, se aplicó el cuestionario en dos grupos, variando el nivel o curso académico, para que todos los niveles de ESO estuvieran representados. Una vez concluido el estudio piloto y analizados los datos obtenidos, se llevó a cabo el estudio a nivel nacional. En este caso, la muestra estuvo integrada por 3.000

estudiantes de ESO, la mitad chicas y la mitad chicos, con una distribución equitativa para cada uno de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

Los participantes pertenecían a 300 centros educativos, de las distintas comunidades autónomas implicadas en el estudio. Se trata de un estudio transversal, donde se compara el grado de incidencia del problema, entre diferentes edades de la población en un mismo momento. Además del alumnado, también se encuestaron a los equipos educativos de cada centro, en concreto, al profesor/a que desempeñara el cargo de Jefe/a de Estudios. Con respecto al material utilizado, se elaboraron dos cuestionarios:

- Cuestionario para el alumno. Organizado en bloques, recoge información sobre: las relaciones sociales, el trato de los estudiantes, lo que ocurre en el centro como espectador, víctima o agresor, las características del agresor o de la víctima, lugares más comunes de abuso, o personas a las que se les comunica el hecho.
- Cuestionario para el jefe de estudios. Incluye preguntas relacionadas con el desempeño del cargo: incidencia de casos de maltrato que llegan al equipo directivo, o medidas de prevención e intervención.

Ambos cuestionarios, se evaluaron en escala ordinal (nunca, a veces, a menudo y siempre). Dadas las características epidemiológicas de la investigación, los resultados obtenidos muestran en porcentajes, una estimación de la incidencia de las diferentes conductas de agresión entre iguales por abuso de poder en los estudiantes de ESO de nuestro país.

Los datos obtenidos con los cuestionarios de los alumnos/as nos muestran la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales, dependiendo del rol adoptado por el alumno ante las situaciones de violencia escolar. El insulto resultó ser la modalidad de maltrato con mayor índice de incidencia para las víctimas (33,8%) y agresores (40,9%); mientras que, para el espectador, fue ignorar a compañeros (57,7%). Los tres perfiles coinciden en señalar la amenaza con armas, como el maltrato con menor incidencia en los centros educativos (0,6% para las víctimas; 0,3% para los agresores; 5,5% para los observadores).

Con respecto a los resultados obtenidos por los cuestionarios del equipo educativo, en este caso, la incidencia del maltrato entre iguales dependerá del espacio o lugar en el que se encuentren los alumnos, bien sea en el centro o dentro del aula. El profesorado coincide en la incidencia de mayor y menor índice de abusos entre iguales, tanto en el centro como en el aula. Sin embargo, en otros tipos de abusos, como esconder objetos (71,7% en el centro; 55,3% en el aula), pegar (62,7% en el centro; 34% en el aula) o romper cosas (60,7% en el centro; 43% en el aula), los datos resultan dispares.

Por otro lado, se reflejan los datos obtenidos sobre las agresiones de los alumnos a los profesores, y viceversa. En este caso, el insulto, con un 59,3%, fue el tipo de agresión más usada por los alumnos hacia el profesorado, seguido de promover rumores dañinos, con un 43,3%, y del destrozo de enseres, con un 41,7%. En la dirección contraria, profesor-alumno, el abuso más frecuente fue el insulto y/o la ridiculización del alumno, en un 49% de los casos. Le sigue, la intimidación con amenazas, con un 23%.

Por lo que respecta a las medidas tomadas por el profesorado y equipo de dirección, la mayoría de ellas eran impuestas por el centro, en base a su reglamento interno. Solo las actuaciones y medidas más drásticas, se ponían en conocimiento del juzgado o del Consejo Escolar.

*Bloque III.* Recoge las conclusiones de este estudio, desde el punto de vista de la incidencia del maltrato escolar, la comparativa de estos datos con otros estudios, la visión del profesorado ante estos abusos, y las recomendaciones que ofrece el Defensor del Pueblo, para alumnado, familias y profesorado. A partir de los datos obtenidos, se identificaron como medidas más utilizadas, para el tratamiento de los problemas de convivencia escolar, la tutoría y la discusión de las normas. Así, la propuesta de intervención, pasaba por el uso de métodos más participativos con los alumnos y un mayor trabajo coordinado con las familias.

En 2001, Aragón *et al.*, publican el informe de resultados, fruto de un proyecto de investigación denominado “Educar para la Convivencia”, subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. El objetivo de este proyecto era promover actitudes, valores y comportamientos, para el desarrollo de competencias sociales, mediante la “educación para la convivencia y la paz”, como tema transversal. Se contó con una muestra formada por alumnos de 10 a 11 años, procedentes de 5º curso de primaria, de tres colegios de la misma zona, que compartían características como: el absentismo escolar, peleas entre el alumnado, o la falta de motivación, entre otras.

La metodología de evaluación, incluye diferentes instrumentos, como:

- La entrevista sobre el clima de clase (Trianes, Abascal, Infante y Sánchez de las Matas, 1999). Recoge información sobre de la percepción de obstáculos que impiden el buen desarrollo de la clase, expectativas de cambio en el clima del aula, teorías implícitas, toma de perspectiva y empatía, y sobre la valoración del trabajo en grupo.

- Cuestionario de Problemas Hipotéticos (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1998), que valora el conocimiento social que tiene el sujeto, y no la respuesta que daría en una situación real.
- Técnica sociométrica, con el formato "lista de la clase", donde cada miembro de la clase califica y es calificado por todos (Trianes, De la Morena y Sánchez, 1996).
- *Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children* (Harter y Pike, 1981). Esta escala consta de una versión para el alumnado y otra para el profesorado. Se evalúan cuatro dimensiones: competencia cognitiva, aceptación de iguales, competencia física y aceptación materna.
- Observación natural del alumnado, mientras realizaban diferentes tareas escolares en grupo.

Los resultados obtenidos en la fase de evaluación, dieron lugar a la propuesta de una serie de intervenciones educativas (ver capítulo 3), que fueron aplicadas a lo largo de dos cursos académicos: 1999/2000 y 2000/2001. La muestra se dividió en un grupo control y un grupo experimental, con el objetivo de comparar los resultados obtenidos, tras la aplicación del programa de intervención.

Por otro lado, Zabalza (2002), elabora el *Informe de la Situación de la Convivencia Escolar en Galicia*, donde recoge datos sobre conductas violentas que tienen lugar en los centros gallegos, concretamente sobre: sus características, donde se producen y a quienes afectan principalmente. Todo ello, desde la perspectiva de familiares, docentes y alumnos. La muestra total estuvo integrada por 3.116 familias, 836 profesores/as de ESO y Bachillerato, y 5.000 alumnos. La opinión que presentaron los profesores gallegos frente a la convivencia escolar fue positiva en un 70%, siendo mejor valorada entre el profesorado de primaria que en el de secundaria. También, revelaron datos acerca de la existencia de conductas conflictivas entre el alumnado (14%), y entre alumno-profesor (12%). En cambio, la mayoría de alumnos calificaron la convivencia en los centros como "normal" (43,3%), y un 12,4% como "muy buena". Con respecto a la opinión de las familias acerca de los conflictos y violencia escolar, éstas mostraron, en un 50% de los casos, respuestas positivas ante las relaciones existentes entre alumnos, siendo reducido el porcentaje de familias que mencionaron la existencia de conflictos alumno-alumno o alumno-profesor. En la mayoría de los casos, las propuestas de solución a los conflictos escolares, pasaban por el diálogo.

Un año más tarde, del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003), llevan a cabo una investigación, en alumnos de 1º a 4º de ESO, que se centra en la incidencia de los distintos tipos de maltrato, desde la perspectiva de las víctimas. Los resultados mostraron que, los chicos y chicas que sufrían "exclusión" y "agresión verbal", presentaban porcentajes similares en el primer ciclo; mientras que, en el segundo ciclo, las cifras de maltrato descendían notablemente, entre el género femenino. Otros resultados a destacar, hacían referencia a determinadas conductas de agresión, como "hablar mal de mí", más frecuente en las víctimas femeninas (40,8%) que en las víctimas masculinas (29,2%). De igual forma, ocurrió con la conducta de "ser ignorado/a", donde las chicas (15,7%) se posicionaron también por encima de los chicos (14,1%). Finalmente, estos autores encontraron que las víctimas solían pedir ayuda, en primer lugar, a los amigos/as, seguido de los familiares y, en última instancia, al profesorado.

En 2005, Avilés y Monjas ponen en marcha un estudio sobre la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. La muestra seleccionada para el estudio estuvo integrada por un total de 496 alumnos de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, pertenecientes a 5 centros educativos de Valladolid. El instrumento utilizado fue el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales-CIMEI (Avilés, 1999), formado por 32 ítems de opción múltiple y un ítem de respuesta abierta. A través del CIMEI, se analizan diversas dimensiones teóricas, que facilitan la comprensión del fenómeno *bullying*, como son: aspectos situacionales del alumnado, intimidaciones, perfil de las víctimas, agresores y espectadores, y propuestas de solución. Los resultados obtenidos indicaron que un 29,7% de los alumnos habían sido victimizados, ya sea "bastantes veces", "casi todos los días" u "ocasionalmente". En este estudio, las diferencias de género no resultaron significativas en cuanto a victimización (varones, 29,8%; mujeres, 30,1%). Con respecto a la edad, se produce un descenso en la frecuencia de maltrato, conforme aumenta la edad. En cuanto al perfil del espectador, un 32,1% afirma que las intimidaciones se daban diariamente, y son un 81,6% los que conviven con el maltrato. El alumnado afirma que el maltrato más frecuente son las agresiones verbales (43%), ridiculizar a un compañero (34%), las agresiones físicas (26%), y la exclusión social (24%).

Por otro lado, Rey y Marchesi (2005), basándose en la opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros, llevaron a cabo estudio a nivel nacional, financiado por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) y por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). La muestra seleccionada, reunió a un total de 1.296 docentes (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), 11.034 alumnos de diferentes ciclos y 7.226 familias, pertenecientes a diferentes comunidades autónomas. La primera parte del estudio se centró en la valoración del clima del centro, por parte del alumnado: las relaciones sociales, el nivel de participación, la opinión sobre las normas del centro y el compromiso de este para la convivencia en el centro. En la segunda parte, se describieron, desde el punto

de vista de los docentes, los principales conflictos que se daban en los centros. En el tercer bloque, se recogió información acerca de las causas de los conflictos y la forma de afrontarlos, desde la perspectiva docente; y, por último, la valoración de las familias, por parte de los profesores y las conclusiones obtenidas de dicha encuesta.

Otro estudio a nivel nacional, fue realizado, desde el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, por Serrano e Iborra (2005), y cuyos resultados se recogen en el Informe “*Violencia entre compañeros en la escuela*”. Para este estudio, contaron con una muestra de 800 estudiantes de educación secundaria, de todo el territorio español, con edades comprendidas entre 12 y 16 años. La encuesta se llevó a cabo mediante entrevista telefónica asistida por ordenador. Se trata de un cuestionario de opción múltiple con 32 preguntas, orientadas a determinar el perfil del testigo, víctima y agresor. Dicho cuestionario, aunque comparte características con el utilizado en el Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), presenta claras diferencias a la hora de plantear y agrupar las agresiones; ya que, en este caso, se hace referencia a categorías como “maltrato emocional”, “maltrato económico” o “vandalismo”.

Los resultados obtenidos, mostraron que un 44,4% de los alumnos declaraban haber presenciado maltrato físico ocasionalmente y un 12,9%, con frecuencia. Con respecto al abuso sexual, el porcentaje de alumnos que se consideran agresores (1%) es más bajo que el obtenido por el IDP-UNICEF (2000), con un 7,6%. En el estudio que nos ocupa, es mayor el número de escolares que se consideran víctimas. No obstante, las diferencias metodológicas entre ambos estudios, dificultan la comparativa de resultados.

En el mismo año, desde una perspectiva ecológica, Díaz-Aguado (2005) analiza la violencia entre adolescentes y su prevención desde la escuela. Para este estudio, se contó con una muestra de 826 alumnos, de entre 13-20 años, pertenecientes a 12 centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Uno de los objetivos de esta investigación, fue comparar la violencia entre iguales en dos contextos sociales, relevantes para el adolescente: el centro educativo y el ocio. Encontraron que los alumnos, declararon menor frecuencia de acciones violentas o abusivas, que los datos aportados por el centro educativo. Además, los datos apoyaban una mayor representatividad de los varones, para todos los indicadores de violencia escolar evaluados.

En 2006, Cerezo realizó un análisis comparativo de variables socio-afectivas, entre los implicados en *bullying*, junto con el estudio de un caso de víctima-provocador. El trabajo se centra en la percepción que tienen los estudiantes, sobre las situaciones de acoso y violencia escolar, así como en las diferencias a nivel socio-afectivo, en alumnos implicados y no implicados. La muestra estuvo compuesta por cinco grupos-aula de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 7 y 13 años. Se aplicó *Test Bull-S* (Cerezo, 2000). Los resultados, revelaron que el 34,6% de los alumnos estaban directamente implicados en casos de *bullying*. Entre ellos, era posible diferenciar distintos perfiles, como *bullies*, víctimas o víctimas-provocadoras, siendo éstos últimos, los que presentaban mayor sensación de rechazo por sus compañeros. Para Cerezo, esta forma de concebir el maltrato, junto con la indefensión de las víctimas, puede favorecer el *bullying* en los centros escolares. La investigadora, finaliza el análisis con una propuesta de intervención y evaluación para un caso de víctima-provocadora (V-P), desde tres niveles: aula, sujeto y agresores.

Por otro lado, con el objeto de desarrollar propuestas de intervención y prevención en materia de convivencia escolar, surge el Informe del Consejo Escolar de Andalucía (2006), donde se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la convivencia. Para ello, se recogieron datos mediante la aplicación de cuestionarios en 1.061 centros de primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos de todas las provincias andaluzas. En total, la muestra estuvo integrada por 16.400 alumnos. La valoración que se obtiene con respecto al clima de convivencia, en general, fue positiva, dándose un descenso o estabilidad de casos de conflictos escolares, con respecto a años anteriores. El estudio informó, además, de que los varones (82,2%) continuaban mostrando mayor implicación en conductas que alteraban la convivencia, con respecto a las mujeres (17,8%).

Aznar, Cáceres e Hinojo (2007), con el objetivo de ofrecer una visión más amplia del comportamiento conflictivo, en los escolares de Andalucía oriental y occidental, seleccionaron diferentes centros de las provincias de Córdoba y Granada. Concretamente, la muestra seleccionada estaba conformada por alumnos de 5º y 6º curso de Primaria, con un total de 105 alumnos (53 de Córdoba y 52 de Granada). Se aplicó el Cuestionario del Clima de Clase (Aragón, 1995). Los resultados mostraron que, en todos los cursos e independientemente de la provincia, se daban problemas de convivencia escolar. El tipo de conflicto más frecuente fue la agresión verbal, y el menos frecuente, la agresión física. En cuanto al escenario del conflicto, el recreo fue el lugar más destacado, seguido del aula.

Debido al gran volumen de investigaciones en convivencia escolar, en los últimos años, a partir del Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), se consideró la necesidad de realizar otro informe donde se recogieran los datos obtenidos hasta el momento (1999-2006). Así, en el año 2007, el Defensor del Pueblo presentó nuevos resultados en su Informe sobre Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria

1999-2006 (nuevo estudio y actualización del Informe 2000). El objetivo general de este segundo estudio empírico, fue determinar las principales características del fenómeno del maltrato entre iguales, en la Educación Secundaria Obligatoria española, en el 2006. Los datos obtenidos en este nuevo informe, permiten, a su vez, comparar los resultados revelados por el trabajo anterior, realizado siete años antes.

En este caso, la muestra estuvo formada por 3.000 estudiantes de secundaria, pertenecientes a 300 centros educativos públicos, concertados y privados españoles, y por 300 jefes/as de estudios. Se seleccionaron un total de 600 centros, respetando la distribución proporcional por comunidades autónomas, tamaño del hábitat y titularidad. De cada centro, se seleccionó aleatoriamente un grupo por curso (1º, 2º, 3º y 4º ESO), junto con una pareja (chico-chica) de cada curso y una pareja más, hasta completar los diez estudiantes por centro. En cuanto al profesorado, la muestra fue seleccionada a partir de los centros seleccionados para el alumnado, por lo que no pudo garantizarse su representatividad. Los materiales utilizados fueron dos cuestionarios, uno para los alumnos/as y otro para jefes/as de estudios, similares a los utilizados en el primer Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000); aunque, modificándose algunas cuestiones e incorporando otras relacionadas con el maltrato mediante el uso de nuevas tecnologías.

Todos los centros participantes, fueron informados de la investigación a través de una carta enviada por la Oficina del Defensor del Pueblo. Una vez en los centros, las entrevistadoras entregaban los cuestionarios a los jefes/as de estudios y se reunían con los diez alumnos seleccionados previamente, en una sala donde se explicaba el objetivo del estudio, se mostraba el cuestionario y se definía el término “acoso escolar”. Seguidamente, los sujetos cumplimentaban el cuestionario, de forma anónima y con la posibilidad de aclarar cualquier duda durante la realización del mismo.

Al igual que en el estudio de 1999, los resultados se consideraron una estimación de la incidencia de las diferentes conductas de agresión entre iguales, en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. A continuación, se presentan algunos de los datos obtenidos, tanto del alumnado como del profesorado.

En primer lugar, los resultados referentes al perfil de víctima, muestran que son las agresiones verbales las que se producen con mayor frecuencia, concretamente, con un 31,6% en el tipo “hablar mal de alguien”, un 27,1% en “insultar” y un 26,7% en “poner motes ofensivos”. Por el contrario, dentro de este grupo, la modalidad de agresión con índice de ocurrencia más bajo, sería la amenaza con armas (0,5%), el uso de amenazas para obligar a hacer algo (0,6%), y el acoso sexual, con un 0,9%.

Desde el rol de *agresor*, el orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato resultó similar al de las víctimas. Con un mayor índice (35,6%) “hablar mal de alguien”, seguido de la conducta de “insultar” con un 32,4%, y “poner motes ofensivos”, con un 29,2%. Del mismo modo, la amenaza con armas es la forma de maltrato menos utilizada también por los agresores (0,3%), seguida del acoso sexual, con un 0,4%.

De los alumnos/as que afirman ser *testigos* de las situaciones de abuso en el centro escolar, un alto porcentaje coincide con agresores y víctimas, a la hora de señalar la frecuencia con la que se dan los distintos tipos de abuso. La exclusión social (Ignorar 82,9%; No dejar participar 69,7%) y la agresión verbal (Insulto 89,9%; Uso de motes ofensivos 88,9%; Hablar mal de alguien 89,7%) fueron las más señaladas por los testigos, mientras que el acoso sexual (6,6%) y las amenazas con armas, eran las menos frecuentes.

Dada la importancia que los teléfonos móviles e Internet han cobrado en los últimos tiempos, en el cuestionario del segundo Informe, se añadieron preguntas relativas a este tema y sus posibles repercusiones en la victimización. Se encontró que un 5,1% de las víctimas son acosados con frecuencia a través de los recursos tecnológicos. En el caso de los agresores, un 4,8% afirmó utilizar este medio para agredir a otros compañeros. Por último, el porcentaje de alumnos que eran habitualmente testigos de agresiones entre compañeros, a través de las nuevas tecnologías, se elevó a un 22%.

Finaliza este bloque (cuestionarios del alumnado), con las comparaciones de género, entre los diferentes roles: agresor, víctima y testigo. Una vez más, el maltrato entre iguales queda mayoritariamente representado por el género masculino. No obstante, cabe señalar una mayoría de chicas en determinados modos de agresión, como hablar mal de alguien (27,1%).

Otra de las novedades que se incorporan en este informe, con respecto al estudio de 1999, es la inclusión en el análisis de factores relacionados con la pertenencia a bandas. De hecho, los datos obtenidos en 2006 al respecto, indican que, en un 54,3% de los casos, se producen agresiones en grupo. En cuanto al escenario de maltrato, éste dependerá del tipo de agresión, siendo el aula o el patio los más frecuentes.

Con respecto a los datos obtenidos por los cuestionarios de los jefes/as de estudios, éstos no consideran las agresiones entre el alumnado uno de los principales problemas de sus centros. El primer problema que señalan, es la falta de participación de las familias (37,3%), los problemas de aprendizaje (36,3%), y la falta de recursos humanos y

materiales (29,3%). En un discreto cuarto lugar, se encuentran las agresiones y conflictos entre iguales (23,3%). A la pregunta sobre la importancia de los distintos tipos de conflictos en la marcha y ritmo del centro, los docentes señalaron como categorías más graves: la disrupción (54%), las malas formas y agresiones a profesores (51%), el abuso entre alumnos (46%) y las agresiones de los profesores hacia los alumnos (43%). El 50% de los entrevistados coincidieron en señalar un aumento de los conflictos escolares en los últimos tres años.

La ocurrencia de episodios violentos dentro del aula, según los docentes, hablar mal de alguien, sería el conflicto más reincidente (82,7%) y el de menor frecuencia, la amenaza con armas (4,3%).

Con respecto al escenario más usual para los abusos entre iguales, desde la perspectiva de los docentes, es el patio, la clase y los pasillos del centro; exceptuando la conducta de amenazar con armas, que se suele dar a la salida o fuera del centro.

Como propuesta más efectiva, para paliar las situaciones de conflictos y abusos entre iguales, los profesores valoran positivamente las tutorías y los programas de convivencia y conocimiento mutuo (94,7%). Por otro lado, los/as jefes/as de estudios sugieren actividades enfocadas a la prevención y no a la sanción, por ejemplo: mayor colaboración de las familias (27,2%), implicación de los colectivos (13,3%), programas de mediación (12,8%) o charlas con las familias (11,8%).

Finalmente, se hace referencia al análisis comparativo entre los datos obtenidos en el primer y segundo estudio del Defensor del Pueblo (1999-2006). Con respecto a los resultados comparativos de incidencia obtenidos de los alumnos identificados como *víctimas*, se observa una tendencia a la disminución de la incidencia del problema, con respecto a los datos generales de ambos informes.

Desde la perspectiva de los *agresores*, se produce una disminución de la incidencia de maltrato entre el primer informe y el segundo, con diferencias significativas entre los tipos de maltrato, como el insulto o poner motes ofensivos.

Por último, entre los que se declaran *testigos* de malos tratos entre iguales, se detectan menos diferencias, al comparar los estudios de 1999 y 2006. Se produce una disminución para todas las categorías de maltrato, excepto en la conducta “ignorar”, con mayor índice en el 2006 (89,2%) con respecto al 1999 (79,3%).

En cuanto al escenario del maltrato y a la diferencia entre géneros, no se encuentran diferencias significativas entre ambos estudios.

Con respecto a los resultados comparativos, obtenidos del profesorado, tanto en el estudio de 1999 como en el de 2006, la estabilidad en sus respuestas, es la característica general. Se detecta una pequeña variación en sus respuestas, y hace referencia a su percepción sobre las causas de las agresiones entre alumnos: en el segundo informe, le dan más importancia a las “diferencias culturales, sociales y religiosas”, que en el primero. Finalmente, los jefes de estudio, en el Informe del 2006, aumentan la utilización sanciones directas, expulsiones, denuncias a la policía o cambios de colegio y la frecuencia de utilizar e involucrarse en programas de prevención y convivencia escolar en un 27,8% y un 41,3%, respectivamente, con respecto al Informe del 2000.

Un año más tarde, se publican los resultados del Informe Cisneros X, uno de los estudios más relevantes sobre prevalencia escolar, en nuestro país (Oñate y Piñuel, 2007). Estos autores, contaron con una muestra de 25.000 alumnos, pertenecientes a 14 comunidades autónomas, incluyendo un total de 1.150 aulas de primaria, ESO y Bachillerato. En total, se evaluaron 24.990 alumnos desde 2º de primaria hasta 1º de Bachiller (52% niños y 48% niñas). El instrumento utilizado fue el Test AVE: Acoso y Violencia Escolar (Piñuel y Oñate, 2006). El estudio, recoge los veinticinco comportamientos de acoso escolar más frecuentes entre el alumnado, siendo los relacionados con la agresión verbal los más comunes: poner motes (13,9%), no hablar o ignorar a alguien (10,4%), reírse de alguien cuando se equivoca o hace algo mal (9,3%) e insultar (8,7%). Los comportamientos de acoso escolar menos frecuentes, fueron: robar (3,2%), meterse con alguien por ser diferente (3,2%) o por su forma de hablar (3,3%).

Una vez obtenidos los datos sobre los comportamientos más frecuentes de acoso, en el alumnado español, los autores del Informe Cisneros, realizan un análisis comparativo entre el alumnado que presenta uno o varios comportamientos de este tipo. Destacan las conductas de violencia psicológica, basadas en la burla y la exclusión social, como las que más incrementan el riesgo de suicidio y de ansiedad grave.

Otro dato que aporta esta investigación, es que los niños/as con un alto porcentaje de comportamientos de acoso escolar, presentan indicadores, hasta cuatro veces superiores, en ansiedad grave, con respecto al resto del alumnado.

El estudio, presenta la situación del acoso escolar como un iceberg, del que solo se ve en los centros la parte superior (10%), que suele ser la violencia física, pero un 90% se encuentra oculta, que es la violencia psicológica, más difícil de detectar. Una vez más, se obtienen datos, donde los niños presentan una tasa de acoso superior (24,4%) que las niñas (21,6%). Por otro lado, los datos obtenidos por cursos, indican que 3º (43,6%) y 2º (41,4%) de Primaria



son los cursos con mayor porcentaje de casos, frente al porcentaje de 4º ESO y 1º Bachiller, con un 10% y un 11,4%, respectivamente.

En este mismo año, se llevaron a cabo otros trabajos de investigación de menor alcance geográfico, pero de donde se extrajeron resultados interesantes. Este es el caso de Rodríguez (2007), que llevó a cabo un estudio con una muestra de 304 alumnos de educación secundaria, de diferentes centros educativos de Madrid. El objetivo de este estudio era analizar la concepción que tenían los alumnos sobre la convivencia escolar. Para ello, se utilizaron diferentes técnicas de recogida de datos, como entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios elaborados *ad hoc*. Las respuestas de los alumnos, indicaron que éstos, mantienen una idea compleja acerca del concepto de convivencia escolar y los agentes implicados en la misma. No obstante, las atribuciones causales en cuanto al origen de los conflictos escolares, continuaban siendo bastante simples. Otro trabajo a destacar es el de Carrera, Lameiras y Rodríguez (2007), que pretendía cuantificar la frecuencia de las conductas de acoso entre compañeros. Para ello, aplicaron el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales CIMEI (Avilés, 1999), a una muestra de 342 alumnos de secundaria, de entre 12 y 18 años. Los resultados indicaron que un 2,4% de los sujetos eran víctimas de acoso habitualmente, y el 24,1%, en alguna ocasión. En cuanto al género, el porcentaje de varones implicados en situaciones de maltrato (como agresores) era mayor (29,5%), que en caso de las chicas (23,4%), aunque sin ser estas diferencias significativas. No obstante, estos autores encontraron que las diferencias sí eran significativas en la intención de maltrato (35,5% en varones y 21,3% en mujeres). Los tipos de maltrato más frecuentes fueron la agresión verbal (59%), el aislamiento social (40,7%) y el daño físico (36,1%).

En el estudio de Álvarez-García *et al.* (2008), se analizó el nivel de violencia escolar de siete centros asturianos de Educación Secundaria, identificando además qué conductas eran más habituales en cada ciclo educativo. Para ello, se contó con una muestra de 1.742 estudiantes de ESO, a los que se aplicó el *Cuestionario de Violencia Escolar-CUVE* (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006). Los resultados mostraron que, en ambos ciclos, los tipos de violencia más habituales entre alumnos fueron el insulto y la agresión verbal. Mientras que, en la violencia alumno-profesor, lo más frecuente era poner mote a los profesores o “la manía” que éstos últimos le toman a un alumno.

Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008), analizan otro tipo de violencia y acoso, como es el llevado a cabo a través de la red, denominado *ciberbullying*. En una muestra de 830 alumnos, de entre 12 y 18 años, encontraron que la prevalencia de este fenómeno en nuestro país, no es resultó ser mayor que en otros países europeos. Es cierto que uno de cada cuatro estudiantes ha participado en alguna situación de ciberacoso, pero sólo el 4% se encuentra involucrado seriamente.

Por otro lado, dada la importancia de la implicación de los padres para las conductas y hábitos de sus hijos, Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo (2008), analizan la opinión de los padres sobre conductas antisociales y la violencia escolar. Concretamente, los padres valoran la evolución de los conflictos en el tiempo, el rol de sus hijos en los centros (agresor, agredido o testigo) y qué es necesario para eliminar dichas conductas. Los autores contaron con una muestra total de 414 padres-madres y/o tutores, de edades comprendidas entre 23 y 60 años, siendo la media de edad de 41,8 años. El instrumento utilizado fue el *Cuestionario de Factores Predictores de la Violencia Escolar para Padres*. Los resultados mostraron una percepción generalizada entre los padres, de que la violencia en los centros había aumentado, en comparación a su época de estudiantes. Además, los padres señalaron el contexto social del alumno, como principal fuente de influencia negativa; y, también, su intervención como la principal solución para paliar este problema, por encima de una acción conjunta de las familias y del profesorado, o de éste en solitario.

En el mismo año, Gázquez, Pérez, Lucas y Palenzuela (2008), llevan a cabo un estudio que se centra en el análisis de las conductas de violencia escolar en los centros educativos. Para ello, se contó con una muestra total de 184 sujetos universitarios, de entre 18 y 37 años, pertenecientes a las titulaciones de Magisterio de Educación Infantil, Educación Primaria y Psicología. El instrumento utilizado fue el *Cuestionario de Factores Predictores de la Violencia Escolar para Universitarios*, compuesto por 51 ítems, con tres factores (individuales, familiares y social/educativo). Los resultados obtenidos, mostraron que la opinión de los alumnos universitarios sobre la escasa educación en el respeto a las cosas y a los demás, queda mayoritariamente representada por el género masculino; mientras que, las mujeres daban más importancia a la educación en valores, como solidaridad, bondad, generosidad, etc.

En 2009, Garaigordobil y Oñederra, llevan a cabo un estudio sobre el acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. Para ello, evaluaron a un total de 5.983 sujetos, de entre 10 y 16 años, pertenecientes a 169 centros. Se aplicó el Cuestionario de Violencia Escolar del Defensor del Pueblo. Los resultados, indican que la mayoría de alumnos son bien tratados por los docentes, a diferencia del índice de profesores (entre el 5,3% y un 12,2%, dicen ser maltratados por los alumnos). Otro dato a destacar son los porcentajes de escolares que sienten

miedo de ir al colegio, entre un 3% y 4,5%. También, se observa como las víctimas de Primaria les cuentan sus problemas a su familia y profesorado, mientras que las víctimas de Secundaria cuentan sus problemas a los amigos. Con respecto a los testigos, éstos solo intervienen si la víctima de acoso es su amigo, mientras que los agresores sienten que sus compañeros les animan, ayudan o se muestran indiferentes ante acciones de acoso. Para los investigadores, estos resultados plantean la necesidad de nuevas estrategias de detección de las situaciones de acoso escolar, así como de intervenciones de corte psicoeducativo.

Dueñas y Senra (2009), realizan un estudio descriptivo con una muestra de 102 adolescentes, de 13 y 14 años, pertenecientes a varios centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. La finalidad del estudio era analizar el fenómeno del acoso escolar y la incidencia de las habilidades sociales, atendiendo al género. Los datos obtenidos con respecto al acoso escolar se clasifican en apartados tales como bajo, medio y alto en las 9 escalas que presenta el instrumento utilizado. En este caso, el índice general de acoso obtenido resultó mayoritariamente de nivel medio (altos niveles de hostigamiento y manipulación social, y menor porcentaje de exclusión social). En cuanto al género, a pesar de no encontrarse diferencias significativas entre los grupos, los varones presentaron una media superior a la de las mujeres, en la escala de intimidación. Finalmente, en habilidades sociales, fueron las mujeres las que obtuvieron mejores puntuaciones en la capacidad para la expresión de sentimientos y en los componentes verbales. Esta ventaja del género femenino en determinadas habilidades sociales, implica un mejor uso de recursos de autoexpresión y resolución, en situaciones de conflicto social, por parte de las mujeres.

Félix, Soriano y Godoy (2009), recogen datos a través de un registro on-line, de la población de estudiantes no universitarios de la Comunidad Valenciana. Concretamente, en este estudio participaron un total de 282 centros educativos, en los que tuvo lugar alguna incidencia relacionada con los problemas de convivencia escolar, quedando constancia de ésta en el Registro Central de Incidencias. A partir del análisis de los datos extraídos, se constató que la agresión física era el tipo de violencia más frecuente, seguida de la agresión verbal, la exclusión social y, en último lugar, la violencia de tipo sexual. Los escenarios más comunes para la ocurrencia de los episodios violentos, fueron el aula, el patio, los pasillo y a la salida del centro. Los participantes declararon mostraron acuerdo en determinar una mayor propensión del género masculino en la adopción del rol de agresor. Finalmente, a pesar de que todos los agentes de la comunidad educativa dicen ser conscientes de los problemas de convivencia escolar, es la familia la que reporta los hechos en menor número de ocasiones.

En 2010, con el objetivo de obtener un diagnóstico del estado actual de la convivencia escolar en España, se presenta el *Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro, 2010). Se recogieron datos de un total de 23.100 estudiantes de secundaria, pertenecientes a 301 centros de todo el país. Los participantes, respondieron, individualmente y de forma anónima, a un cuestionario informatizado, tras leer una serie de aclaraciones previas sobre los conceptos evaluados. Los resultados mostraron un 3,8% de alumnos que declararon ser víctimas de acoso y un 2,4% que habían ejercido la violencia contra algún compañero en los últimos meses. En el grupo de observadores, se diferenciaron tres grupos: los que intervienen para mediar en la agresión (80,2%), los que participan de la agresión (6%) y, finalmente, los observadores que responden con pasividad e indiferencia totalmente ante la situación de acoso hacia un compañero (13,9%). En cuanto al tipo de agresiones, con un 4,9%, las de tipo verbal son las más frecuentes, seguidas de la exclusión social (4,7%) y, otras más graves, como la agresión física, amenazas con armas, que quedarían por debajo del 1% de los casos.

Otro estudio a destacar, en este caso a nivel autonómico, es el de Fernández, Álvarez, Ceña y Álvarez-García (2010), que evalúan diferentes aspectos relacionados con las situaciones de conflicto en los centros educativos del principado de Asturias. Concretamente, se atienden, no solo a los factores que originan las situaciones de violencia entre iguales, sino que también se analizan aquellas variables que hacen que éstas se mantengan. Se pidió a 4.855 alumnos (desde 3º de primaria a 4º de secundaria), que dieran su opinión sobre el tema de la violencia en los centros, a través de una escala tipo Likert. Estos autores, encontraron que, por un lado, los estudiantes referían un bajo nivel de violencia en el centro, y, por otro, problemas de disciplina frecuentes. Concretamente, las conductas disruptivas en clase (alborotar o faltar al respeto al profesor) eran las más frecuentes, seguidas de las conductas de acoso entre compañeros. Los comportamientos de acoso más graves, presentaron, según la opinión de los alumnos, una tasa de ocurrencia más baja (alrededor del 2,5%); mientras que, en un 4% de los casos, decían sentirse atacados psicológicamente por parte de los profesores.

Por otro lado, con la intención de comparar la prevalencia de determinadas conductas violentas en los mismos niveles educativos, Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste (2010), comparan los resultados obtenidos en dos estudios transversales: el primero, realizado en el curso académico 2004/2005, y el segundo, durante el período 2007/2008. En total, la muestra estuvo formada por 1.475 sujetos de edades comprendidas entre 14 y 16 años, a los

que se aplicó el Cuestionario para estudiantes (Ortega y Del Rey, 2003), adaptado por Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno (2005). Los resultados, en general, mostraron un descenso significativo en la prevalencia de la mayoría de las conductas violentas analizadas (insultar, hablar mal de otro, intimidación, o acoso sexual), al comparar los dos períodos en los que se recogieron los datos. En lo que se refiere al género, las mujeres siguen siendo el grupo más representativo como víctimas de agresión verbal indirecta, mientras que los varones son los que más frecuentemente figuran como agresores.

García, Pérez y Nebot (2010), llevan a cabo un estudio transversal, que tiene como objetivos, por un lado, definir el acoso escolar e identificar los factores relacionados, y por el otro, determinar su prevalencia en una muestra de estudiantes de Barcelona. Para el estudio, los autores cuentan con un total de 2.727 alumnos de 66 centros de Educación Secundaria, a los que se aplicó la encuesta FRESC (Factores de Riesgo en Escolares de Barcelona), que se administra de forma periódica desde el año 1987. Los datos extraídos, muestran una prevalencia de acoso escolar: (1) en 2º curso de ESO, del 18,2% para los varones y del 14,4% para las mujeres; (2) en 4º de ESO, un 10,9% de los varones y un 8,5 en mujeres; y (3) en bachillerato o ciclos formativos equivalentes, un 4,3% en varones y un 4,5% en mujeres. En cuanto a los factores asociados con una mayor implicación en episodios violentos en la escuela, se identificaron el estado de ánimo negativo y el consumo de sustancias (alcohol, cannabis), entre otros.

En 2011, Pulido, Martín-Seoane y Lucas, analizan las situaciones de violencia escolar, en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, atendiendo al nivel educativo. Se seleccionó una muestra de 1.635 estudiantes, de entre 14 y 18 años. Se analizaron diferentes tipos de violencia: exclusión social, violencia verbal y física, y vandalismo. Desde el punto de vista de agresor, víctima y observador, los participantes cumplimentaron un cuestionario sobre diferentes situaciones de violencia escolar. Se obtuvieron resultados que apuntaban a una mayor implicación en episodios violentos por parte de los alumnos pertenecientes a un nivel educativo más específico (en este caso, participantes en un Programa de Garantía Social). En otros estudios, como el de Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero y Rubira (2011), se analiza la presencia de conductas antisociales y delictivas, y su relación con el rendimiento académico, en alumnos de secundaria. En este caso, se contó con una muestra de 881 alumnos de entre 14 y 18 años, a los que se aplicó el *Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas*, A-D (Seisdedos, 2009). Los resultados mostraron que la frecuencia de conductas antisociales y delictivas es mayor entre el género masculino, con mayor prevalencia en edades más avanzadas y según se avanza en curso escolar.

Por otro lado, con el uso cada vez más extendido de las nuevas tecnologías, se observa un aumento creciente de trabajos que prestan atención a otras formas de acoso entre iguales, como es el *ciberbullying* (Garaigordobil, 2011). Buelga, Cava y Musitu (2010), analizaron la prevalencia de víctimas de acoso escolar, a través de internet y teléfono móvil. Para ello, contaron con una muestra de 2.010 adolescentes de entre 11 y 17 años. Encontraron que el 24,6% habían sufrido acoso a través del móvil, y el 29% a través de internet. Las diferencias encontradas por género y nivel educativo, revelaron que eran las mujeres y los alumnos de los primeros cursos de secundaria, los grupos más representativos como víctimas de *ciberbullying*.

En el trabajo que realizan Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro (2011), se analiza la violencia a través de las TIC, en adolescentes asturianos. Para ello, se seleccionó una muestra de 638 alumnos de ESO, y se aplicó el *Cuestionario de Violencia Escolar- Revisado*, CUVE-R (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011). Encontraron que, de los ocho tipos de violencia escolar que evalúa dicho instrumento, la violencia a través de las TIC, resultó ser la menos frecuente. No obstante, a pesar de este dato, el porcentaje de alumnos que han presenciado alguna vez este tipo de acoso entre compañeros se sitúa entre el 35,4 y el 51,9% de los casos.

En estudios más recientes (Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey, 2012), se analiza el fenómeno de la violencia escolar y su asociación con otros factores como la inteligencia emocional percibida. En este estudio, los autores tratan de discriminar entre las diferentes formas de gestionar las emociones por los alumnos, según su implicación en los problemas de convivencia (tanto en *bullying* tradicional como en *ciberbullying*). La muestra, en este caso, estuvo formada por 5.759 alumnos de secundaria de toda Andalucía. En lo que respecta a la prevalencia de la violencia escolar, se encuentra que un 32,1% de los alumnos están implicados en acoso escolar tradicional, mientras que el porcentaje de alumnos que participan en situaciones de ciberacoso fue de un 7,3% a través del móvil y un 12,4% a través de las redes sociales en internet. En cuanto al papel de la inteligencia emocional percibida, los resultados apuntan a un valor determinante en el tipo de implicación del alumno, solamente en casos de *bullying* tradicional. No ocurre lo mismo para otras modalidades de acoso, como el *ciberbullying*. En la misma línea, aunque de forma más específica, Gázquez, Pérez-Fuentes, Molero y Ruiz (2012), analizan la influencia que la percepción, comprensión y regulación de emociones tienen sobre las conductas violentas en el aula, prestando atención a la figura del agresor. Se aplicó el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) a una muestra de 369 adolescentes. De forma

generalizada, se obtienen puntuaciones más bajas en los componentes de inteligencia emocional para los agresores, con respecto a los no agresores. Además, en el grupo de agresores, el porcentaje de varones resultó superior al de mujeres.

Recientemente, encontramos estudios como el de Pérez, Bellver y Verde (2013), analizan la prevalencia y tipos de conductas agresivas entre escolares. La muestra seleccionada para el estudio es de 1.092 alumnos de entre 11-16 años, pertenecientes a diferentes centros de la Comunidad Valenciana. A partir de la puesta en marcha de diferentes dinámicas de grupo con niños y profesores, se desarrolló el cuestionario estructurado, que posteriormente se pasaría en modalidad on-line, en el total de la muestra de estudio. Los resultados en cuanto a la distribución de la muestra según el perfil del alumno y el género, quedaría del siguiente modo:

- *Victimas*. Un 6,6% de las víctimas son chicas, y un 6,4%, son chicos.
- *Agresores*. Los chicos utilizan más la violencia física (7,5%) que las chicas (4,3%); mientras que las chicas hacen uso más frecuente de la agresión verbal, mediante la propagación de rumores (8,7%), en comparación con los chicos (4,8%).
- *Observadores*. Los chicos, con un 26,8% de los casos, han presenciado en mayor medida que las chicas (21,8%), violencia de tipo físico. Por el contrario, son las chicas las que, en mayor medida, han presenciado insultos o burlas (29%), conductas de exclusión social (29,8%), o la difusión de rumores que perjudican a otros (25,6%).

Al preguntar a los alumnos sobre las causas de la victimización en la escuela, el 48,9% dice que esto les ocurre porque son débiles, el 43,6% porque son diferentes, el 36,1% por cuestiones de racismo, el 29,3% porque no tienen amigos, el 20,2% porque van con malas compañías, el 18,7% por tener una discapacidad, el 16,3% por su orientación sexual, el 13,5% por molestar a los demás, y el 3,8% porque se lo merecen.

Por otro lado, Moreira (2013) propone la necesidad de avanzar en el estudio de los contextos de socialización y su papel como factores de riesgo/protección para las conductas violentas en los jóvenes. Así, en una muestra de 1.957 alumnos (11-19 años), aplicó diferentes cuestionarios estandarizados: el *Cuestionario de Conductas Antisociales* (Mirón y Otero-López, 2005); la *Conflict Tactics Scale* (Strauss, 1979); el *Abusive and Supportive Environments Parenting Inventory* (Nicholas y Bieber, 1997); o el *Index of Parental Monitoring* (Esbesen y Weerman, 2005). Los resultados, mostraron que la conducta antisocial y violenta de los adolescentes, vendría determinada por la pertenencia a grupos de iguales poco convencionales y una escasa supervisión familiar. Además, esta influencia se hace más notable en los adolescentes de mayor edad con respecto a los más jóvenes, tanto en hombres (68% vs. 53%) como en mujeres (73% vs. 60%).

En el estudio de Pinero, Areñe, López y Torres (2014), se recogen datos sobre el impacto de la violencia escolar y la victimización, en una muestra de 2.503 estudiantes de educación secundaria. Los resultados indican que más de la mitad de los alumnos que participaron en el estudio, había participado en algún episodio de violencia, con un 40% de victimización. Los niveles más altos de implicación en situaciones de acoso escolar se dan entre el género masculino, y en los primeros cursos de la educación secundaria. Según estos autores, la violencia escolar es un fenómeno común, de manera que una alta proporción de estudiantes, estarían en riesgo de sufrir acoso, por parte de los compañeros. En esta línea, Beltrán, Guilera y Gil (2014), afirman que en nuestro país, los datos sobre victimización en las escuelas se encuentran sesgados. Esto ocurre, según los autores, por no atender a diferentes tipos de víctimas y por el uso de instrumentos que no se encuentran adaptados a nuestro contexto sociocultural.

Finalmente, a pesar de que la mayoría de los estudios que analizan la prevalencia de las conductas violentas, se centran en alumnos de primaria y/o secundaria, en otros casos, se propone la inclusión de la etapa de Educación Infantil (Albadalejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual, 2013). Estos autores, aplicaron el *Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria* (CEVEIP), a una muestra de 195 alumnos de centros de educación infantil y primaria (5-8 años). Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que los repertorios de conductas violentas aunque de baja/moderada intensidad y/o frecuencia, están ya presentes entre los alumnos, desde las primeras etapas de escolarización. Entre los tipos de violencia más frecuentes, destacan las de tipo físico y verbal, en ambos casos fuera del aula. De igual forma, en las etapas tempranas de escolarización se da con mayor frecuencia la figura de observador que la de agresor o víctima. En cuanto a las diferencias entre chicos y chicas, son ellos los que están más implicados en las formas directas, tanto de agresión como de victimización. No obstante, al no ser tales diferencias significativas, podría decirse que estos datos apoyan la tendencia actual, donde se dan menos diferencias entre las conductas violentas de chicos y chicas (Carney y Merrel, 2001; Ortega y Monks, 2005; Ortega, Romera, Mérida y Monks, 2009).

## Referencias

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M.D. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 89-96.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-230.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Aragón, E. (2001). *Educación para la convivencia*. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Astor, R.A., Benbenishty, R., Zeira, A. y Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education and Behavior*, 29, 716-736.
- Avilés, J.M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de 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.
- Aznar, I., Cáceres, M.P. e Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Beltrán, N.P., Guilera, G. y Gil, J.A. (2014). Victimización infanto-juvenil en España: una revisión sistemática de estudios epidemiológicos. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 66-77.
- Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L. y O'Brennan, L.M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Carney, A.G. y Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 36, 457-477.
- Carrera, M., Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2007). *Estudio del maltrato escolar entre iguales con alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria*. IX Congreso Internacional Galego-portugués de Psicopedagogía.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). El fenómeno *Bully-victim* entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitat de Tarragona*, 14(2), 131-145.
- CIDE (1995). *Investigación. El Sistema Educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (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-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Estudios y Documentos 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. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M.J. (2010). *Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Dueñas, M.L. y Senra, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 39-49.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology*, 20(1), 169-181.
- Esbensen, F.A. y Weerman, F.M. (2005). Youth gangs and troublesome youth groups in the United States and the Netherlands. A cross-national comparison. *European Journal of Criminology*, 2(1), 5-37.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 29-39.
- Félix, V., Soriano, M. y Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2(2), 43-51.
- Fernández, G., Álvarez, L., Ceña, F.J. y Álvarez-García, D. (2010). *La conflictividad escolar en Asturias. Propuestas de intervención*. Gijón: Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N.(2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Funk, W. (1995). NürnbergerSchülerStudie 1994: GewaltanSchulen. TheoretischeEinführung und methodischeAnlagederStudie. En V.W. Funk (Ed.), *NürnbergerSchülerStudie 1994: GewaltanSchulen* (pp. 1-27). Regensburg: S. Roderer.
- Garaigordobil, M. (2011) Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- García, A., Calvo, P. y Marrero, G. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (*bullying*) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.
- 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, Austria and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C. Lucas, F. y Palenzuela, M.M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 69-80.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *UniversitasPsychologica*, 9(2), 371-380.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Giancola, S.P. y Bear, G.G. (2003). Face fidelity: Perspectives from a local evaluation of the Safe Schools/Healthy Students Initiative. *Psychology in the Schools*, 40, 515-529.
- Harter, S. y Pike, R. (1981). *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children*. Denver, CO: Universidad de Denver.
- Hunter, S.C., Mora-Merchan, J. y Ortega, R. (2004). The long-term effects of doping strategy use in victims of bullying. *TheSpanishJournal of Psychology*, 7, 3-12.
- INCE (1998). *Diagnóstico General del Sistema Educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? En C.M. Evertson y C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-907). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mirón, L. y Otero-López, J. (2005). *Jóvenes delincuentes*. Barcelona: Ariel.
- Mora-Merchán, J.A. (1997). *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario Olweus*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- Moreira, V. (2013). Importancia del grupo de iguales y de la vinculación a contextos convencionales como factores de riesgo/protección de la conducta antisocial: análisis por sexo y edad en una muestra de estudiantes de secundaria de Galicia. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Molero y R. Parra (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 221-226). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Nicholas, K.B. y Bieber, S.L. (1997). Assessment of perceived parenting behaviors: The Exposure to Abusive and Supportive Environments Parenting Inventory (EASE-I). *Journal of Family Violence*, 12(3), 275-291.

- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Symposium on Motivation*. Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: University of Bergen.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. Acoso y Violencia escolar en España*. Madrid: Ediciones IIEDDI.
- Ortega, R. (1998). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega y J. Mora-Merchán (Eds.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo-COVER*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J.A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ortega, R., Romera, E., Mérida, R. y Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 405-420.
- Pereira, B., Mendoça, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L. y Smith, P.K. (1996). *Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools*. Comunicación presentada en European Conference on Educational Research. Sevilla.
- Pérez, M.C., Yuste, N., Lucas, F. y Fajardo, M.I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47.
- Pérez, P.M., Bellver, M.C. y Verde, I. (2013). Violencia e intimidación: prevalencia en escolares (11-16 años) de la Comunidad Valenciana en espacios públicos. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Molero y R. Parra (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 233-238). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez-Fuentes, M.C. y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 427-437.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., Molero, M.M. y García, M.M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Pérez-Fuentes, M.C., Yuste, N., Lucas, F. y Fajardo, M.I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47.
- Pinero, E., Árense, J., López, J. y Torres, M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 32(1).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *El test AVE: Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas, B. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar. *Revista de Educación*, 356, 457-481.
- Rey, R. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Estudio patrocinado por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) y el Trabajo de campo realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- Rigby, K. y Slee, P.T. (2008). Interventions to reduce bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 165-183.
- Rodríguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Sánchez, A.M., Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 353-370.
- Seisdedos, N. (2009). *A-D. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*. Valencia: Goaprint.
- Strauss, M.A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactics Scales. *Journal of Marriage and Family*, 41(1), 75-88.

- Trianes, M.V., Abascal, J., Infante, L. y Sánchez de las Matas, A. (1999, Septiembre). *Una entrevista para evaluar el clima de la clase en educación primaria: Análisis del instrumento*. III Congreso Internacional de Psicología y Educación, Santiago de Compostela: Facultad de Educación U. Complutense.
- Trianes, M.V., De la Morena, L. y Sánchez, A. (1996). Fiabilidad, componentes principales y convergencia entre diferentes medidas sociométricas y diferentes agentes evaluadores. *Boletín de Psicología*, 51, 1-31.
- Trianes, M.V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1998). Problemas hipotéticos y status sociométrico en preescolar: un análisis situacional de las estrategias. *Escritos de Psicología*, 2, 13-26.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: A International Perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). Survey of the Nature Extent of Bullying in Junior Middle and Secondary School. *Educational Research*, 1, 3-25.
- Yuste, N. y Pérez-Fuentes, M.C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.
- Zabalza, M. (2002). Situación de la Convivencia Escolar en España: Políticas de Intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.





# Capítulo 3

## Programas de intervención en Convivencia Escolar

M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y José Jesús Gázquez Linares

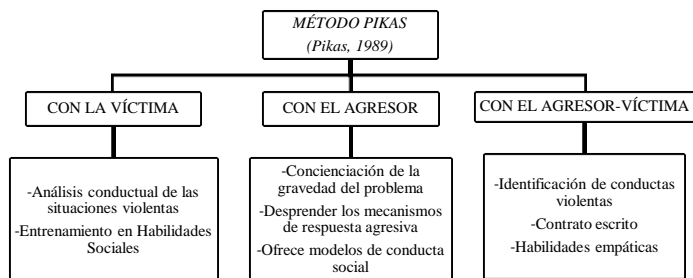
A partir de la década de los 80, principalmente en Europa y Estados Unidos, la comunidad científica, las administraciones públicas, y la sociedad en general, comienzan a prestar especial atención al fenómeno de la convivencia en los centros educativos. En un principio, el interés se centró, principalmente, en la delimitación del concepto y análisis de la prevalencia (Sharp, Smith y Smith, 2002). No será hasta finales de los 80 principio de los 90, cuando comienzan a surgir diferentes propuestas de intervención en convivencia escolar, a nivel internacional (Minton y O’Moore, 2008). En España, la respuesta por parte de las administraciones públicas, en materia de intervención en convivencia escolar, se hizo esperar hasta mediados de la década de los 90 (Del Rey y Ortega, 2001).

Antes de presentar, algunos de los programas de intervención más relevantes, es necesario hacer referencia a diferentes estrategias generales, para el abordaje de esta problemática. Se trata de líneas específicas de actuación frente a la violencia escolar que, aunque en su mayoría fueron diseñadas por autores internacionales, han sido desarrolladas en España, de la mano de diferentes investigadores:

El método de Anatole Pikas (Pikas, 1989), como *estrategia de intervención social*, ha sido muy utilizado para disuadir al agresor de atacar a un compañero. El objetivo es que los diferentes miembros tomen conciencia de la situación en la que se encuentran, y se comprometan a realizar acciones para mejorar la convivencia escolar. Este método consiste en una sucesión de entrevistas con el agresor, la víctima y los espectadores, para encontrar estrategias de apoyo a la víctima (Figura 1). La secuencia de las entrevistas, es la siguiente (Avilés, 2003):

1. Entrevistas individuales con cada alumno implicado, comenzando con el agresor y finalizando con la víctima. Estas entrevistas poseen una duración de 5 a 10 minutos por persona.
2. Entrevistas de seguimiento semanal con cada uno de los afectados durante dos semanas y no más de 3-5 minutos.
3. Encuentro final en grupo, donde se realizará una mediación para llegar a acuerdos de convivencia y conciliación, quedando registradas, por escrito, las medidas de su incumplimiento. Con una duración de 30 minutos.

Figura 1. Método Pikas. Programa de trabajo con la víctima, con el agresor y con el agresor-víctima



Fuente: Avilés (2003)

Las *estrategias de ayuda entre iguales* (Cowie y Wallace, 1993), a pesar de contar con diversas modalidades de aplicación, de forma general, consiste en la adopción, por parte de un alumno, de un rol de consejero y/o ayudante de otros compañeros que son o han sido víctimas de violencia escolar. Su objetivo es proporcionar apoyo y, sobre todo, un referente con quién compartir y reflexionar sobre sus problemas.

Algo similar, aunque a nivel grupal, ocurre con las *estrategias de círculos de calidad* (Smith y Sharp, 1994), donde se reúnen varias personas para discutir, analizar e intentar buscar soluciones a problemas que tienen en común.

Las *estrategias de mediación de conflictos* (Fernández, 1998), se utilizan para el entrenamiento en habilidades efectivas para la resolución de conflictos. Su uso resulta más efectivo en situaciones de violencia, que aún no han

alcanzado un nivel considerable de gravedad. Normalmente, un grupo de personas son formadas como mediadores, otorgándoles una serie de funciones específicas en la resolución de conflictos escolares.

Finalmente, encontramos estrategias más específicas, orientadas a los agentes implicados, de forma directa, en situaciones de violencia escolar. Este es el caso de las *estrategias de desarrollo de la asertividad para víctimas* y las *estrategias del desarrollo de la empatía para agresores* (Ortega, 1998). En ambos casos, se trata de un entrenamiento de las habilidades sociales, con el objetivo de lograr un acercamiento emocional entre ambas posiciones. En el caso de las víctimas, se plantean situaciones que ayuden a la toma de decisiones, con consecuencias positivas para reforzar su autoestima. Mientras que, en los agresores, lo que se trabaja es el restablecimiento de la sensibilidad emocional y afectiva.

A nivel internacional, uno de los primeros programas de intervención en acoso escolar, viene de la mano de Olweus (1993). El *Olweus Bullying Prevention Program*, plantea objetivos como la reducción/supresión del *bullying* (directo e indirecto), la mejora de las relaciones entre iguales y un funcionamiento óptimo de los alumnos implicados de forma directa. El programa opera a tres niveles, de más general a más específico: escolar, de aula e individual. Además, defiende que la participación e implicación de los docentes y familiares es fundamental para la promoción de un ambiente positivo, a la vez, que se ponen límites claros a conductas poco aceptables. En este caso, las sanciones propuestas deben incluir un proceso de reflexión y cambio actitudinal/ comportamental, por parte de los implicados. En 2004, Olweus presenta los resultados de la aplicación del programa, informando de una disminución de las conductas de acoso, en un 50% de los casos, y una mejora considerable del clima escolar.

Inspirado en el programa de Olweus, en Inglaterra, se pone en marcha el *Sheffield Anti-Bullying Project* (Whitney, Rivers, Smith y Sharp, 1994). Mediante el desarrollo de políticas institucionales, el objetivo del programa es concienciar del problema y detener así la victimización en contextos educativos. Se realiza un trabajo individual con víctimas y agresores, se detectan los escenarios de riesgo, y se lleva a cabo un seguimiento exhaustivo de los niveles de victimización en el centro escolar. Años más tarde a su implementación, se observó una disminución de la victimización, un 14% en alumnos de primaria y un 7% en secundaria. En cuanto al número de agresiones, se redujeron en un 12% de los casos, tanto en primaria como en secundaria (Smith, 1997).

Fox y Boulton (2003), proponen el programa *Social Skills Training*, para ayudar a los niños a mejorar sus habilidades sociales, y reducir así el riesgo individual de victimización. El programa, incluye un curso de ocho semanas, durante el cual los niños aprendieron a usar estrategias de resolución de problemas, a pensar positivamente, a modificar su comunicación verbal y no verbal. Durante el programa, las víctimas de acoso se reunían en pequeños grupos, para trabajar los objetivos del programa.

En Alemania, con el objetivo de prevenir el *bullying* en educación secundaria, se puso en marcha el programa Pro-ACT+E (Sproberet *et al.*, 2006). Se trata de una serie de estrategias cognitivo-conductuales, para acercarse al problema de la intimidación y la victimización, mediante la creación de comportamiento pro-social. El programa no implica un trabajo específico con agresores o víctimas de *bullying*. Sin embargo, se incluye tanto al profesor como a los padres, y una discusión en clase con los estudiantes, sobre los problemas que conlleva la violencia. Los materiales del programa, están destinados a mejorar el grado de sensibilización hacia el problema de la violencia y la formación en cuestiones específicas, como la gestión de la clase y normas de actuación contra el *bullying*.

El programa vienés *Social Competence Training* (Atria y Spiel, 2007), fue diseñado para adolescentes, de entre 15 y 19 años, en riesgo de sufrir acoso escolar. El programa tiene su base en la teoría de Procesamiento de la Información Social, que aborda el problema de la intimidación como un fenómeno de grupo (Gollwitzer *et al.*, 2006). Incluye 13 lecciones, que se dividen en tres fases: a) los impulsos y dinámicas de grupo, b) reflexión, y c) de acción. La primera fase, impulsos y dinámicas de grupo, tenía como objetivo la mejora de la competencia en los estudiantes para hacer frente a situaciones críticas, mediante historietas, debates y juegos de roles. La segunda fase, la reflexión, donde los alumnos analizan lo aprendido en fase anterior. La última fase, de acción, podría implicar varios proyectos propuestos por los alumnos, como la producción de una película, una obra de arte, la organización de un partido, etc.

En Finlandia, destaca el *Programa Anti-Bullying Kiva* (Salmivalli, Poskiparta, Tikka y Pöyhönen, 2009; Salmivalli, Pöyhönen y Kaukiainen, 2009), que aborda el fenómeno de la violencia entre escolares desde una doble perspectiva: prevenir las situaciones de acoso escolar, y detener las que ya están en curso. Las diferentes propuestas de intervención, incluyen recursos para docentes y alumnos. Así como, una serie de recomendaciones a seguir por los miembros de la comunidad educativa, para dar una respuesta efectiva ante las situaciones de violencia escolar. El programa Kiva demostró ser efectivo, en la reducción del auto-reporte de la intimidación entre iguales y la victimización, al ser aplicado en una muestra de más de 200 escuelas (Kärnä *et al.*, 2011). Además, reduce de forma significativa la violencia de tipo verbal, física y el *ciberbullying* (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011), a la vez que

ha demostrado efectos positivos sobre la motivación y el logro académico (Salmivalli, Garandeanu y Veenstra, 2012), y reducción de la ansiedad y depresión en las víctimas de acoso (Williford, Noland, Little, Kärnä y Salmivalli, 2011).

En Australia, se inició el programa *Friendly Schools* (Cross, Hall, Hamilton, Pintabona, y Erceg, 2004). Un aspecto interesante de este programa es que surge a partir de los resultados de una revisión sistemática (Cross *et al.*, 2004), que preveía una serie de elementos clave, que deben incluirse en la intervención sobre *bullying*. El programa, se dirige a la reducción de la intimidación, en tres niveles: a) la escuela-comunidad, b) las familias, y c) los estudiantes y sus profesores.

Con respecto al componente de intervención escolar, en cada centro, se creó un Comité de Escuela, integrado por un representante de cada grupo (alumnos, padres, profesores,...), que pudiera coordinar y sostener con éxito la iniciativa *anti-bullying*. A cada miembro se le proporcionó un manual de estrategias e instrucciones específicas.

El componente de intervención con la familia, incluye actividades en el hogar relacionadas con las del aula, y también, consejos a los padres sobre qué hacer si su hijo es agresor o víctima de acoso escolar.

Por otro lado, el Plan de Estudios para los alumnos, consiste en nueve actividades de aprendizaje por año. Las actividades de aprendizaje, están dirigidas a promover el conocimiento de lo que significa la intimidación, y ayudan a los estudiantes a hablar acerca de ello con maestros y padres.

Por último, el programa Escuelas Amigas ofreció manuales para maestros, que fueron diseñados para dotar de autonomía y seguridad al docente a la hora de intervenir en una situación de acoso.

Años más tarde, también en Australia, se llevó a cabo una intervención con alumnos de secundaria, implicados en situaciones de acoso escolar (Hunt, 2007). Consistió en varias actividades que tenían como objetivo aumentar la identificación de acoso escolar, para promover la empatía por las víctimas y para proporcionar a los estudiantes, una serie de estrategias, para hacer frente a la intimidación. La intervención se basó en un programa *anti-bullying* educativo, que fue entregado por los profesores. No había ninguna formación específica para los docentes. La información sobre el *bullying*, fue proporcionada en las reuniones de padres y maestros.

En Canadá, se puso en marcha un programa *anti-bullying* denominado *Project PloughsharesPuppetsforPeace* (Títeres por la Paz) (Beran y Shapiro, 2005). Su principal objetivo fue educar a estudiantes de primaria, acerca de la intimidación y la resolución del conflicto. Mediante el uso de tres marionetas, se presentaba una historia que mostraba una situación de intimidación directa e indirecta, así como la resolución exitosa del caso. Después de ver el guión, se pedía a los estudiantes que identificaran los comportamientos de intimidación. Durante el debate, se sugiere a los alumnos, diferentes alternativas para hacer frente a la intimidación.

En Estados Unidos, el programa *Youth Matters*, utiliza un enfoque curricular y sistémico para la prevención de la intimidación (Jenson y Dieterich, 2007). El objetivo del programa era fortalecer las normas en la escuela, contra los comportamientos antisociales. Aborda temas como la diferencia entre las burlas y el acoso, o los riesgos de la agresión. Se trata de promover habilidades para que los alumnos puedan utilizar y mantenerse a salvo en la escuela, mejorar sus habilidades sociales y sus relaciones con los compañeros.

Otros programas de intervención, más específicos, fueron desarrollados con anterioridad, como el *Expect Respect Program* (Rosenbluth, Whitaker, Sánchez y Valle, 2004), que tenía como objetivo promover el conocimiento y respuestas eficaces, ante la intimidación y el acoso sexual. Estaba dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa y constaba de cinco componentes básicos: un currículo de clase, la formación del personal docente, desarrollo de políticas de actuación, la educación de los padres y servicios de apoyo. Otro tipo de estrategia, aplicada en la lucha contra el *bullying* en Estados Unidos, fue la *Intervención en Habilidades Sociales en Grupo* (SSGRIN). Consiste en el entrenamiento de habilidades sociales, para niños que han sido rechazados, victimizados y padecen de ansiedad social. No obstante, puede ser aplicado a todo tipo de problemas de naturaleza social (por ejemplo, la agresión, la baja autoestima, la depresión o el aislamiento social) y no sólo en situaciones de acoso entre iguales (De Rosier y Marcus, 2005).

Por otro lado, en línea con los preceptos de la escuela comprensiva, se pone en marcha el *Bully-Proofing YourSchool, BPYS* (Menard, Grotpetter, Gianola y O'Neal, 2008) un programa para la prevención del acoso escolar, con tres componentes principales: a) Una mayor conciencia del problema, con la implementación de un cuestionario para medir el alcance de la intimidación y la creación de normas de clase; b) Enseñar a los estudiantes habilidades de protección para hacer frente a la intimidación, la resistencia a la victimización y la asistencia a las víctimas potenciales, y c) La creación de un clima escolar positivo. El programa estaba dirigido a alumnos de primaria y secundaria. No obstante, los docentes también participaron, ya que, determinados cambios en su comportamiento, eran requisito para la construcción de un ambiente escolar positivo.

Prieto, Carrillo y Jiménez (2005), en la Universidad de Guadalajara (México), llevan a cabo una investigación sobre violencia escolar, en dos fases: la primera fase, de diagnóstico, en base a los resultados obtenidos a partir de

una muestra de 600 alumnos de una escuela vocacional, mediante el uso de técnicas descriptivas; y, en la segunda fase, se trabajó exclusivamente con un grupo piloto, en un taller de resolución de conflictos. Los resultados mostraron un cambio de actitud y de toma de conciencia, en los alumnos participantes en el programa de resolución de conflictos, con respecto al grupo control. Otras iniciativas a destacar en Latinoamérica, son el programa *Paz Educa*, donde se logró reducir, en un 34,7%, los enfrentamientos violentos entre alumnos (Varela, Tijmes y Sprague, 2009); o el *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar PIECE* (Vallés, 2007). Éste último, se desarrolla en Perú, y tiene como objetivo el desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales, sociales y de autocontrol, efectivas para el abordaje de los problemas de convivencia escolar. Constituido por actividades específicas, relacionadas con la educación emocional y las situaciones de relación interpersonal, que tienen lugar en los centros de primaria y de secundaria.

En España, se han puesto en marcha numerosas iniciativas y programas de intervención en convivencia escolar (Ortega, Romera y Del Rey, 2009). Sin embargo, como ya se adelantó, no es hasta mediados de los noventa cuando se observa respuesta, por parte de las administraciones públicas, a un problema de prevalencia constatada, como es la violencia escolar (véase capítulo 2). Ya en el Primer Informe del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000), se incluyen apartados dedicados a las actuaciones de prevención y solución de problemas, en ámbitos normativos y no normativos, dirigidas tanto al profesorado, como al alumnado y a las familias. Asimismo, Ortega, Del Rey y Fernández (2003), señalan que, en la mayoría de las Consejerías y Departamentos de Educación de las distintas Comunidades Autónomas, se pueden encontrar programas para intervenir en los problemas de convivencia escolar. A pesar de que, estas iniciativas, se ponen en marcha con una justificación común (la necesidad de mejorar la convivencia para prevenir las situaciones de acoso y violencia entre escolares), se da una gran variabilidad, como veremos a continuación, tanto en su diseño, como en su aplicación.

Haciendo de nuevo referencia al primer estudio del Defensor del Pueblo (2000), Fernández (2008) señala un dato que fue determinante para el uso generalizado, en nuestro país, de estrategias de ayuda entre iguales. En este estudio (Defensor del Pueblo, 2000), se encontró que los alumnos que eran víctimas de acoso escolar, solían informar de ello a sus compañeros, antes que a profesores o padres. Resultados como éste, confirman el valor añadido de la figura del “alumno ayudante”, su papel en la lucha contra la violencia y apoyo a las víctimas (Fernández, 2006). Mediante la implementación de *Programas de Alumnado Ayudante*, en los Planes de Convivencia de los centros educativos, se persigue el aprovechamiento de los beneficios que aporta la cultura de iguales, para mejorar la convivencia escolar. Así, lo muestran estudios recientes, como el de Del Barrio *et al.* (2011), donde se evalúa un sistema de ayuda entre iguales en centros de secundaria, como medio de mejora de la convivencia. Los participantes en el estudio (248 alumnos y 35 profesores), coinciden señalar los beneficios de este tipo de programas, tanto para víctimas como para la propia figura del alumno ayudante.

En línea con estas estrategias, que abogan por la implicación del alumnado en la resolución de conflictos, se encuentran los programas de *Mediación entre Iguales* (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2007; Torrego, 2005). Este tipo de programas se plantean como una alternativa a la intervención de los adultos, en la resolución de un conflicto entre iguales. En una revisión de la aplicación de diferentes programas basados en la mediación entre iguales, se pudo comprobar que cualquier alumno es capaz de llevar a cabo esta tarea, de forma satisfactoria, si recibe unas nociones básicas en mediación (Burrell, Zirbel y Allen, 2003). Villanueva, Usó y Adrián (2013), analizan el impacto de la aplicación de este tipo de programas. Para ello, compararon dos centros públicos de Educación Secundaria, en uno de ellos se implementó un programa de mediación entre iguales, y en el otro no. Encontraron que, en el centro con programa de mediación, se produjo una mejora considerable de las actitudes de los alumnos hacia la figura de la víctima.

Sin duda, una de las iniciativas de intervención en convivencia escolar, que ha tenido mayor alcance en nuestro país, es el *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar: SAVE* (Ortega, 1997). Su implementación transcurre durante el período de 1995 y 1999. Se trata de un modelo de intervención integral, de corte ecológico. Se basa en la concepción del centro educativo, como una unidad de convivencia, en la que todos los agentes implicados son responsables, en parte, de lo que allí acontece. En el Proyecto SAVE, pueden diferenciarse tres líneas de intervención, que servirán de guía para integrar los diferentes recursos, desarrollados durante la puesta en marcha del proyecto:

- El *programa de educación en sentimientos y emociones*, apuesta por la inclusión de las emociones, como primer paso para lograr una educación en valores efectiva.
- El *programa de gestión democrática de la convivencia*, hace referencia a las formas de organización y funcionamiento del aula y el centro escolar, haciendo hincapié en las normas de convivencia del día a día.

- El programa de trabajo en grupo cooperativo, que se presenta como la mejor alternativa, para la consecución de las metas de aprendizaje y desarrollo del alumno.

De forma general, las fases de desarrollo del proyecto, son: (1) Una primera fase de sensibilización y exploración del problema, que supone una primera toma de contacto con las administraciones competentes y el profesorado de los centros. Se trata de concienciar del problema de la violencia en los centros a aquellos que han de implicarse directamente en su erradicación. (2) En la segunda fase, se forman los equipos docentes que trabajarán, en su centro, de forma conjunta con los responsables del proyecto. (3) Finalmente, será en la tercera fase cuando se produce la consolidación de los equipos y se trabaje por la autonomía del docente, en la aplicación de los programas.

Durante el curso 99/00, se inicia el proceso de evaluación de la aplicación del proyecto (Ortega y Del Rey, 2001). Para ello, se utilizó el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales* (Ortega, Mora y Mora-Merchán, 1995). Se compararon los datos recogidos antes de la intervención y cuatro años después. Algunos de los resultados obtenidos, fueron: la reducción del número de alumnos implicados directamente en episodios de violencia escolar (víctimas y agresores), mejora en la satisfacción del alumnado sobre las relaciones con sus iguales; cambio de actitudes hacia el maltrato entre iguales (“justifican la violencia”, de 13% a 9%; “intimidar a otros”, de 36% a 27%); y, el contexto del aula, ahora percibido como un lugar de interacción más seguro (“la clase como escenario de violencia”, de 38% a 27%).

Posteriormente, se amplía el proyecto a toda la comunidad andaluza, dando lugar al *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE*, desarrollado entre los años 1997 y 2001. A partir del 2002, desde la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía), se establece el Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No Violencia. Esta nueva iniciativa, pretende completar la labor anteriormente iniciada con el proyecto ANDAVE, centrándose en la implementación de una cultura de resolución pacífica de los conflictos, en los centros escolares de toda Andalucía (Ortega, 2006).

Dentro de los programas que abogan por la formación del profesorado y el trabajo con los alumnos en el aula, destaca el *Programa de Desarrollo Social y Afectivo* creado por Trianes y Muñoz (1994). Dirigido a la mejora del clima del aula, así como a la prevención de la violencia, el programa se basa en un enfoque de interacción individuo-contexto, e incluye estrategias de formación del profesorado. El programa, presenta contenidos adaptados, para trabajar diferentes aspectos de la convivencia, con alumnos de Educación Primaria. Consta de tres módulos, con una aplicación de módulo por año. La estructura general del programa, tanto los módulos como las partes que los integran, es la siguiente (Trianes, 1996):

- *Módulo I: Mejorar el clima de la clase* (Comunicación y conocimiento interpersonal; Perspectiva de la clase como grupo; Autogestión en la marcha de la clase).
- *Módulo II. Aprender a resolver conflictos sin pelearnos* (Conocimiento e inferencia de emociones y afectos; Aprender pensamiento reflexivo y negociación; Aprender asertividad).
- *Módulo III. Aprender a ayudar y a cooperar* (Empezar a trabajar en grupos cooperativos; Aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos; Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar).

En otros proyectos, como *Educación para la Convivencia* (Aragón *et al.*, 2002), se incluyen actividades extraídas del Módulo I del programa de Trianes (1996). En este proyecto, se lleva a cabo una investigación para evaluar la aplicación de estos recursos de intervención durante los cursos académicos 1999-2000 y 2000-2001. Para ello, contaron con la participación de varios centros escolares, donde seleccionaron una muestra de 70 alumnos de 5º de primaria (35 alumnos en el grupo experimental y 35 en el grupo control). Se trata de comprobar el logro de los objetivos propuestos por el programa, y en qué medida, los resultados se deben a la aplicación del mismo. Encontraron que, en el grupo experimental, se dio una mayor interacción entre compañeros, una reducción de la tasa de conductas disruptivas en el aula, la adquisición y puesta en práctica de valores de grupo, la autogestión de la disciplina y respeto por las normas, y en general, una percepción más positiva del clima en el aula.

En un estudio posterior (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006), se publicaron los resultados sobre la aplicación del *Programa de Desarrollo Social y Afectivo* (Trianes, 1996). La muestra estuvo formada por 44 alumnos, de entre 9 y 15 años. El instrumento de evaluación utilizado fue la *Escala de Clima Social: Centro Escolar* (Trickett y Moos, 1984), adaptada para facilitar su utilización por el alumnado, centrándose exclusivamente en tres escalas: control, claridad e innovación. El estudio se llevó a cabo durante cuatro años: en el primer año, se hizo una evaluación previa a la implantación del programa y, al finalizar el curso, una evaluación de los resultados tras pasar el Módulo I del programa; en el segundo año, se volvió a pasar el Módulo I, por la nueva incorporación de profesores al programa; en el tercer año, se proporcionó el Módulo II al alumnado y se realizó una evaluación de éste; y, en el último año, se realizó un seguimiento de la intervención con su correspondiente evaluación. A pesar de obtener resultados positivos,

tras la implementación del programa, éstos no fueron concluyentes. Ya que, tal y como afirman los propios autores, el instrumento de evaluación utilizado, medía el clima académico y no el clima social. A partir de estos resultados, se diseñó un cuestionario para medir el clima social del aula y del centro (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006).

En la misma línea, pero para alumnado de secundaria, se desarrolla el *Programa Aprender a ser persona y a convivir* (Trianes y Fernández-Figueras, 2001). El funcionamiento general del programa es similar al propuesto anteriormente para primaria. De manera que, el profesorado también será el encargado, con la supervisión y coordinación del orientador, de poner en práctica las diferentes actividades que propone el programa. En cuanto a los procedimientos y/o estrategias educativas utilizadas, destacar la variedad de las mismas, y el trabajo en grupo, como tema central de interés. Algunas de las propuestas, incluyen: actividades lúdicas, grupos de debate, dinámicas de grupo, dramatización, grupos de trabajo cooperativo, entrenamiento en resolución de conflictos, en asertividad, en conducta prosocial, etc. La estructura general del programa, se basa en la división de los contenidos a trabajar, en función de los objetivos propuestos para cada módulo:

- *Parte I. Del individuo al grupo.* El objetivo es la promoción del conocimiento de uno mismo, así como la toma de conciencia del lugar que ocupa en el grupo.
- *Parte II. Cooperación y convivencia en la clase.* Sus objetivos pasan por el aprendizaje de habilidades de negociación, asertividad y, en definitiva, todas aquellas destrezas sociales que faciliten la resolución constructiva de los conflictos.
- *Parte III. Mejora de la convivencia del centro.*
- *Parte IV. Participación en la comunidad.*

Por otra parte, fruto de la investigación-acción (Díaz-Aguado, Segura, Royo y Andrés, 1996), surgen los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes* (Díaz-Aguado, 1996). Se desarrollan a partir de un convenio de colaboración, entre la Universidad Complutense de Madrid y el Instituto de Juventud (INJUVE). Estos programas, se componen de siete unidades didácticas, que se agrupan en diferentes temáticas, con tres niveles de actuación: a) componentes básicos, como el racismo y la intolerancia, la violencia y los jóvenes; b) componentes más específicos, de naturaleza intercultural; y, c) componentes de carácter universal, como es el tema de los derechos humanos. Los propios autores, probaron la eficacia del programa, comparando los resultados de un grupo de estudiantes que participaron en las sesiones propuestas, con un grupo control. Encontraron que, en el grupo participante, se dieron una serie de cambios, previstos en los objetivos iniciales del programa: disminuyó el riesgo de verse implicado en episodios violentos, actitud más tolerante hacia la diferencia, mayor disposición a relacionarse con otros jóvenes que eran rechazados anteriormente, y mejor comprensión de los derechos humanos. Los profesores también evaluaron el programa, destacando su utilidad para mejorar las habilidades de comunicación y relaciones sociales entre los alumnos, así como para la mejora de la competencia del docente, para hacer frente a los problemas de convivencia en el aula.

Para el fomento de las iniciativas desarrolladas desde los propios centros, en la Comunidad de Madrid, se pone en marcha el programa *Convivir es Vivir* (Carbonell, 1999), un programa educativo para trabajar la convivencia y violencia escolar, a nivel preventivo. Tiene como objetivo primordial, la mejora del clima de convivencia, tanto en el centro educativo como en el entorno más próximo. El programa se basa en la educación de la no violencia, a través de la acción común de todas las instituciones y agentes de la comunidad educativa. Las actividades, previstas para dos años académicos, están dirigidas a alumnos, profesores y familias. Durante el primer año, el profesorado recibe formación para la evaluación de la convivencia en el centro y el diseño de un Plan Interno de Actuación, para su mejora. Será durante el curso siguiente, cuando se implante el plan diseñado y se pongan en práctica las actividades previstas en el mismo. Este tipo de iniciativas apuestan por la idea de que, quien mejor conoce la realidad de su centro es quién va a intervenir de forma más efectiva. Es por ello, que en estos programas, son los propios miembros de la comunidad educativa, bajo las directrices de expertos, los que diseñan el plan de intervención que mejor se ajusta a las necesidades de su entorno.

Entre los programas encaminados a prevenir la aparición de conductas violentas en la escuela, destaca el Programa CONVES (García-Rincón y Vaca-López, 2006). Se trata de un recurso de intervención que se encuadra dentro de los llamados “programas universales”, dirigidos a la totalidad del alumnado (Simon, Ikeda y Phillips, 2008). El programa, de aplicación grupal, recoge diversos materiales y propuestas didácticas para trabajar la convivencia en el centro educativo: una guía para el profesor y dos cuadernillos (uno para primaria y otro para secundaria). Algunos de los contenidos que se trabajan con el programa, son: el auto-concepto, el fomento de valores prosociales, habilidades sociales y de comunicación, empatía, resolución de problemas, etc.). Güemes (2011), para

comprobar su eficacia en la mejora de la convivencia escolar, aplicó el Programa CONVES en un grupo de alumnos de 5º de Educación Primaria. Se encontraron diferencias significativas en las medidas pre-post, para aspectos relacionados con la autoestima y la adaptación infantil, obteniendo en ambos casos, mejores puntuaciones tras la aplicación del programa.

El Programa ARCO: *Aprende a Resolver Conflictos* (Álvarez-García, Álvarez y Núñez, 2007), está basado en un modelo integrador de Educación en Resolución de Conflictos (Modelo ERC). Recoge diferentes técnicas clásicas de intervención: del condicionamiento operante (economía de fichas, *time-out* y contrato conductual), del modelo cognitivo-conductual (reestructuración cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales y manejo de emociones), y del constructivismo (aprendizaje mediado, debate, cooperación y diálogo). El programa ARCO está dirigido a alumnos de secundaria y se compone de siete unidades de intervención que, a su vez, se estructuran en una secuencia ordenada de actividades. Álvarez-García *et al.* (2009), llevaron a cabo un estudio para evaluar la efectividad del programa en la mejora de la convivencia. Para ello, contaron con una muestra de 347 alumnos de primer y segundo ciclo de secundaria y bachillerato, de los que 172 pertenecían al grupo experimental y 175 al grupo control. El instrumento de evaluación utilizado fue el *Cuestionario de Violencia Escolar, CUVE* (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006), que fue aplicado antes y después del programa de intervención. En este caso, solamente se puso en práctica una parte del programa, concretamente, el módulo de actividades referentes a la mediación de conflictos (10 unidades). Los resultados, revelaron que el programa tuvo un mayor impacto en primer ciclo y bachillerato, que en segundo ciclo de secundaria. Por otro lado, los resultados mostraron una mayor efectividad del programa, sobre la violencia protagonizada por los alumnos, y no tanto, en el caso de los profesores.

Otra propuesta de intervención para secundaria, es el programa *Ser Persona y Relacionarse* (Segura, 2007). Se trata de un programa de competencia social, a través del cual se persigue la mejora de las relaciones interpersonales de los alumnos, en el contexto escolar. De modo general, las estrategias de intervención propuestas desde esta iniciativa, se basan en el entrenamiento cognitivo (análisis de historietas cómicas), el razonamiento moral (discusión de dilemas morales) y la adquisición de habilidades sociales (modelado, *role-playing*,...).

El programa *Aulas Felices* (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010), se desarrolla a partir de las bases de la Psicología Positiva, y propone actuaciones dirigidas a promover la inclusión de sus preceptos, en la práctica educativa. El programa, incluye materiales didácticos para el personal docente, aplicable a alumnos de 3 a 18 años. El programa se presenta desde un enfoque global, lo que a su vez permite cierto grado de flexibilidad en su aplicación. Esto se debe, fundamentalmente, a la forma en que sus actividades son planteadas, siendo posible en la mayoría de los casos, integrar las mismas en el currículum de centro. Desde esta perspectiva, se proponen dos líneas de actuación, que serán los componentes principales del programa: la conciencia plena y las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004). Los contenidos se trabajan a cuatro niveles de intervención: (1) A nivel de aula, que sirve de guía para el desempeño cotidiano del profesor; (2) a nivel de departamentos, dando cabida a la coordinación de las acciones y propuestas conjuntas de los equipos docentes, en cuanto a la aplicación del programa; (3) a nivel de centro escolar, que hace posible la puesta en marcha de otras iniciativas, complementarias a la aplicación del programa en cada centro; y (4) a nivel de comunidad educativa, lo que posibilita el trabajo coordinado con las familias, generalizando los resultados obtenidos a otros contextos de desarrollo del alumno.

El Programa CIP: *concienciar, informar y prevenir* (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011), es un programa educativo que aborda el fenómeno del *bullying* desde una intervención a nivel preventivo. Está dirigido al conjunto de la comunidad educativa (alumnos, padres, tutores, profesores, etc.). Las actividades propuestas se agrupan en diferentes sesiones, donde se trabajan los contenidos, según temática y según el grupo al que vayan dirigidas. De esta forma, es posible encontrar, dentro del programa, gran variedad de estrategias para trabajar la temática relacionada con el *bullying*. Desde sesiones prácticas más específicas, centradas en las figuras de agresor o víctima, a otras estrategias más generales, con el grupo-clase, el profesorado o las familias (Alcaraz, 2012). Posteriormente, Cerezo y Sánchez (2013), publican los primeros resultados de la aplicación del programa CIP, en una muestra reducida de alumnos de primaria (8-10 años), durante el curso 2011-2012. A partir del método test-retest, y tras comparar los resultados, se observó un mayor grado de sensibilización ante los problemas de convivencia en el centro, así como la mejora de las relaciones interpersonales. Concretamente, de la aplicación del *Test Bull-S* (Cerezo, 2002), se extraen datos que ponen de manifiesto cómo las situaciones de violencia entre iguales, tienen lugar a edades más tempranas (Sánchez y Cerezo, 2011).

Por su parte, Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011), proponen un programa de intervención lúdica para prevenir la ansiedad social y el acoso escolar, en educación primaria. El Programa JAHSO "*Jugando y aprendiendo habilidades sociales*", consta de dos fases: en primer lugar, un módulo destinado a la toma de contacto



de los alumnos con la temática de las habilidades sociales; y, en segundo lugar, una parte más práctica y lúdica, basada en el juego. En esta segunda parte del programa, se plantean actividades que requieren de la participación activa del alumno. Se trata de una serie de juegos, donde el alumnado debe aplicar los conocimientos sobre habilidades sociales, adquiridos en la primera fase del programa. Es de aplicación grupal y está dirigido a alumnos de educación primaria y primer ciclo de secundaria. Algunos de los contenidos que se trabajan con el programa, son: el estudio de los diferentes estilos de comportamiento social, la expresión de sentimientos, habilidades de comunicación, o el afrontamiento de las críticas. Una de las ventajas que ofrece este programa, es que no solamente facilita la adquisición de nuevas habilidades sociales en el repertorio del alumno, sino que además trabaja la puesta en práctica de éstas para la erradicación de respuestas pasivas y/o agresivas en la interacción con los iguales.

Por otro lado, destaca la propuesta de Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez y López (2011), con el proyecto VERA “Violencia Escolar y Rendimiento Académico”. Se trata de un videojuego de realidad aumentada (VERA-Nivel I), que permite recabar información detallada sobre las formas de interacción que tienen los alumnos y con quién, y también, acerca de las habilidades cognitivas que poseen. Una de las ventajas que ofrece el uso de realidad aumentada, con respecto a la realidad virtual, es la posibilidad de analizar las interacciones de los alumnos con sus propios compañeros, en el contexto real del aula. Se basa en una interacción dinámica, que requiere la participación activa del sujeto dentro del grupo, donde tendrá que decidir con qué compañero desea relacionarse y de qué forma (mediante un ataque o planteando una cuestión a resolver). Para cada una de sus respuestas, el alumno recibe retroalimentación; esto le permite conocer, en cada momento, las consecuencias inmediatas de sus acciones y valorar la posibilidad de cambiar su forma de interactuar con los compañeros. La aplicación VERA-Nivel I, no solo se limita al ámbito educativo, sino que puede ser generalizada a otros contextos en los que proceda el mismo objeto de evaluación.

En los últimos años, se da una tendencia a adoptar una perspectiva sociogrupal, para intervenir en convivencia escolar, siendo además más frecuentes este tipo de intervenciones desde la etapa de Educación Primaria. Este es el caso de la propuesta de Leganés (2013), que parte de la necesidad de trabajar la actitud de los observadores, como figura principal de apoyo a la víctima. Así, desde esta perspectiva, se plantean una serie de actuaciones para el cambio de actitudes pasivas en el grupo de observadores de violencia escolar. Se trata, por tanto de trabajar a través de actividades en grupo (grupos de discusión, análisis de historias, juegos de roles, etc.), habilidades prosociales como la empatía hacia la víctima.

En la actualidad, con el uso generalizado de las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes, surgen nuevas formas de interacción entre los más jóvenes. Además de las ventajas que ofrece, como ampliar las redes sociales más allá del *cara a cara*, también se presenta como un nuevo escenario para las interacciones violentas (Garaigordobil, 2011). Hoy día, aún se discute si el *ciberbullying* es una modalidad dentro del *bullying* tradicional o se trata de una entidad independiente (Casas, Del Rey, y Ortega, 2013; Cerezo, 2012; Tokunaga, 2010). No obstante, existe acuerdo en identificar determinadas características que diferencian el ciberacoso, de cualquier otra modalidad presencial, ya sea por el anonimato del que agrede o su mayor alcance en las redes (Garaigordobil, 2013). En esta línea, surgen propuestas como el programa antibullying *Cyberprogram 2.0*. (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, en prensa). El objetivo de este programa es intervenir en situaciones de acoso entre iguales, tanto en modalidad presencial como online. Los contenidos del programa (conceptualización de *bullying* y *ciberbullying*, consecuencias para los implicados, identificación de situaciones de acoso y capacidad de denuncia, y el desarrollo de valores y actitudes prosociales), se estructuran en una sesión semanal donde el grupo participa activamente en dinámicas, debates, juegos de roles, etc. La sesión está guiada por un adulto, que facilita el análisis crítico de la información, por parte del alumnado participante. Recientemente, Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014), evaluaron el impacto de *Cyberprogram 2.0*, en una muestra de 176 estudiantes de secundaria (13-15 años). Los resultados, aunque muestran una mayor efectividad del programa en las mujeres, en ambos sexos se observa una disminución de conductas sociales negativas y un mayor uso de conductas prosociales en la relación con los compañeros. En este ámbito, la intervención socioemocional cobra especial interés, ya que la adquisición de nuevas habilidades para la interacción, prepara al alumno para establecer relaciones positivas con sus iguales, sin necesidad de recurrir a la violencia.

## Referencias

- Alcaraz, S. (2012). Recensiones bibliográficas: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del *bullying*. *Concienciari, informar y prevenir. Educación Siglo XXI*, 30(1), 338-339.
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J.C. y González-Piendi, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.

- Álvarez-García, D., Álvarez, L. y Núñez, J.C. (2007). *Aprende a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., Rodríguez, C., González-Piendi, J.A. y González-Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and PsychologicalTherapy*, 9(2), 189-204.
- Aragón, E., García, B., Iglesias, R.A., de la Morena, L., de la Plata, E., Reche, M.C., Sánchez, A.M. y Trianes, M.V. (2002). *Educación para la Convivencia*. Sevilla: Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, Junta de Andalucía.
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M.M. (2010). *Programa "Aulas Felices". Psicología Positiva Aplicada a la Educación*. Equipo SATI. <http://catedu.es/psicologiapositiva>.
- Atria, M. y Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (VISC) Training for students: Program and evaluation. En J.E. Zins, M.J. Elias y C.A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 179-197). New York: The Haworth Press, Inc.
- Avilés, J.M. (2003). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Eilas.
- Beran, T. y Shapiro, B. (2005). Evaluation of an Anti-Bullying program: Student reports of knowledge and confidence to manage bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 700-717.
- Burrell, N.A., Zirbel, Z.S. y Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: a meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26.
- Caballo, V.E., Calderero, M., Carrillo, G.B., Salazar, I.C. e Iruña, M.J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology*, 19, 611-626.
- 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.
- Casas, J.A., del Rey, R. y Ortega, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
- Cerezo, F. (2002). *Test Bull-S Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Barakaldo-Bizkaia: COHS, Consultores en CCHH.
- Cerezo, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181.
- Cerezo, F., Calvo, A.R. y Sánchez, C. (2011). *Programa CIP: intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: concienciar, informar, prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Consejería de Educación y Ciencia (2007) *Mediación en conflictos y Programa de Alumnado Ayudante*. Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía.
- Cowie, H. y Wallace, H. (1998). *Peers support teachers Manual*. London: The Price's Trust.
- Cross, D., Hall, M., Hamilton, G., Pintabona, Y. y Erceg, E. (2004). Australia: The Friendly Schools project. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 187-210). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Rosier, M.E. y Marcus, S.R. (2005). Building friendships and combating bullying: effectiveness of S.S.GRIN at one-year follow-up. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 140-150.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Barrios, Á., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education*, 4(1), 5-17.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). 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.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J., Segura, M.P., Royo, P. y Andrés, M. (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Volumen IV. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2006). Una buena práctica. La participación de los alumnos a través de la ayuda. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 105-110.

- Fox, C. y Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) program for victims of bullying. *Educational Research*, 45, 231-247.
- Garaigordobil, M. (2011). *Bullying y cyberbullying: Conceptualización, prevalencia y evaluación. FOCAD Formación Continuada a Distancia. 12ª Edición* (pp. 1-22). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (en prensa). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Pirámide.
- García-Rincón, M. y Vaca-López, E. (2006). *CONVES, Programa para mejorar la convivencia escolar: primaria*. Madrid: TEA.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D. y Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the 'Viennese Social Competence Training'. *Swiss Journal of Psychology*, 65, 125-135.
- Güemes, I. (2011). Evaluación de la eficacia del programa CONVES para la mejora de la convivencia en Educación Primaria. *Escuelaabierta: Revista de Investigación Educativa*, 14, 33-46.
- Hunt, C. (2007). The effect of an education program on attitudes and beliefs about bullying and bullying behavior in junior secondary school students. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 21-26.
- Jenson, J.M. y Dieterich, W.A. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention Science*, 8, 285-296.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A. y Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program; Grades 4-6. *Child Development*, 82, 311-330.
- Leganés, E.N. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society and Education*, 5(1), 21-40.
- Menard, S., Grotper, J., Gianola, D. y O'Neal, M. (2008). *Evaluation of Bully proofing your School: final report*. Downloaded from NCJRS: <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/221078.pdf>.
- Minton, S.J. y O'Moore, A.M. (2008). The effectiveness of a nationwide intervention program to prevent and counter school bullying in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 1-12.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto de Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R., Del Rey y Fernández, I. (2003). *Violence in School. The Response in Europe*. London: Routledge.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J.A. (1995). *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ortega, R., Romera, E.M. y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Información Psicológica*, 95, 4-14.
- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Molero, M.M., Gázquez, J.J. y López, M.A. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1(2), 71-84.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: an international perspective* (pp. 91-104). London: David Fulton.
- Prieto, M.T., Carrillo, J.C. y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.

- Rosenbluth, B., Whitaker, D.J., Sanchez, E. y Valle, L.A. (2004). The Expect Respect Project: Preventing bullying and sexual harassment in US elementary schools. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 211-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Garandeau, C. y Veenstra, R. (2012). KiVa Anti-Bullying Program: Implications for School Adjustment. En G. Ladd y A. Ryan (Eds.), *Peer Relationships and Adjustment at School*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. (In press).
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Tikka, A. y Pöyhönen, V. (2009). *KiVa: Teacher's guide, unit 1 (Research into Practice Publication Series, No. 2)*. Turku, Finland: University of Turku.
- Salmivalli, C., Pöyhönen, V. y Kaukiainen, A. (2009). *KiVa: Teacher's guide, unit 2 (Research into Practice Publication Series, No. 3)*. Turku, Finland: University of Turku.
- Sánchez, A.M., Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 353-370.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en *bullying*. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Segura, M. (2007). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Sharp, S., Smith, P.K. y Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Simon, T.R., Ikeda, R.M. y Phillips, S. (2008). The multisite violence prevention project: impact of a universal school-based violence prevention program on socialcognitive outcomes. *Prevention Science*, 9, 231-244.
- Smith, P.K. (1997). Bullying in schools: the UK experience and the Sheffield Anti-Bullying Project. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 191-201.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.
- Sprober, N., Schlottke, P.F. y Hautzinger, M. (2006). ProACT+E: Ein Programm zur Prävention von "bullying" an Schulen und zur Förderung der positiven Entwicklung von Schülern: Evaluation eines schulbasierten, universalen, präventiven Programms für weiterführende Schulen unter Einbeziehung von.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Torrego, J.C. (2005) *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe
- Trianes, M.V. y Fernández-Figaráes, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A.M. (1994). *Programa de educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. *Psicothema*, 18(2), 266-271.
- Triket, E. y Moos, R.H. (1984). *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA.
- Vallés, A. (2007). *Programa PIECE. Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: EOS.
- Varela, J., Tijmes, C. y Sprague, J. (2009). *Paz Educa. Programa de prevención de la violencia escolar*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Villanueva, L., Usó, I. y Adrián, J.E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 165-171.
- Whitney, I., Rivers, I., Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). The Sheffield Project: Methodology and findings. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 20-56). London: Routledge.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289-300.



## Capítulo 4

### Estado actual de la convivencia escolar: Agentes implicados y factores asociados

M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y José Jesús Gázquez Linares

La violencia escolar, se presenta como un fenómeno que, hace ya algún tiempo, dejó de producirse de forma aislada (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010). Las situaciones de violencia en los centros educativos forman parte del día a día, de alumnos (Pintero, Árense, López y Torres, 2014), profesores (Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2009; Martínez, 2013) y demás agentes implicados en la convivencia escolar (Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007; Moral y Ovejero, 2013; Varela, Ávila y Martínez, 2013). Aunque la violencia entre iguales no se limita exclusivamente a los contextos educativos (Orve y Calvete, 2010), en las dos últimas décadas, el interés de la investigación se ha centrado en aquellos episodios que tienen lugar en la escuela, y en torno a una de sus principales modalidades: el *bullying* (Olweus, 1993).

El concepto de violencia escolar se ha visto sometido a múltiples revisiones (Fernández, Pericacho y Candelas, 2011), tratando de esclarecer la terminología que, frecuentemente, se utiliza en los trabajos de investigación sobre el tema. Se trata de un concepto amplio que incluye otros términos que, en ocasiones, han sido equiparados a éste o utilizados de forma indiscriminada en la literatura científica (Smorti, Menesini y Smith, 2003). Algunos de estos conceptos son la intimidación (Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004), el *bullying* o maltrato entre iguales (Olweus, 1998), el clima social (Cerezo, 2001), la conducta antisocial (Martínez y Gras, 2007) o la agresión (Ramírez y Andreu, 2006). Además, se une a tal diversidad de términos, las diferentes manifestaciones de la violencia en el contexto escolar: física o verbal (Defensor del Pueblo, 2007), exclusión o el aislamiento social (Avilés, 2006), la presencia de conductas disruptivas en el aula (Hulac y Benson, 2010) o la violencia mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tokunaga, 2010).

Hoy día, se habla de violencia en las aulas como un tema que ha generado una gran preocupación social, sobre todo por la difusión que se da a los casos más graves (Calleja, 2013). Sin embargo, los casos a los que se da publicidad, no son la única forma en que la violencia escolar se manifiesta (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011). Otras manifestaciones de la conducta violenta (molestar en clase, insultos, amenazas, burlas, exclusión de grupos, etc.) que, siendo de menor gravedad (Hulac y Benson, 2010), no dejan de tener un impacto negativo en el desarrollo psicosocial (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010), en el rendimiento académico del alumno (Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez y López., 2011), y en el clima del centro educativo (Carpio, Tejero y García, 2013).

#### 1. Agentes implicados en la convivencia escolar: alumnos, familia y profesorado

En los problemas de convivencia, las consecuencias más inmediatas, y de mayor visibilidad, son las que se dan en los alumnos, ya que son éstos los que están implicados directamente en los episodios violentos. No obstante, a efectos de intervención y a nivel preventivo, cada vez son más los trabajos que analizan el papel que cumplen el resto de agentes implicados en la convivencia escolar (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández y Molero, 2011), como la familia (Martínez-Ferrer, Murgi-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno, 2008; Pérez-Fuentes, Yuste, Lucas y Fajardo, 2009) y el profesorado (González-Gil *et al.*, 2013; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009).

La percepción que tienen los diferentes agentes implicados, sobre el origen y mantenimiento de las conductas violentas en el aula, es diversa. Así, mientras el alumnado da mayor importancia a las variables relacionadas con el contexto social, como el consumo de sustancias (Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010), los docentes tienden a minimizar el número de acciones que se producen en sus clases o en sus centros (Bradshaw, Sawyer y O'Brennan, 2007). Este mismo fenómeno, se produce también entre los padres (Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2009) que, en la mayoría de los casos, la información que reciben se limita a los cambios que observan en el repertorio conductual de sus hijos. Es por ello, que la intervención en convivencia escolar, requiere de la implicación de todos los integrantes de la comunidad educativa (Rigby y Slee, 2008). Así, alumnos, personal docente y familia, tienen un objetivo común: la eliminación de las conductas violentas, que conducen irremediamente al deterioro del clima escolar (Gázquez, Pérez-Fuentes y Carrión, 2011).

Si hay un tema que preocupa en la investigación sobre violencia escolar, es el de la victimización. Las consecuencias negativas, tanto psicológicas como sociales, para la víctima (Defensor del Pueblo, 2007; Povedano,

Hendry, Ramos y Varela, 2011), se hacen evidentes desde los primeros episodios violentos en los que se ven implicados. Además, el hecho de sufrir acoso escolar, aumenta la probabilidad de padecer situaciones de inadaptación social e, incluso, de psicopatología (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007).

La figura de la víctima, precisamente por las consecuencias negativas derivadas del acoso al que se ven sometidas, ha sido ampliamente analizada. Sin embargo, se tiende a concebir a las víctimas de violencia escolar como un grupo homogéneo, en el que todos los alumnos que son acosados en este ámbito comparten una serie de características que los sitúan dentro del perfil de víctima, o incluso, la respuesta esperada ante la agresión es similar (Schwart, Proctor y Chien, 2001). Hunter, Mora-Merchan y Ortega (2004) señalan diferentes tipos de estrategias de afrontamiento en las víctimas. De la propuesta de estos autores, los propios afectados señalan como efectivas: dialogar con el agresor, ignorar la situación de *bullying* o buscar ayuda en otros. Por el contrario, no son consideradas respuestas útiles a la agresión: luchar contra la situación o contra el propio agresor, evitar o tomárselo a broma.

Más recientemente, surgen otras líneas de investigación sobre la victimización en el ámbito educativo, que señalan diferencias entre las víctimas, en cuanto a la forma de responder ante la agresión (Estévez, Jiménez y Moreno, 2011). En esta línea, se pueden diferenciar dos tipos de víctimas, fundamentalmente: por un lado, aquellas que tradicionalmente han sido consideradas como la única modalidad de victimización, conocidas como víctimas puras; y, por otro lado, las víctimas agresivas (Estévez, Murgui y Musitu, 2008). Aun siendo minoritario, este segundo grupo de víctimas agresivas, presentan un mayor riesgo de desajuste emocional, psicológico y social (Estévez et al., 2008).

Desde la familia, se entiende que los problemas de convivencia se explican fundamentalmente a la falta de educación en valores, sobre todo, la falta de respeto hacia los demás (Yuste y Pérez-Fuentes, 2008). En relación a la influencia del clima familiar y de la percepción que posee de éste el menor, surgen estudios que sugieren una estrecha relación con respecto al tipo de ajuste psicosocial que tendrá el niño o adolescente en el futuro (Cava *et al.*, 2010). Si el adolescente percibe un clima familiar positivo, donde se promueven valores como la cohesión, la confianza y la comunicación abierta y dinámica entre sus miembros, su ajuste psicosocial en etapas posteriores será mejor (Musitu, Jiménez y Povedano, 2008). En otros estudios, se analizan los efectos que tiene la percepción de un clima familiar positivo en adolescentes víctimas de violencia escolar, no encontrándose para ello una relación significativa (Beran y Violato, 2004; Herrero, Estévez y Musitu, 2006).

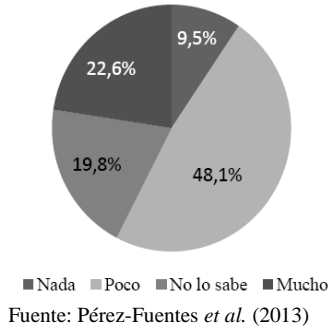
Por otro lado, el personal docente se encuentra a diario con situaciones problemáticas en el aula, reflejadas en las quejas de este colectivo. Por ejemplo, los docentes se quejan por verse obligados a invertir demasiado tiempo de clase, intentando que los alumnos guarden silencio, y adopten una actitud adecuada y disposición para el trabajo. Otro de los problemas que argumentan los profesionales de la educación hace referencia a la falta de formación universitaria en estrategias para el manejo de la agresión y la disciplina en sus clases (Santiago, Otero-López, Castro y Villardefrancos, 2008).

A pesar de las diferencias existentes entre familia y escuela, desde el grado de estructuración de los contenidos de aprendizaje hasta la naturaleza y el carácter de las relaciones que en cada caso se establecen, no se ha de olvidar que la labor socializadora que inicia la familia en la adquisición de los valores ha de ser continuada en el contexto escolar (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006). La complementariedad entre familia y escuela va a permitir, según Ribes (2002), el desarrollo de criterios educativos comunes y válidos, el cambio en la percepción de la función educativa, y una clara delimitación de roles y responsabilidades. Es por ello, que la implicación de la familia en la vida del centro educativo es necesaria, no sólo por su repercusión en el seguimiento académico de los estudiantes, sino además por los beneficios que tiene sobre la labor docente, e incluso sobre la propia familia (Collet y Tort, 2008).

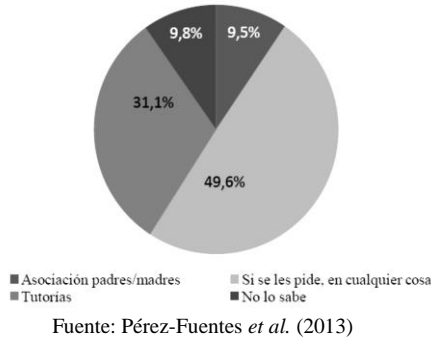
Aunque se desconoce si el grado de participación de las familias en el contexto educativo ha variado en estos últimos años, hay estudios (Gomariz, Parra, García, Hernández y Pérez, 2008; Martínez y Álvarez, 2005) que refieren que ésta es más elevada durante los primeros años de escolarización, dándose una disminución progresiva a medida que el alumno avanza en cursos académicos; por tanto, los niveles de participación de los padres de alumnos de secundaria serán más bajos que en etapas educativas tempranas. En esta línea, Pérez-Fuentes, Molero, Gázquez y Parra (2013), analizan la implicación de la familia en el contexto educativo. Para ello, contaron con una muestra de 987 alumnos de secundaria, a los que se les preguntó con qué frecuencia participaban sus progenitores en la vida del centro. Los resultados obtenidos en cuanto al nivel de participación de los padres/tutores en la vida del centro educativo, se refleja en la gráfica 1. Así, se observa que un 48,1% de los alumnos opinan que los padres participan poco, un 22,6% que participan mucho y tan solo un 9,5% opinan que los padres no participan nada. El 19,8% restante no saben si los padres participan o no en la vida del centro. En cuanto a la modalidad de participación, la mayoría de

los alumnos declaran que si se les pide, sus padres/tutores estarían dispuestos en colaborar en cualquier cosa (49,6%), seguido de la asistencia a tutorías con los profesores, en un 31,1% de los casos (Gráfica 2).

Gráfica 1. Nivel de participación de los padres/tutores en la vida del centro, según los alumnos (porcentajes)



Gráfica 2. Tipo de participación de los padres en la vida del centro



Del mismo modo, existen trabajos de investigación en los que se trata la importancia del apoyo social y familiar para prevenir situaciones de conflicto en la adolescencia (Estevez, Emler y Wood, 2009; Pons y Buelga, 2011; Rueger, Malecki y Demaray, 2010). Yuste y Pérez-Fuentes (2008), analizaron los aspectos que influyen en el origen de las conductas violentas en el contexto educativo según la opinión de los padres. Estos autores encontraron que, entre otras, la falta de interés y la no participación de los familiares en las cuestiones educativas de sus hijos se presentaban, según los padres, como determinantes en la aparición del comportamiento violento. Otros estudios apuntan a la familia como un contexto en el que confluyen factores de riesgo, asociados a las conductas violentas desarrolladas en la escuela (Ingoldsby, Shaw y García, 2001; Smith, 2005), siendo algunos de ellos: los estilos educativos (Ahmed y Braithwaite, 2004), la presencia de conflictos entre los progenitores (Stocker, Burwell y Briggs, 2002), o incluso la existencia de rivalidad fraternal (Wolke y Samara, 2004).

Por tanto, se puede afirmar que las relaciones entre los diferentes agentes implicados en la convivencia escolar (alumno-familia-escuela), resultan de interés para la configuración de la misma.

**2. Análisis de los factores asociados a la violencia escolar**

Tal y como se adelantaba en líneas precedentes, en el contexto educativo, los episodios de violencia y acoso entre compañeros, conllevan graves problemas para el desarrollo en los alumnos implicados, y además, interfieren en las relaciones interpersonales y procesos de socialización, con respecto al grupo de iguales, familiares, profesorado y el resto de los miembros de la comunidad educativa.

El objetivo de este análisis es poner en evidencia las características (personalidad, actitudes y estrategias cognitivas y sociales, conducta antisocial, valores interpersonales y participación familiar...) de los alumnos implicados en episodios de violencia escolar, y las diferencias que presentan con respecto a los compañeros que no están implicados o que se mantienen ajenos a estas situaciones. Del mismo modo, se analizan diferentes factores



asociados a la violencia escolar, como el papel que cumple la participación e implicación de los padres en la vida del centro, o las diferencias que se establecen según se adopte un rol u otro (agresor, víctima u observador) en la convivencia escolar.

## 2.1. Método

### 2.1.1. Participantes

La muestra se obtuvo mediante un muestro aleatorio por conglomerados teniendo en cuenta las diferentes áreas geográficas de la provincia de Almería (centro, levante y poniente), para lo que se seleccionaron de forma aleatoria 5 centros educativos de áreas rurales y urbanas, todos ellos de carácter público. Cada zona, cuenta al menos un centro y cuatro clases por centro, dos de tercero y dos de cuarto, superando la muestra de cada área los 200 alumnos.

El total de sujetos fue de 1.055 estudiantes de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de los que fueron eliminados 120 (11,37%) por ser extranjeros y no completar en el tiempo los cuestionarios debido a su falta de dominio de la lengua española. Además, por presentar errores u omisiones, o no haber asistido a una de las dos sesiones de aplicación, fueron excluidos 50 sujetos (4,74%). Así, la muestra definitiva estuvo compuesta por un total de 885 estudiantes, con edades comprendidas entre 14 y 18 años, con una media de edad de 15,2 años ( $DT=,90$ ). Del total de la muestra, el 49,8% ( $N=441$ ) son hombres y el 50,2% ( $N=444$ ) mujeres, con una medida de edad de 15,22 años ( $DT=,92$ ) y 15,19 años ( $DT=,89$ ), respectivamente. Respecto a distribución de la muestra en función de las áreas geográficas, al centro de la provincia, pertenecen un total de 212 sujetos (24%), al levante 333 sujetos (37,6%), y finalmente, al poniente 340 sujetos (38,4%). La distribución de la muestra por curso académico fue la siguiente: 3º ESO ( $N=475$ ; 241 hombres y 234 mujeres) y 4º ESO ( $N=410$ ; 200 hombres y 210 mujeres).

### 2.1.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la evaluación de los diferentes factores analizados, fueron los siguientes:

- *Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (MACI*; Millon, Millon, Davis y Grossman, 1997). Consta de 160 ítems, organizados en 27 escalas, que recogen información referente a tres áreas: Prototipos de personalidad, Preocupaciones expresadas y Síndromes clínicos.
- *AECS, Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales* (Moraleta, González Galán y García-Gallo, 1998). Permite valorar componentes actitudinales y cognitivos en las relaciones sociales. La actitud social se compone por tres variables (prosociales, antisociales y asociales), y el pensamiento social se agrupa en tres factores (estilo cognitivo, percepción social y estrategias en la resolución de problemas sociales).
- *Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV*; Gordon, 1977). Mide, a partir de 90 ítems, con dos opciones de respuesta (SI-NO) se analizan seis aspectos de la relación de los sujetos con los demás: Estímulo, Conformidad, Reconocimiento, Independencia, Benevolencia y Liderazgo.
- *Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D*; Seisdedos, 1995). Se compone de un total de 40 ítems que valoran los comportamientos antisociales (entrar en un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, etc.) y los delictivos (tomar drogas, robar, etc.). Su fiabilidad y validez son adecuadas ( $\alpha=.88$ ), al igual que en nuestra muestra con valores totales de Alfa de Cronbach escasamente superiores ( $\alpha=.92$ ). Así mismo, en el presente estudio sólo será utilizada la escala de comportamiento antisocial ( $\alpha=.90$ ).

Además, con el objetivo de analizar la participación de alumnos y familia en la vida del centro educativo, se elaboró un cuestionario *ad hoc*, formado por siete ítems. El perfil del alumno en la convivencia escolar (agresor, víctima, observador) se determinó mediante preguntas directas como: *¿Has sufrido/sufres episodios de violencia por parte de tus compañeros/as?*, *¿Has ejercido/ejerces violencia sobre tus compañeros/as?*, o *¿Has visto ejercer la violencia sobre tus compañeros/as?* En todo los casos, con respuesta dicotómica (Si/No). En cuanto al nivel de participación de los padres, se les pregunta a los alumnos: Según tu opinión, *¿participan tus padres en la vida del centro?* Y, para conocer en qué forma lo hacen: *Concretamente, ¿tus padres/tutores en qué suelen participar?* En ambos casos, se presentan cuatro alternativas de respuesta para las que el alumno debe elegir sólo una de ellas. Además, se le pide opinión acerca del agente o agentes responsable/s de la resolución de conflictos en el entorno escolar (*¿Quién crees que debe encargarse, en el centro, de ayudar a resolver los conflictos?*), donde deben elegir una de cuatro alternativas de respuesta posibles (los profesores, los estudiantes, ambos, cada uno de los suyos). Por último, se valoró el grado de disposición de los alumnos para colaborar en la convivencia escolar (*¿Estás dispuesto/a a colaborar en la convivencia?*), también con cuatro alternativas de respuesta posibles: totalmente, sólo cuando sea necesario, en ocasiones y en actividades puntuales, y no, en absoluto.

### 2.1.3. Procedimiento

Para la recogida de datos, fueron seleccionados al azar diferentes centros de Educación Secundaria de la provincia de Almería. Tras mantener una reunión informativa con los responsables del centro y solicitar los permisos

pertinentes, se procedió a la implementación de los cuestionarios. Se garantizó a los participantes el carácter anónimo de sus respuestas y el tratamiento confidencial de los datos. El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el programa SPSS.19.

En los siguientes apartados se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis de los diferentes factores asociados a la convivencia escolar, para los que se utilizó la muestra, instrumentos y procedimiento, anteriormente descritos.

## 2.2. Personalidad en víctimas, agresores y observadores de violencia escolar

Hace más de una década que autores como Himshaw, Lahey y Hart (1993) entendían las conductas disociales como el resultado de la confluencia de determinadas características de personalidad. De ahí, la necesidad de conocer, qué características de personalidad son las que presentan los sujetos con implicación directa en los episodios violentos, y si éstas se dan con la misma frecuencia entre aquellos que comparten un mismo perfil.

Por los efectos que la violencia escolar tiene sobre las víctimas, la investigación ha mostrado un interés notable hacia sus consecuencias en el desarrollo psicosocial (Martín y Huebner, 2007), pero también hacia las variables personales que estos alumnos tienen en común (Cava, Buelga y Murgui, 2010; Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst y Reijneveld, 2011; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Las víctimas de violencia escolar se caracterizan por altos niveles de ansiedad y ánimo depresivo (Garaigordobil y Oñederra, 2008), baja autoestima (Jansen *et al.*, 2011), dificultades en las relaciones interpersonales, inseguridad y tendencia al aislamiento social (Cerezo, 2009).

Por otro lado, la figura del agresor ha sido caracterizada por altos niveles de impulsividad (López, Sánchez, Pérez-Nieto y Poveda, 2008), baja tolerancia a la frustración (Díaz-Aguado, 2005), alto nivel de autoestima (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006), dificultades para el seguimiento de instrucciones y cumplimiento de normas, con predisposición a la delincuencia (Oblitas, 2007). Por último, en la figura del observador, las características de personalidad quedarían supeditadas al tipo de respuesta que se da ante la violencia, siendo este grupo el más heterogéneo. Las características para cada uno de los perfiles, aunque tienen su máxima expresión en la etapa adolescente, será durante los años escolares donde se ha intervenir con el fin de prevenir la adopción futura de estos roles.

En nuestro caso, la existencia de diferencias significativas en la frecuencia con la que determinados rasgos de personalidad están presentes en cada uno de los grupos analizados, nos permite identificar una serie de aspectos característicos de cada perfil.

### Víctimas

En las víctimas, se identifican una serie de aspectos comunes, como los sentimientos de ansiedad, el ánimo depresivo y la inseguridad en el trato con los iguales.

Tabla 1. Porcentajes de respuestas afirmativas en los ítems del MACI: víctimas y no-víctimas

Ítem MACI	Víctima	No víctima	$\chi^2$	Sig.
Parece que nada de lo que me pasa me hace sentir ni triste ni feliz	37.8%	27%	4.60	.032
Me da mucha vergüenza contarle a otras personas cómo abusaron de mí	47.2%	17.8%	41.99	.000
Odio recordar algunas de las formas en que abusaron de mí	42.7%	15.8%	38.21	.000
A veces, cuando estoy lejos de mi casa, empiezo a sentirme tenso y con miedo	25.6%	15.9%	5.41	.020
Soy una persona un tanto asustadiza y ansiosa	37.8%	18.1%	19.39	.000
Parece ser que la bebida ha sido un problema para varios miembros de mi familia	31.1%	15.6%	13.63	.000
Muy poco de lo que he hecho ha sido apreciado por los demás	61.1%	40.4%	14.17	.000
Socialmente soy solitario, pero no me importa	28.9%	15.5%	10.39	.001
Odio no tener el aspecto ni la inteligencia que me gustaría	61.6%	45.1%	8.33	.015
La mayoría de la gente es más atractiva que yo	65.6%	47.5%	10.57	.004
No creo que la gente me vea como una persona atractiva	58.9%	45.1%	6.15	.032
Hay muchas ocasiones en las que desearía ser mucho más joven de nuevo	48.9%	40.4%	2.36	.010
Los padres y maestros son demasiado duros con los jóvenes que no siguen las reglas	52.8%	42.7%	3.32	.034
Se supone que debo ser delgado o delgada, pero siento que mis muslos y mi trasero son demasiado grandes	51.1%	36.2%	7.60	.019
Tengo un temor terrible de que, por muy delgado o delgada que esté, volveré a subir de peso si como	48.9%	28.9%	15.15	.000
Me gustaría cambiar mi cuerpo por el de alguna otra persona	62.9%	45%	10.28	.001
Con frecuencia creo que no me merezco las cosas buenas que hay en mi vida	50%	29.3%	15.99	.000
Las cosas buenas no duran	75.6%	55.3%	13.50	.000
Muchos otros jóvenes consiguen oportunidades que yo no consigo	71.1%	52.7%	11.10	.001

Así, tal y como se muestra en la tabla 1, las víctimas, con mayor frecuencia, tienden a: (1) pensar negativamente sobre la opinión y/o valoración que los demás tienen de ellos; (2) mostrar actitudes más pesimistas ante la resolución de problemas; y, (3) señalar como preocupaciones más frecuentes aspectos relacionados con abusos en la infancia, problemas con su imagen corporal y dificultades para relacionarse con los iguales.

En el área de las relaciones sociales, las víctimas tienden al aislamiento y prefieren actividades en solitario. En cuanto a los aspectos familiares, en este grupo se observa una valoración negativa de la autoridad de padres y/o profesores. Finalmente, en situaciones poco conocidas (encontrarse lejos de casa), las víctimas presentan ansiedad, con una frecuencia significativamente mayor que las no-víctimas.

#### Agresores

Los agresores se caracterizan por mostrar altos niveles de impulsividad, característica para la que se obtienen diferencias significativas solo en este perfil. En la tabla 2, se observa que los agresores llevan a cabo, y valoran positivamente, conductas antisociales como mentir y robar. Además, los agresores desearían ser más jóvenes, actúan con mayor impulsividad y muestran menor respeto por las normas. De hecho, afirman en mayor número de casos, que no consideran las sanciones como un obstáculo para hacer lo que desean. Como tampoco, resulta un freno el hecho de saber que con su conducta perjudican a otros, llegando a utilizar a los demás para beneficio propio, si fuera preciso. Finalmente, se encuentran diferencias significativas en el interés hacia el sexo, siendo entre el grupo de agresores más frecuente.

Tabla 2. Porcentajes de respuestas afirmativas en los ítems del MACI: agresores y no-agresores

Ítem MACI	Agresor	No agresor	$\chi^2$	Sig.
El castigo nunca me ha frenado para hacer lo que quería	57.7%	42.6%	6.12	.045
Prefiero actuar primero y pensarlo después	56.3%	34.5%	13.49	.000
Si quiero hacer algo, simplemente lo hago, sin pensar en lo que pueda pasar	62%	37.7%	16.13	.000
No veo nada malo en utilizar a otros para conseguir lo que quiero	35.7%	18%	12.96	.000
No me molesta ver a alguien sufriendo	32.4%	14.9%	14.63	.001
Hago lo que quiero sin preocuparme de si afecta a otros	42.3%	19.8%	19.37	.000
Me gusta mucho coquetear (ligar)	67.1%	56.5%	3.00	.021
No soy diferente a muchos jóvenes que roban cosas de vez en cuando	40.8%	18.9%	19.25	.000
Decir mentiras es una cosa muy normal	56.3%	40.3%	6.91	.009
Hay veces en las que siento que soy mucho más joven de lo realmente soy	51.4%	35.8%	6.75	.003

#### Observadores

En el caso de los observadores, éstos comparten rasgos de personalidad, con víctimas (ansiedad, rebeldía, pesimismo, inseguridad con los iguales,...) y agresores (predisposición a la delincuencia o incomodidad respecto al sexo), lo que otorga de mayor heterogeneidad a este grupo.

Tabla 3. Porcentajes de respuestas afirmativas en los ítems del MACI: observadores y no-observadores

Ítem MACI	Observador	No observador	$\chi^2$	Sig.
Hay tantas normas en mi camino, que es difícil hacer lo que quiero	48.5%	37.2%	10.04	.003
Soy muy bueno inventando excusas para salir de los problemas	54.8%	47.1%	4.69	.030
Muchas de las cosas que hoy parecen buenas, se volverán malas más adelante	57.8%	46.6%	9.81	.007
Con frecuencia me asusto cuando pienso en las cosas que tengo que hacer	43.2%	34.7%	5.88	.047
Hubo personas que hicieron cosas sexuales conmigo cuando yo todavía no podía entender	7.8%	3.1%	7.51	.003
Me agrada que ahora los sentimientos acerca del sexo se hayan convertido en parte de mi vida	50.7%	42.6%	5.07	.032
En muchas cosas me siento muy superior a la mayoría de la gente	35.9%	27.2%	6.67	.032

Los observadores presentan con una frecuencia significativamente superior al grupo de no-observadores, una sensación de superioridad, desprecio por las normas y mayor interés por el sexo. Además, los observadores se definen como más capaces que el resto, para “salir airoso de los problemas poniendo excusas”. Por otro lado, este grupo coincide en señalar entre sus preocupaciones más frecuentes, la sensación de agobio que les produce tener tareas pendientes u obligaciones. En cuanto a la percepción de futuro inmediato, los observadores muestran con mayor frecuencia una actitud pesimista, pensando que las cosas irán a peor en la mayoría de los casos. Finalmente, en

comparación con el grupo de no-observadores, los observadores refieren en mayor número de ocasiones, su preocupación por abusos en la infancia (Tabla 3).

2.3. Actitudes y estrategias cognitivas y sociales

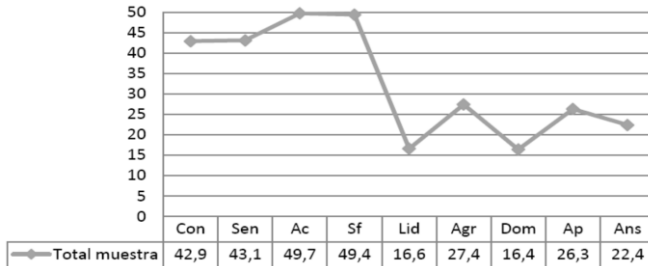
La socialización es un proceso fundamental para el desarrollo del adolescente, ya que desde niño se aprende a interiorizar la información derivada de sus relaciones con los demás y otros elementos de su medio ambiente. Todo ello, se integra y se traduce en unos rasgos de personalidad característicos, que facilitan su adaptación al entorno en el que vive (Rocher, 1993). La infancia y la adolescencia son momentos del desarrollo, en los que los procesos de socialización resultan especialmente relevantes para el ajuste psicosocial del individuo (Lahire, 2007).

Niños y adolescentes se encuentran sometidos a la influencia social de diversos agentes (familia, grupo de iguales, institución escolar, medios de comunicación,...), que, aun ejerciendo una influencia conjunta, en ocasiones, puede resultar contradictoria (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007). Son las relaciones con el grupo de iguales, las que proporcionan las experiencias sociales necesarias para completar el conocimiento sobre uno mismo, sobre los demás y adquirir las actitudes y habilidades sociales que más tarde pondrán en práctica. Por tanto, serán las situaciones de aprendizaje escolar donde se generan con frecuencia las oportunidades de interacción con el grupo de iguales, aunque en ocasiones no resultan positivas, como cuando se producen las dinámicas de agresión y victimización entre escolares (Cerezo, 2002). Un área de estudio importante en la convivencia escolar, son los factores que actuarían como protección/riesgo en la aparición de situaciones de violencia escolar, siendo el desarrollo de habilidades sociales un factor clave, en este sentido (Polo, León, Gómez, Palacios y Fajardo, 2013).

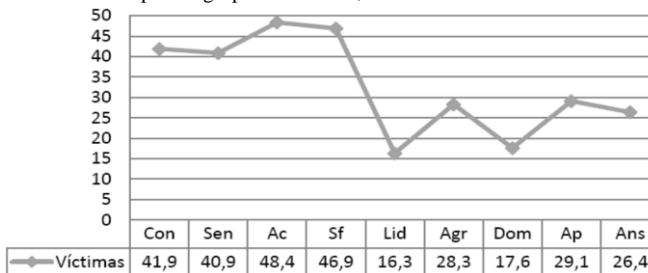
En el análisis que nos ocupa, a partir de los datos extraídos de la implementación del AECS (Moraleta *et al.*, 1998), se construyen diferentes perfiles para cada una de las escalas (Actitud Social y Pensamiento Social), atendiendo a la muestra total, y según el rol del alumno en la convivencia (víctima, agresor y observador).

En la gráfica 3, se muestran las puntuaciones medias obtenidas por la totalidad de la muestra, en los factores de la Escala Actitud Social del AECS. Al comparar estas puntuaciones con las obtenidas por el grupo de víctimas (Gráfica 4), se observa una puntuación media en *Seguridad y firmeza en la interacción (Sf)* o la tendencia a mostrarse seguro de sí mismo en la relación, que resulta inferior a la media de la muestra total.

Gráfica 3. Puntuaciones medias para el total de la muestra, en los factores de la Escala Actitud Social (AECS)



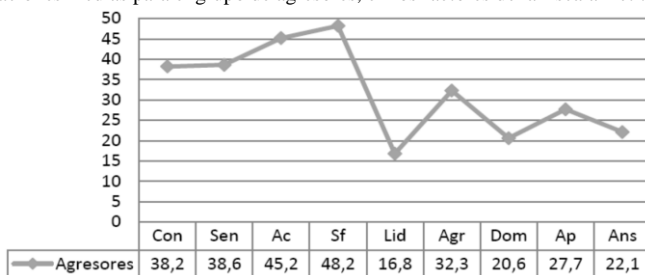
Gráfica 4. Puntuaciones medias para el grupo de víctimas, en los factores de la Escala Actitud Social (AECS)



En el caso de los agresores, se detectan diferencias en las puntuaciones medias de cada factor con respecto a las obtenidas por la muestra total (Gráfica 5). Así, en este grupo, se obtienen puntuaciones por encima de la media para: *Agresividad-terquedad (Agr)* o tendencia a la expresión agresiva ante los demás, y a la terquedad como forma de

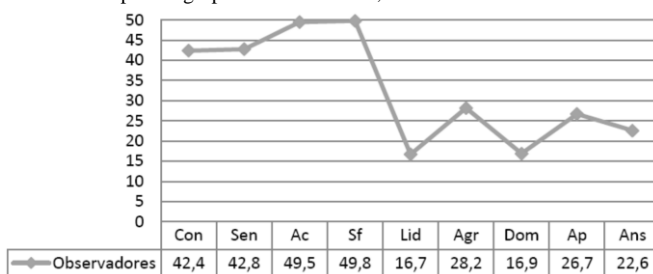
hostilidad; y *Dominancia (Dom)* o buscar el poder para dominar, competir y ser superior a los demás. Por el contrario, en el grupo de agresores se dan puntuaciones inferiores a la media para los factores: *Conformidad con lo que es socialmente correcto (Con)* o tendencia a acatar las normas sociales que facilitan la convivencia en grupo; *Sensibilidad social (Sen)* otendencia a sintonizar con los sentimientos de los demás, comprenderlos y valorarlos; y, *Ayuda y colaboración (Ac)* ocompartir con los demás las cosas propias y colaborar en los trabajos comunes.

Gráfica 5. Puntuaciones medias para el grupo de agresores, en los factores de la Escala Actitud Social (AECS)



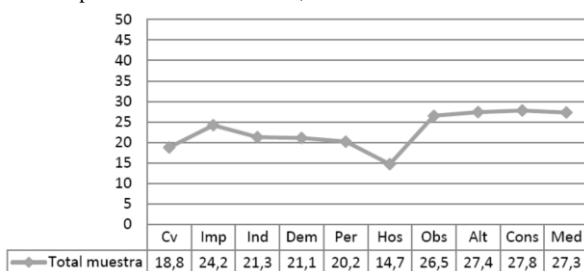
Por último, en el grupo de observadores, las puntuaciones medias obtenidas para cada unod e los factores, resultan similares a las de la muestra total, pudiendo observarse un ligero aumento con respecto al total de la muestra, en la puntuación media para el factor *Agresividad-terquedad (Agr)*.

Gráfica 6. Puntuaciones medias para el grupo de observadores, en los factores de la Escala Actitud Social (AECS)



En la gráfica 7, se muestran las puntuaciones medias obtenidas por la totalidad de la muestra, en los factores de la Escala de Pensamiento Social del AECS. Al comparar estas puntuaciones con las obtenidas por el grupo de víctimas (Gráfica 8), se observa una puntuación media en *Percepción positiva del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem)*, que resulta inferior a la media de la muestra total.

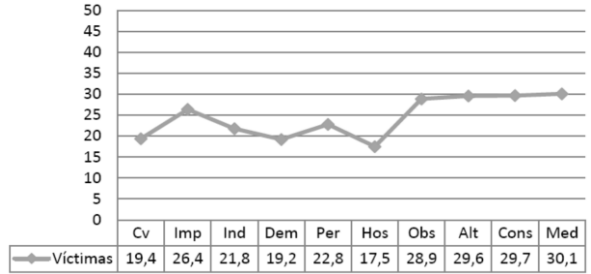
Gráfica 7. Puntuaciones medias para el total de la muestra, en los factores de la Escala Pensamiento Social (AECS)



Por otro lado, las víctimas obtienen puntuaciones medias que superan a la media de la muestra total en los factores: *Percepción y expectativas negativas sobre la relación social (Per)* o desconfianza y suspicacia social; *Percepción negativa del sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos)* omodo de

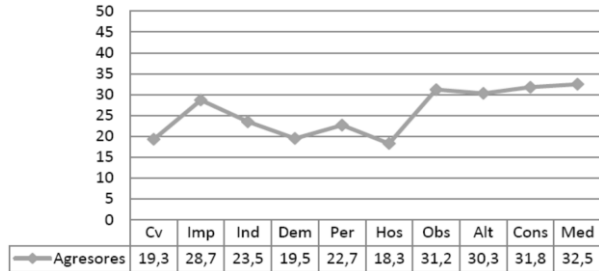
percibir el clima afectivo en el hogar; *Dificultad en la interacción y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales (Obs)* odificultades para observar y analizar las situaciones sociales; *Dificultad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales (Alt)* odificultades para generar varias soluciones diferentes a un problema interpersonal; *Dificultad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales (Cons)* odificultades para anticipary evaluar las consecuencias que acarrea una determinada solución y tenerlas en cuenta para la toma de decisiones; y en, *Dificultad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social (Med)* odificultades para evaluar las alternativas posibles y elegir la más adecuada.

Gráfica 8. Puntuaciones medias para el grupo de víctimas, en los factores de la Escala Pensamiento Social (AECS)



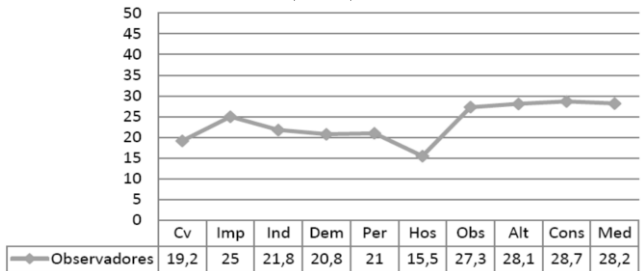
En el grupo de agresores, además de coincidir con las víctimas en las diferencias que éstas mantienen con respecto a la muestra total, en los factores mencionados, destacar puntuaciones medias más elevadas para este grupo en los factores: *Impulsividad frente a reflexividad (Imp)* o falta de control sobre los impulsos, de tolerancia a la frustración y de reflexión antes de actuar; y también, en *Independencia de campo frente a dependencia (Ind)* o disposición a verse influido por los demás o a actuar como una persona independiente.

Gráfica 9. Puntuaciones medias para el grupo de agresores, en los factores de la Escala Pensamiento Social (AECS)



Finalmente, en el grupo de observadores, al igual que ocurre en la Escala de Actitud Social, las puntuaciones medias obtenidas, resultan más próximas a las medias de la muestra total. No obstante, se dan ligeras diferencias en la mayoría de los factores analizados (Gráfica 10).

Gráfica 10. Puntuaciones medias para el grupo de observadores, en los factores de la Escala Pensamiento Social (AECS)



Los resultados obtenidos en esta primera aproximación, dieron lugar a la realización de análisis estadísticos más específicos, con el fin de comprobar la significatividad de las diferencias entre los grupos (ver capítulo 5).

#### 2.4. Conductas antisociales y delictivas

La adolescencia es una etapa llena de cambios para el individuo y en la que gran parte de los autores coinciden en la mayor probabilidad de ocurrencia de conductas “de riesgo” o antisociales (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Marín, 2002; Moffit, 2006). De ahí la preocupación generalizada, y el interés creciente, por analizar los comportamientos agresivos en los diferentes contextos de desarrollo del adolescente. Sobre todo, interesa conocer la manifestación de estos comportamientos problemáticos en el contexto educativo, por ser el lugar donde pasa la mayor parte de su tiempo y se dan la mayoría de interacciones con el grupo de iguales (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Estévez, 2008). Una de las razones por las que la conducta antisocial en la adolescencia se posiciona como objetivo prioritario de investigación, es la estrecha relación que mantiene con determinadas conductas, como el abuso de sustancias (Crespo, Perles y San Martín, 2006; San Juan, Ocáriz y Germán, 2008), consideradas hoy día como graves problemas de salud pública (Luengo *et al.*, 2008).

Son múltiples los trabajos que se han dedicado a analizar las diferentes manifestaciones de la conducta antisocial (Carrasco y González, 2006; Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004; Morales, 2008) o las diferencias individuales basándose en el género y la edad de los sujetos (De Bruyn y Cillesen, 2006).

Haciendo referencia a las manifestaciones de la conducta problemática, se hace necesario distinguir entre conducta antisocial y conducta delictiva. En el caso de la conducta antisocial, ésta suele ser relacionada con aspectos como la agresividad, la impulsividad o la falta de autocontrol y los problemas para seguir las normas sociales (Garaigordobil, 2005). Mientras que la conducta delictiva, más propia de la adolescencia tardía, se encuentra más próxima a cuestiones jurídico-legales que a constructos psicosociales (Lösel y Bender, 2003). Es innegable que ambos tipos de repertorios conductuales se encuentran íntimamente relacionados, en la medida en que el primero es considerado por muchos autores como un potente predictor del desarrollo de conductas delictivas con su máxima expresión en la etapa adulta (Simoës, Matos y Batista-Foguet, 2008).

Por otro lado, del estudio de las diferencias basadas en el género, se extraen resultados que apuntan hacia el sexo masculino como los que presentan, con una frecuencia y gravedad bastante superior que en las mujeres, más comportamientos antisociales y delictivos (López y Rodríguez-Arias, 2010; Rechea, 2008; Sanabria y Uribe, 2007). Por el contrario, autores como Scandroglio *et al.* (2002) sugieren la posibilidad de un estrechamiento en las diferencias entre los sexos, siendo las mujeres cada vez más partícipes de situaciones de violencia.

En el caso de la edad de aparición y manifestación de la conducta antisocial, no existe un acuerdo tan claro entre los autores, datando su inicio a partir de los 13 años (Rechea, 2008) o los 14-16 años (Kazdín y Buela-Casal, 1994) en algunos casos. Sin embargo, en lo que parece existir acuerdo es en el carácter relativamente estable de las conductas antisociales hasta alcanzar la etapa adulta (Estévez *et al.*, 2007), momento en que se intensifican pudiendo desarrollarse comportamientos delictivos (Rutter, Giller y Hagell, 2000).

Por otro lado, tal y como se mencionó anteriormente, el contexto educativo cobra especial relevancia en el estudio de las conductas antisociales y delictivas de los jóvenes. De hecho, de entre los perfiles posibles a adoptar por los alumnos ante situaciones de violencia escolar, la figura del agresor comparte muchas de las características que definen a los individuos con comportamiento antisocial: alto grado de impulsividad (López *et al.*, 2008), locus de control externo (Vázquez, Fariña y Arce, 2005) o el rechazo hacia las normas (Oblitas, 2007). Otros agentes implicados en la violencia escolar, también se presentan como potenciales portadores de este tipo de repertorios conductuales. Ejemplo de ello es la propuesta de Emler (2009), donde identifica un tipo de “víctima agresiva”, que responde al acoso proyectando una imagen de sí mismo como alguien rebelde y antisocial.

Así, nos planteamos el objetivo de llevar a cabo un análisis descriptivo de las conductas antisociales-delictivas que tienen lugar en los centros de Educación Secundaria, y comprobar si existe relación con el perfil que adopta el alumno ante situaciones de violencia escolar.

Los resultados obtenidos al respecto, muestran la existencia de una serie de características que comparten los alumnos que manifiestan conductas antisociales y delictivas, en el contexto educativo. Así, estos comportamientos antisociales y delictivos se dan con mayor frecuencia en varones, se intensifican a medida que aumenta la edad y son más frecuentes en alumnos que están implicados en situaciones de violencia escolar. En la tabla 4 se muestran los resultados del análisis de medias en conductas antisociales y conductas delictivas, atendiendo al perfil de los sujetos en la convivencia (víctimas, agresores y observadores). En las conductas antisociales, agresores y observadores, obtienen una puntuación media significativamente más elevada que los no agresores y no observadores, respectivamente.

Tabla 4. Conductas antisociales y delictivas según perfil convivencia. Descriptivos y prueba *t*

Conductas	Perfil		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Antisociales	Víctima	No	795	8,98	5,490	-1,956	,051
		Si	90	10,18	5,655		
	Agresor	No	814	8,72	5,316	-7,268**	,000
		Si	71	13,54	5,854		
	Observador	No	295	7,70	5,228	-5,454**	,000
		Si	589	9,81	5,530		
Delictivas	Víctima	No	795	2,11	3,211	-2,044*	,044
		Si	90	3,03	4,147		
	Agresor	No	814	1,83	2,768	-6,931**	,000
		Si	71	6,45	5,555		
	Observador	No	295	1,42	2,516	-5,646**	,000
		Si	589	2,60	3,607		

En las conductas delictivas, víctimas ( $t = -2,044$ ;  $p < 0,05$ ), agresores ( $t = -6,931$ ;  $p < 0,01$ ) y observadores ( $t = -5,646$ ;  $p < 0,01$ ) difieren significativamente de los grupos de alumnos que no adoptan ninguno de estos perfiles en la convivencia, obteniendo los primeros puntuaciones medias más elevadas.

### 2.5. Valores interpersonales

Los valores, tanto la forma en que se adquieren como sus modificaciones para adaptarse a los requerimientos de las diferentes etapas de nuestra vida, son de gran relevancia para el ámbito de la investigación de las ciencias sociales (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010), especialmente en la etapa de la adolescencia (Damon, 2004). Aunque en su origen, el interés por el estudio de los valores en esta etapa surge a partir de las conductas problemáticas entre adolescentes, hace ya más de una década, que esta línea de investigación se ha visto completada con un enfoque más positivo del tema (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004). Ahora, ya no interesa solamente conocer las conductas de riesgo o socialmente inaceptables para erradicarlas; sino que además se busca el modo de sustituir éstas por otras basadas en la adquisición de unos valores que haga del adolescente un ser social competente (Oliva *et al.*, 2010).

Los valores han sido frecuentemente relacionados con la moral o las creencias personales (Railton, 2003). En línea con esta conjunción, Kornblit (2003) define el valor como “una creencia duradera acerca de un modo específico de conducta o estado final de ser o existir, que es personal o socialmente preferible a un modelo opuesto” (p. 111). No obstante, aunque la asociación entre ambos es alta, los valores tendrían un peso mayor que las creencias en la toma de decisiones (Wallace, Pettit, Scheffler y Smith, 2006). Según Gordon (2003), “[...] los valores pueden constituir un medio para determinar lo que los sujetos hacen y cómo lo hacen; muchas de sus decisiones inmediatas, así como sus planes a largo plazo están influidas, consciente o inconscientemente, por el sistema de valores que adopten”.

Otra parte de la investigación sobre los valores interpersonales en adolescentes se ha orientado al estudio de las diferencias según el género y la edad. Según Martí y Palma (2010), el sexo y la edad tendrían un efecto significativo sobre la preferencia de valores en adolescentes. Concretamente, las chicas con preferencia hacia valores más abstractos e interiorizados, mientras que los varones presentan una predisposición hacia valores instrumentales, con una carga más egocéntrica y material. Por otro lado, según avanza la edad, los adolescentes prefieren valores más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, frente a valores centrados en “el yo” o en la contraposición con los demás.

En cuanto al papel de los valores interpersonales en la convivencia escolar, Romera, Del Rey y Ortega (2011), afirman que existen determinadas creencias, actitudes y valores que pueden estar relacionados con la tendencia del adolescente, a implicarse en episodios de violencia escolar. Por su parte, Morales y Trianes (2012), señalan la ausencia de valores y comportamientos prosociales, como un factor determinante para la participación en episodios de violencia escolar, sobre todo en la figura del agresor.

Con el objetivo de analizar la presencia de diferentes valores interpersonales en alumnos de secundaria, se analizaron las puntuaciones medias para cada uno de los factores del SIV, atendiendo a los perfiles de agresor y víctima de violencia escolar. En la tabla 5, se observa como víctimas y agresores presentan puntuaciones inferiores a la media obtenida por la muestra total en los factores Estímulo y Benevolencia y puntuaciones superiores a la media en los factores Reconocimiento y Liderazgo.



Por su parte, los agresores, presentan una puntuación inferior a la media obtenida por la muestra total en el factor Conformidad, y superior a la media en el factor Independencia. Por tanto, llamar la atención, ser admirado por los demás y tener autoridad sobre otros son los valores interpersonales más valorados por los agresores.

Resultados como éstos, sugieren que la ausencia/ presencia en exceso de determinados valores interpersonales, pueden suponer un factor de riesgo en la implicación de los adolescentes en situaciones de violencia escolar.

Tabla 5. Valores interpersonales en alumnos de secundaria según el perfil en la convivencia

Factor SIV	Total muestra			Víctima			Agresor		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
Estímulo (S)	847	17.39	4.43	88	16.84	4.30	68	16.99	4.13
Conformidad (C)	847	14.86	5.32	88	14.01	5.15	68	13.04	5.52
Reconocimiento (R)	847	11.72	4.63	88	12.43	5.24	68	13.56	5.26
Independencia (I)	847	17.31	5.79	88	17.86	5.49	68	18.18	5.46
Benevolencia (B)	847	17.77	5.86	88	16.93	6.44	68	14.69	5.89
Liderazgo (L)	847	10.78	4.99	88	11.74	5.60	68	13.35	5.35

## 2.6. Participación familiar e implicación del alumnado en los problemas de convivencia

Como contexto de adquisición de los valores, destaca la familia que, proporciona las experiencias necesarias para que el menor construya su identidad (Páez, Gutiérrez, Valdivia y Luciano, 2006). Ya en la adolescencia, la familia continúa ejerciendo su influencia en la configuración de su ajuste psicosocial (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002). Tanto es así, que numerosos autores han encontrado un efecto positivo de un clima familiar adecuado sobre el desarrollo del adolescente, en todos sus niveles (físico, emocional, intelectual, social,...) (Steinberg y Morris, 2001; Zimmer-Gembeck y Locke, 2007), lo que irremediamente afecta a su conducta (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004). De la misma forma, los problemas de conducta adolescente tienen en parte su origen en un clima familiar negativo (Bradshaw, Glaser, Calhoun y Bates, 2006; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004).

Por otro lado, el contexto educativo es uno de los lugares donde, tanto el niño como el adolescente, pasan la mayor parte de su tiempo, por lo que será también en la escuela donde se produzcan el mayor número de oportunidades para interactuar con adultos e iguales. Estas interacciones pueden ser positivas para la convivencia, pero también brotan actitudes negativas y comportamientos violentos (Barnow, Lucht y Freyberger, 2005; Gázquez *et al.*, 2011; Jiménez *et al.*, 2008).

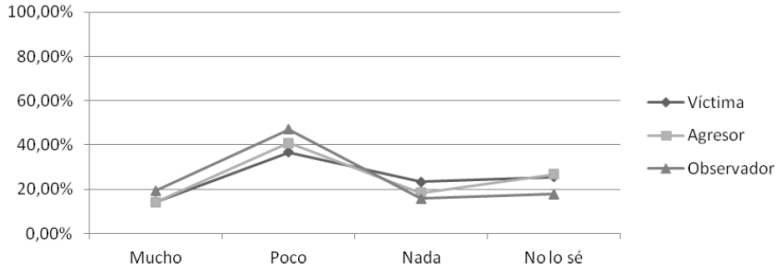
Con el objetivo de analizar la participación de alumnos y familia en la vida del centro educativo, se elaboró un cuestionario *ad hoc*, formado por siete ítems (ver apartado *Instrumentos*). Mediante este cuestionario, se recogió información sobre el perfil del alumno en la convivencia escolar, su opinión sobre el nivel de participación de los padres, y en qué cuestiones del ámbito educativo están implicados. Además, se les pide opinión sobre el agente o agentes responsable/s de la resolución de conflictos en el entorno escolar y se valora el grado de disposición de los alumnos para colaborar en la convivencia escolar. Todo ello, según el perfil del alumno en la convivencia: agresor, víctima y observador.

En primer lugar, cuando se les pide opinión acerca de la participación de los padres/tutores, los alumnos que declaran haber sido víctimas de violencia escolar responden en un 36,7% que los padres participan poco, un 23,3% no participan nada y tan solo un 14,4% opinan que los padres participan mucho. El resto (25,6%) no saben si los padres participan o no en la vida del centro.

En el grupo de agresores, los porcentajes de participación que atribuyen a los padres son similares a los que refieren las víctimas: el 40,8% opinan que los padres participan poco, el 18,3% nada, el 14,1% mucho y el resto (26,8%) no conocen el grado de participación de los padres en la vida del centro educativo.

Por último, se observan diferencias en el nivel de participación de los padres, que percibe el grupo de observadores. De manera que, el porcentaje de los que opinan que los padres participan poco, asciende al 47%, mientras que las cifras de desconocimiento sobre el grado de participación de los padres, descienden hasta un 17,8%. En la Gráfica 11, se muestran las puntuaciones de cada uno de los grupos (víctima, agresor, observador) sobre el grado de participación de los padres.

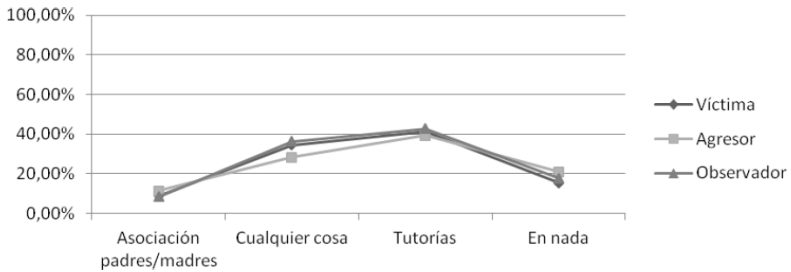
Gráfica 11. Nivel de participación de los padres en la vida del centro, según el perfil del alumnado



Fuente: Pérez-Fuentes, Gázquez, Molero, Abad y Mercader (2013)

En cuanto al modo en que los padres participan, los diferentes grupos (víctimas con un 41,1%, agresores con un 39,4% y observadores con un 42,8%) coinciden en que las tutorías con los profesores es la modalidad de participación más frecuente de sus padres. En segundo lugar, los grupos de víctimas y de observadores señalan que sus padres estarían dispuestos a participar en cualquier cosa si se les pide, con un 34,4% y un 36,3%, respectivamente. En el grupo de agresores la disposición total para participar de los padres desciende a un 28,2% (Gráfica 12).

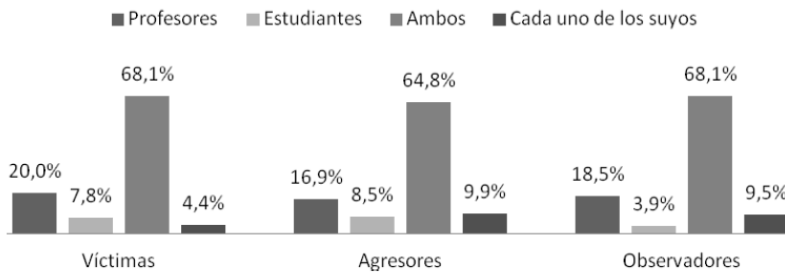
Gráfica 12. Tipo de participación de los padres en la vida del centro, según el perfil del alumnado



Fuente: Pérez-Fuentes *et al.* (2013)

Cuando se les pregunta a los alumnos sobre los responsables de resolver los conflictos en el centro educativo, los tres grupos analizados refieren como opción más acertada la responsabilidad compartida de profesores y alumnos (un 67,8% de las víctimas, un 64,8% de los agresores y un 68,1% de los observadores). En la gráfica 13, se presentan los porcentajes atribuidos a cada opción por parte de cada uno de los grupos.

Gráfica 13. Agentes responsables en la resolución de conflictos, según el perfil del alumnado

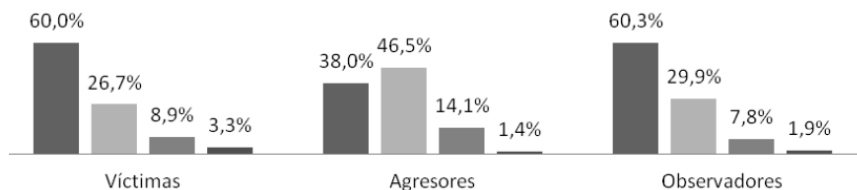


Fuente: Pérez-Fuentes *et al.* (2013)

Finalmente, cuando se les pregunta a los alumnos si están dispuestos a colaborar en la convivencia del centro, se observa que en los grupos de víctimas y el de observadores la respuesta más frecuente es *totalmente* (un 60% de las víctimas y un 60,3% de los observadores). En el grupo de agresores, la opción señalada con mayor frecuencia es *sólo*

cuando sea necesario, elegida por un 46,5% de los integrantes de este grupo. Por otro lado, y de manera generalizada, en los tres grupos, se observan porcentajes muy bajos para la opción de no colaborar en absoluto en la convivencia: un 3,3% de las víctimas, un 1,4 de los agresores y un 1,9 de los observadores (Gráfica 14).

Gráfica 14. Disposición del alumno para colaborar en la convivencia, según el perfil del alumnado  
Totalmente ■ Solo cuando sea necesario ■ En ocasiones y actividades puntuales ■ No, en absoluto



Fuente: Pérez-Fuentes *et al.*(2013)

Las múltiples posibilidades de interacción que ofrece el contexto educativo, hacen de éste un escenario proclive a la aparición de una amplia variedad de conflictos interpersonales. Para una resolución efectiva del conflicto, se requiere del uso de diversos recursos personales y/o sociales con los que han de contar los agentes implicados (adecuado ajuste psicosocial, habilidades sociales, educación en valores, etc.).

## Referencias

- Ahmed, W. y Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Social Psychology of Education*, 54, 7-35.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Barnow, S., Lucht, M. y Freyberger, H.J. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, 31, 24-39.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesman, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (pp. 894-941). New Jersey: Wiley.
- Beran, T. y Violato, C. (2004). A model of childhood perceived peer harassment: Analyses of the Canadian national longitudinal survey of children and youth data. *The Journal of Psychology*, 138, 129-147.
- Bradshaw, C., Glaser, B., Calhoun, G. y Bates, J. (2006). Beliefs and Practices of the Parents of Violent and Oppositional Adolescents: an Ecological Perspective. *The Journal of Primary Prevention*, 27, 245-263.
- Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L. y O'Brennan, L.M. (2007). Bullying and peer victimization at school: perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3).
- Calleja, J.M. (2013). *La violencia como noticia*. Madrid: La Catarata.
- 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.
- Carpio, C., Tejero, M. y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 124-134.
- Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión; Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings and implications for positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Cava, M.J., Buelga S., Musitu G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.

- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 156-165.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Collet, J. y Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60.
- Crespo, M., Perles, F. y San Martín, J. (2006). Análisis psicosocial de los menores infractores en un centro de reforma. Comunicación presentada en el I Congreso Europeo sobre Programas de Cumplimiento de Medidas Judiciales para Menores, Sevilla.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- De Bruyn, E.H. y Cillessen, A.H.N. (2006). Popularity in early adolescence: Prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 607.
- 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.
- Dekovic, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Emler, N. (2009). Delinquents as a minority group: Accidental tourists in forbidden territory or voluntary émigrés? En F. Butera y J. Levine (Eds.), *Coping with minority status: Responses to exclusion and inclusion* (pp. 127-154). US: Cambridge University Press.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuandolas víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: ¿Quién va a defenderme? *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Valencia: NauLlibres.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressor's pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 2, 29-39.
- Fernández, I., Pericacho, F.J. y Candelas, M.A. (2011). Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas. *Pulse*, 34, 195-210.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13, 197-215.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictorias. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30, 241-271.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M.C., Lucas, F. y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C. y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 49-59.
- 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), 93-104.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C. y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.

- Gomariz, M.A., Parra, J., García, M.P., Hernández, M.A. y Pérez, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.
- Gordon, L.V. (1977). *Cuestionario de Valores Interpersonales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gordon, L.V. (2003). *Cuestionario de Valores Personales (SPV)*. Madrid: TEA.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). Therelationships of adolescentschool-relateddeviantbehaviour and victimizationwithpsychologicaldistress: Testing a general model of themediational role of parents and teachersacrossgroups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Himshaw, D., Lahey, B. y Hart, E. (1993). Issues of taxonomy and comorbidity in thedevelopment of conductdisorder. *Development and Psychopathology*, 5, 31-49.
- Hulac, D.H. y Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 257-262.
- Hunter, S.C., Mora-Merchan, J. y Ortega, R. (2004). Thelong-termeffects of doping strategy use in victims of bullying. *TheSpanishJournal of Psychology*, 7, 3-12.
- Inglés, C.J., Martínez-Monteaudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Redondo, J. Benavides, G., García-Fernández, J.M. y García-López, L.J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461.
- Ingoldsby, E.M., Shaw, D.S. y García, M.M. (2001). Intrafamilyconflict in relation to boys' adjustment in school. *Development and Psychopathology*, 13(1), 35-52.
- Jansen, D.E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F.C. y Reijneveld, S.A. (2011). Earlyriskfactorsforbeing a bully, victim, orbully/victim in late elementary and earlysecondaryeducation. The longitudinal TRAILS study. *BMC PublicHealth*, 6, 11-44.
- Kazdin, A. y Buela-Casal, G. (1994). Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Pirámide.
- Kornblit, A. (2003). Los estudios transculturales sobre valores. En F. Morales, D. Páez, A. Kornblit y Asun, D. (Coords), *Psicología social*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Lila, M.S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- López, C., Sánchez, A., Pérez-Nieto, M.A. y Poveda, M. (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé, Revista de Psicología y Educación*, 7, 81-99.
- López, S. y Rodríguez-Arias, J.L. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo. *Psicothema*, 22(4), 568-573.
- Lösel, F. y Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. En D.P. Farrington y J.W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behaviour* (pp. 130-204). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Luengo, M.A., Kulis, S., Marsiglia, F.F., Romero, E., Gómez-Fraguela, J.A., Villar, P., y Nieiri, T. (2008). A Cross-national study of preadolescent substance use: Exploring differences between youth in Spain and Arizona. *Substance Use and Misuse*, 43, 1571-1593.
- Magendo, A., Toledo, M. y Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago: Lom.
- Marín, M. (2002). Aspectospsicosociales de la violencia en el contextoeducativo. *Aula Abierta*, 79, 85-107.
- Martí, M. y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 603-616.
- Martin, K.M. y Huebner, E.S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44, 199-208.
- Martínez, G. y Gras, M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal. *Apuntes de Psicología*, 25, 3, 285-304.
- Martínez, J.M. (2013). La lucha contra la violencia escolar y su prevención. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 107-120.

- Martínez, R.A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria. Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. y Monreal-Gimeno, M.C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical Health and Psychology*, 8(3), 679-692.
- Millon, T., Millon, C., Davis, R. y Grossman, S. (1997). *The Millon Adolescent Clinical Inventory (MACI)*. Minneapolis, MN: National Computer System.
- Moffitt, T.E. (2006). Life-course-persistent and adolescent-limited antisocial behaviour. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology. Risk, disorder and adaptation* (pp. 385-395). New York: Wiley.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 149-160.
- Moraleda, M., González, A. y García-Gallo, J. (1998). *AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Morales, H. (2008). Factores asociados y trayectorias del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: implicaciones para la prevención de la violencia juvenil en América Latina. *Interamerican Journal of Psychology*, 42, 129-142.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Jiménez, T.I. y Povedano, A. (2008). Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. En A. Carpi, C. Gómez, C. Guerrero y F. Palmero (Coords), *Violencia y Sociedad* (pp. 59-99). Generalitat Valenciana. Conselleria D'Educació.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Orve, I. y Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 279-292.
- Páez, M., Gutiérrez, O., Valdivia, S. y Luciano, C. (2006). Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y la importancia de los valores personales en el contexto de la terapia psicológica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 1-20.
- Pérez, M.C., Yuste, N., Lucas, F. y Fajardo, M.I. (2009). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47.
- Pérez-Fuentes, M.C. y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.
- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Molero, M.M., Gázquez, J.J. y López, M.A. (2011). Violencia escolar y rendimiento académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1(2), 71-84.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Abad, T. y Mercader, I. (2013). *Participación familiar y valores interpersonales en alumnos de Educación Secundaria*. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Septiembre, Braga (Portugal).
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J. y Parra, R. (2013). Violencia entre iguales, rendimiento académico y participación de la familia en el centro educativo. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Molero, R. Parra (Coords.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 345-352). Granada: GEU Editorial.
- Pertegal, M.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Pinero, E., Árense, J., López, J. y Torres, A. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Polo, M.I., León, B., Gómez, T., Palacios, V. y Fajardo, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1).

- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12.
- Railton, P. (2003). *Facts, Values, and Norms: Essay toward a Morality of Consequence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramírez, J.M. y Andreu, J.M. (2006). Aggression and some related psychological constructs (Anger, Hostility and Impulsivity): comments from a research Project. *Neuroscience and Bio behavioral Reviews*, 30, 276-291.
- Rechea, C. (2008). Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Rigby, K. y Slee, P. (2008). Interventions to reduce bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 165-184.
- Rocher, G. (1993). *Introducción a la psicología general*. Barcelona: Editorial Trillos.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell A. (2000). La conducta antisocial de los jóvenes. Madrid: Cambridge University Press.
- San Juan, D., Ocaíz, E. y Germán, I. (2009). Menores infractores y consumo de drogas: Perfil psicosocial y delictivo. *Revista Criminalidad*, 51, 147-162.
- Sanabria, A.M. y Uribe, A.F. (2007). Prevalencia de la delincuencia juvenil en Santiago de Cali. *Pensamiento Psicológico*, 3, 111-122.
- Santiago, M.J., Otero-López, J.M., Castro, C. y Villardefrancos, E. (2008). Estrés laboral en profesores de enseñanza secundaria: examinando el papel de las conductas y/o actitudes problemáticas de los alumnos y la dificultad percibida en el manejo de conflictos. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 39-50.
- Scandroglio, B., Martínez, J.M., Martín, M.J., López, J.S., Martín, A., San José, M.C. y Martín, J.M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14, 6-15.
- Schwartz, D., Proctor, L.J. y Chian, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying. Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School* (pp. 147-176). New York: The Guildford Press.
- Seisdedos, N. (1995). *AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA. (Trabajo original publicado en 1988).
- Simoes, C., Matos, M. y Batista-Foguet (2008). Juvenile Delinquency: Analysis of risk and protective factors using quantitative and qualitative methods. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 12, 389-408.
- Smorti, A., Menesini, E. y Smith, P. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 417-432.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Stocker, C.M., Burwell, R.A y Briggs, M.L. (2002). Sibling conflict in middle childhood predicts children's adjustment in early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 16, 50-57.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Trianes, M.V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Varela, R.M., Ávila, M.E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.
- Vázquez, M.J., Fariña, F. y Arce, R. (2003). Principales factores de riesgo y protección del comportamiento agresivo y antisocial. En F. Fariña y R. Arce (Eds.), *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp.104-139). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Wallace, R., Pettit, P., Scheffler, S. y Smith, M. (2006). *Reason and Value: Themes from the Moral Philosophy of Joseph Raz*. New York: Oxford University Press.
- Wolke, D. y Samara, M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimization and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1029.
- Yuste, N. y Pérez-Fuentes, M.C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.
- Zimmer-Gembeck, M.J. y Locke, E.M. (2007). The socialization of adolescent coping: Relationships at home and school. *Journal of Adolescence*, 30, 1-16.

# Capítulo 5

## Programa para la Detección e Intervención en Convivencia Escolar PRODICE

M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez Linares y M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado

Los problemas derivados de las situaciones de violencia entre iguales suponen uno de los factores determinantes para el mantenimiento de un adecuado clima escolar, que permita, no solo el aprovechamiento académico del alumno, sino un normal desarrollo psicológico y social del individuo (Steffgen, Recchia y Viechtbauer, 2013). Tanto es así, que existe un creciente interés sobre el fenómeno de la violencia escolar, que se ha asociado en diversos trabajos con las actitudes de los jóvenes hacia la violencia, y ha sido el centro de atención en múltiples programas de intervención (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, Llor-Zaragoza y Pérez-García, 2013).

A pesar de ser la adolescencia la etapa donde se presta mayor atención a la conducta violenta, numerosos estudios aportan datos que confirman la idea de que ésta disminuye considerablemente con la edad (Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith, 1996; Pepler, Craig, Ziegler y Charach, 1994), situando en los 11-13 años el momento en el que se dan los porcentajes más altos de episodios violentos entre compañeros de colegio (Eslea y Rees, 2001; OMS, 2004). Además de las diferencias encontradas en cuanto a la frecuencia de las manifestaciones violentas, se observa un predominio de agresiones de tipo directo en la Educación Primaria (Gómez, León y Felipe, 2011), mientras que la violencia entre iguales en Secundaria se expresa mayoritariamente de forma indirecta (Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

Así, será durante la etapa de Educación Primaria cuando, mediante la identificación temprana de las situaciones de violencia escolar, sea necesario intervenir de manera eficaz para evitar que los alumnos lleguen a la Educación Secundaria portando ya un claro perfil de agresor o de víctima. Precisamente, este es uno de los objetivos con el que se desarrolla el Programa para la Detección e Intervención en Convivencia Escolar en Educación Primaria (PRODICE), un recurso multimedia para detectar, predecir e intervenir sobre las variables que inciden en las actitudes y conductas propias de los agentes implicados en las situaciones de violencia escolar (agresores, víctimas y observadores).

### El origen de la conducta violenta

Son muchas las teorías que, a lo largo de la historia, se han cuestionado sobre el origen de la conducta violenta (Belsky, 1980; Freud, 1930; Lorenz, 1966). Actualmente, la propuesta que recibe mayor apoyo es aquella que defiende el origen multicausal de los actos violentos entre los jóvenes (López y Rodríguez-Arias, 2012; Pelegrín y Garcés, 2008), atendiendo al análisis de aspectos personales del individuo y a diferentes contextos, como el familiar o el social (Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010).

El inicio temprano en las manifestaciones de la conducta violenta (Loeber y Burke, 2011), hace que la familia, como primer contexto de socialización del niño, cobre especial relevancia, y por tanto, un contexto a tener en cuenta para la prevención de los problemas de convivencia escolar, a edades tempranas (Antolín, Oliva y Arranz, 2009; Yuste y Pérez, 2008). Relacionado con el contexto familiar, existen diferentes propuestas sobre los factores que influyen en el origen de las conductas violentas. Así, Muñoz (2004) agrupa hace referencia a 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 progenitores, los padres adolescentes y el gran tamaño de la familia, como posibles factores que inciden en la aparición de conductas violentas. Otros autores concretan más sus teorías, como McCord (2001) que sugiere que los padres o cuidadores forjan agresores en potencia, 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 violentas. 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.

Recientemente, Murray, Farrington y Sekol (2012), encontraron que, cambios repentinos en la estructura familiar, como la encarcelación de uno de los progenitores, aumentaba un 10% la probabilidad de conducta antisocial en los hijos. Otros autores, señalan el abuso infantil o la exposición de los menores a situaciones de violencia doméstica, como factores de riesgo de comportamiento antisocial en la adolescencia (Sousa *et al.*, 2011). Por otro lado, Silberg,



Maes y Eaves (2012), sugieren que, la presencia de conductas antisociales en los padres tiene un impacto negativo en la salud mental y emocional de sus hijos.

En otros casos, se hace referencia al contexto familiar como fuente de posibles factores protectores de la conducta antisocial (Martínez, Fuentes, García y Madrid, 2013). En esta línea, Jaureguizar e Ibabe (2012), señalan que la promoción de actitudes prosociales y adquisición de valores en la familia, guardan una relación inversa con el desarrollo de actitudes violentas en niños y adolescentes. De hecho, se han obtenido resultados positivos tras la aplicación de programas de formación para familias, con una reducción de comportamientos problemáticos en niños pequeños (Piquero, Farrington, Welsh, Tremblay y Jennings, 2009).

En cuanto al contexto social, la violencia escolar no se considera un fenómeno aislado o propio de los centros educativos, sino que sería el resultado de las características propias de la sociedad, en la que los jóvenes se desenvuelven. Desde esta perspectiva, se proponen factores como el desempleo, la falta de recursos económicos y situación social desfavorecida, así como la influencia que ejercen los medios de comunicación (Pelegrín y Garcés, 2008). Recientemente, se observa un interés creciente en cuanto a la relación que se establece entre el clima escolar y la conducta violenta entre los estudiantes. En una revisión de la literatura sobre el tema, Steffgen, Recchia y Viechtbauer (2013) encontraron que, a pesar de la gran variabilidad entre los estudios, la mayoría coincide en otorgar un papel relevante a los factores ambientales en la intervención sobre violencia escolar. De forma generalizada, se contempla la posibilidad, de que un clima escolar positivo, pueda actuar como factor protector en la adquisición y mantenimiento de la conducta problemática (Estévez *et al.*, 2013; Wu, Hughes y Kwok, 2010).

Por último, referente a los aspectos personales, encontramos estudios que relacionan aspectos como la empatía (Garaigordobil y García, 2006; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013) o la inteligencia emocional (Inglés *et al.*, 2014), con un alto nivel de conducta prosocial y bajo nivel de conducta agresiva. En otros casos, se ha tratado de definir las características propias de los sujetos con implicación directa en episodios violentos (Pérez-Fuentes, Molero, Álvarez y Gázquez, 2013). Así, por ejemplo, la figura de agresor en *bullying*, ha sido caracterizada por presentar un alto grado de impulsividad (López, Sánchez, Pérez-Nieto y Poveda, 2008) o rechazo hacia las normas (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012). Cerezo y Méndez (2013), encuentran una correlación positiva entre la adopción de un rol de agresor en el contexto educativo, y la comisión de conductas violentas.

Con el objetivo de esclarecer los elementos relacionados con el origen de las conductas violentas, se llevan a cabo una serie de trabajos de investigación, donde se recoge la opinión de diferentes grupos generacionales (adolescentes, universitarios, padres y mayores). Los resultados obtenidos en una muestra de universitarios, revelan que el principal elemento 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 y Palenzuela, 2008). Por otro lado, los padres en su mayoría consideraron como factores más influyentes en el origen de las conductas violentas, el contexto social que rodea al niño (Pérez, Gázquez, Lucas, Miras y Yuste, 2008).

En 2010, Pérez-Fuentes y Gázquez, llevan a cabo un trabajo de investigación que tiene como objetivo conocer la valoración del alumnado sobre los aspectos relacionados con el origen de la violencia escolar. Para ello, contaron con una muestra de 1.214 alumnos de entre 12 y 16 años, pertenecientes a diez centros de la provincia de Almería. Se aplicó el *Cuestionario de Factores Predictores de la Violencia Escolar para escolares* (Belmonte, 2010) que, además de recoger datos sociodemográficos y sobre prevalencia de la violencia escolar, analiza tres ámbitos (familiar, personal y social) relacionados con el origen de la violencia entre los escolares. Los resultados obtenidos indican que, en general, los alumnos dan una importancia significativamente mayor al contexto social, respecto al contexto familiar, y a éste en comparación con los aspectos personales.

Más concretamente, los factores sociales que son considerados de mayor relevancia en el origen de la conducta violenta, según los estudiantes, fueron: el consumo de sustancias en el ámbito educativo, pertenecer a un grupo de iguales conflictivo, vivir en una sociedad carente de valores, y haber presenciado episodios violentos en la escuela. En cuanto a los factores familiares, los participantes consideraron como los de mayor influencia: la escasa atención y dedicación de los padres en la educación de los hijos, la escasa educación en valores, y haber presenciado situaciones de violencia doméstica y consumo de sustancias por los miembros de la familia.

A partir de estos resultados, y teniendo en cuenta que gran parte de las iniciativas que se han puesto en marcha para el abordaje de los problemas de convivencia escolar, se basan en intervenciones paliativas, surge el programa que se presenta a continuación: el Programa para la Detección e Intervención en Convivencia Escolar PRODICE (Pérez-Fuentes *et al.*, 2013).

### Programa para la Detección en Intervención en Convivencia Escolar PRODICE

#### Descripción del programa y objetivos

El Programa para la Detección en Intervención en Convivencia Escolar PRODICE, surge de la necesidad de intervenir sobre el fenómeno de la violencia escolar desde edades tempranas (Pérez-Fuentes *et al.*, 2013). PRODICE tiene como objetivo principal el desarrollo de un instrumento multimedia que permita:

- En Educación Primaria, detectar e intervenir de forma precoz en los aspectos que pueden influir en el desarrollo futuro de determinados roles (agresor, víctima y observador) en la convivencia escolar.
- Y, en Educación Secundaria, detectar, predecir e intervenir específicamente sobre aquellos aspectos que están influyendo en la presencia de conductas agresivas, las actitudes propias de las víctimas o el silencio de los observadores.

Los objetivos específicos que se persiguen con el programa, son los siguientes:

- Conocer las características de variables influyentes en la violencia escolar, para cada una de las posiciones que los sujetos pueden adoptar ante esta (agresores, víctimas y observadores) (ver capítulo 4).
- Elaborar un perfil del agresor, víctima y observador, teniendo en cuenta el género y la edad.
- Confeccionar diferentes juegos que a partir de las acciones de los sujetos nos permitan obtener ese perfil en sujetos entre los 8 y 12 años.
- 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/prevención individualizado para evitar que lleguen a desarrollar cada uno de esos tres roles.

#### Desarrollo del programa

La metodología general para el desarrollo del programa se resume en tres fases, fundamentalmente:

En primer lugar, para determinar las características propias de cada perfil se procede a la implementación de una batería de cuestionarios (*Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales, AECS; Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas, A-D; Inventario Clínico de Millon para adolescentes, MACI*), para su posterior corrección y análisis estadístico de los datos (ver capítulo 4).

Por otro lado, con el fin de detectar las necesidades específicas de intervención en cada sujeto, se hace uso de una aplicación informática que permite conocer sobre qué aspectos y en qué sujetos se ha de intervenir.

Por último, se trata de proporcionar información de los resultados de la fase de detección, así como una serie de pautas de intervención a los profesionales que ejercen su labor en el centro educativo (profesores, orientadores, psicólogos,...).

#### Diseño y elaboración del instrumento multimedia PRODICE

El primer paso, consiste en la recopilación de la información necesaria para establecer la distribución de la muestra, según los perfiles de convivencia escolar (agresor, víctima y observador). Tal y como se observa en la tabla 1, del total de la muestra ( $N=885$ ), el 10,2% de los alumnos responde afirmativamente al ítem *¿Has sufrido/sufres episodios de violencia por parte de tus compañeros/as?*, dando lugar al grupo de víctimas. Asimismo, el porcentaje de sujetos que admiten haber ejercido/ejercen violencia sobre sus compañeros/as, se sitúa en torno al 8%. Por último, en relación a la figura del observador, este grupo queda representado con un 66,6% de los participantes. Es decir, más de la mitad de la muestra declara haber presenciado situaciones en las que se ha ejercido algún tipo de violencia sobre otro compañero.

Tabla 1. Distribución de la muestra ( $N=885$ ), según perfil en la convivencia (víctima/no víctima, agresor/no agresor, observador/no observador)

	Víctima		Agresor		Observador	
	Si	No	Si	No	Si	No
<i>N</i>	90	795	71	814	589	295
%	10,2%	89,8%	8%	92%	66,6%	33,4%

Una vez establecida la distribución de la muestra según los perfiles agresor, víctima y observador, así como la aplicación de los cuestionarios, se procede al análisis comparativo de las puntuaciones medias para cada uno de los ítems. Así, los casos en los que se dan diferencias significativas entre los grupos (víctima/no víctima, agresor/no agresor, observador/no observador), y solamente en uno de los tres perfiles analizados, se trataría de ítems que discriminan un repertorio actitudinal/conductual característico de un perfil determinado. Los resultados obtenidos en esta fase van a permitir, por un lado, determinar aquellos aspectos que resultan característicos de cada perfil y, por

otro lado, sentar las bases para la elaboración de las Historias PRODICE, que serán presentadas a los sujetos a través de la aplicación informática.

*Las Historias PRODICE*

Se trata de una serie de historias interactivas que recogen la información de los ítems que resultaron discriminantes para cada perfil y que serán presentadas al alumno mediante el uso de un recurso multimedia. La tarea del alumno en cada caso consiste en elegir una alternativa de respuesta para cada situación que se le plantea en el transcurso de la historia (Pérez-Fuentes *et al.*, 2013). En la Figura 1 se muestra, a modo de ejemplo, la estructura de una de las Historias PRODICE.

Figura 1. Estructura de la Historia Prodice “Concurso de dibujo” y correspondencia con ítems del AECS

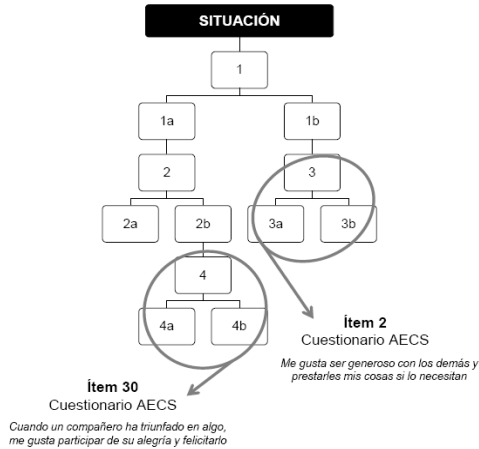
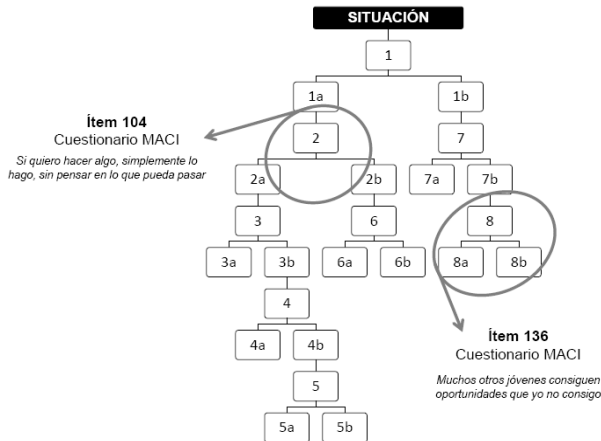


Figura 2. Estructura de la Historia Prodice “El examen del lunes” correspondencia con ítems del MACI



Tal y como se muestra en la figura 1, cada historia comienza con el planteamiento de una situación cotidiana, con el objetivo de contextualizar los contenidos que se desarrollan posteriormente. Cada número se corresponde con una situación-problema que el sujeto ha de resolver seleccionando una de las dos alternativas de respuesta que se le ofrecen. La elección de una u otra respuesta le conduce a un punto diferente de la historia y por tanto a un desenlace totalmente distinto. Las puntuaciones obtenidas para cada ítem son registradas por la aplicación informática, de manera que al finalizar la tarea disponemos de una serie de indicadores sobre las necesidades y/o áreas deficitarias

del sujeto en cada uno de los aspectos evaluados. La extensión y complejidad en la estructura de las historias puede variar según el caso (Figura 2).

*Descripción de los parámetros*

- Agresividad-Terquedad (A-T). Tendencia a la expresión agresiva y reacciones hostiles ante los demás. La hostilidad puede manifestarse a modo de discusiones, protestas, amenazas,.. con el fin de mantener una postura inflexible.
- Ansiedad Social/ Timidez (AS-T). Tendencia a mostrar ansiedad ante las situaciones sociales, con sentimientos de culpa y sobrepreocupación. Es frecuente la no implicación en situaciones sociales por miedo al fracaso.
- Apatía/ Retraimiento (AR). Tendencia al aislamiento, evita las situaciones sociales, en este caso, por falta de interés.
- Ayuda y Colaboración (AC). Tendencia a ayudar a los demás, compartir sus cosas y la implicación en tareas colaborativas. Con frecuencia, participa en actividades que requieren del trabajo en equipo.
- Conducta Antisocial (CA). La conducta antisocial incluye “*diferentes comportamientos que reflejan transgresión de las reglas sociales y/o una acción contra los demás*” (Kazdin y Buela-Casal, 1996:19). Los sujetos que presentan conductas antisociales se caracterizan por el rechazo a las normas y falta de respeto hacia los derechos de los otros (Martínez y Grass, 2007).
- Conducta Delictiva (CD). La conducta delictiva se define como la “*designación legal, basada generalmente en el contacto con las leyes de justicia del país en que se encuentra el niño o adolescente*” (Kazdin y Buela-Casal, 1996:31). Con frecuencia se dan conductas relacionadas con el consumo abusivo de sustancias ilegales o robar.
- Conformidad Social (CS). Tendencia a comportarse según lo establecido por las normas sociales, con el fin de mantener un adecuado clima de convivencia. Respeto hacia las decisiones del grupo y a las personas de autoridad, con rasgos de personalidad conformista.
- Convergencia (CON). Rigidez de pensamiento, inflexibilidad. Con dificultades a la hora de buscar soluciones alternativas y todo lo relacionado con lo que requiera de cierta improvisación.
- Desvaloración de sí mismo (DES). Tendencia a la valoración negativa de uno mismo. A menudo manifiesta desagrado por el propio cuerpo.
- Dificultad para la comprensión de las situaciones sociales (Medios/ Consecuencias) (M-C). Dificultad para anticipar/comprender las consecuencias de la conducta social propia y de los demás. Dificultad para seleccionar los medios adecuados para la consecución de objetivos sociales.
- Dominancia (DO). Tendencia a la búsqueda de poder y autoridad sobre los demás. Interés por actividades de competición, como oportunidad de demostrar su superioridad.
- Liderazgo Prosocial (LP). Tendencia a la organización y planificación de tareas en un grupo. Suelen ser populares, se muestran seguros de sí mismos y a menudo consiguen dirigir al grupo hacia el logro de objetivos comunes.
- Impulsividad (IMP). Falta de control en los impulsos. Tendencia a responder de forma inmediata y poco reflexiva.
- Inseguridad con los iguales (INS). Falta de seguridad en la interacción con los demás. Las situaciones de inseguridad se agravan en las relaciones con el sexo opuesto, con sentimientos de incomodidad.
- Independencia de campo frente a dependencia (IN-DE). Tendencia a comportarse independientemente de las opiniones de los demás. Poca o nula influencia de otras personas en sus decisiones y/o actuaciones.
- Percepción negativa de la aceptación y acogida que recibe de sus padres (PN). Tendencia a percibir un clima familiar de hostilidad, desconfianza, falta de aceptación y afecto,...
- Percepción positiva de la autoridad en el hogar (PP). Tendencia a percibir de forma positiva aspectos relacionados con la dinámica familiar (libre expresión de sentimientos, toma de decisiones conjunta, se siente aceptado y valorado,...).
- Personalidad Pesimista (PER-P). Tendencia a quedarse con la parte negativa de las cosas, y pensar que siempre las cosas terminan mal o pueden ir a peor.
- Personalidad Rebelde (PER-R).
- Seguridad y firmeza en la interacción (SF). Tendencia a mostrar actitudes y comportamiento asertivo en las interacciones con los demás.

- Ansiedad (AN). Temor ante lo desconocido. Reconocen tener miedo de cosas que el grupo de iguales no teme, se muestran asustadizos.
- Sensibilidad Social (SS). Tendencia a escuchar y comprender a los demás, y gran capacidad para empatizar con otros.

A continuación, se presentan las equivalencias de los ítems del cuestionario A-D (Tabla 2), AECS (Tabla 3) y MACI (Tabla 4), con los ítems integrados en cada una de la historias. Además, en cada caso, se indica la escala y el perfil (agresor, víctima u observador) donde puntúa el ítem.

Tabla 2. Correspondencia ítems cuestionario A-D y PRODICE

CUESTIONARIO A-D		Escala	PRODICE		
Nº	Ítem		Historia	Ítem	Perfil
17	Comer cuando está prohibido, en el trabajo, clase, cine, etc.	CA	En el centro comercial	1	Observador
36	Robar ropa de un tenderero o cosas en los bolsillos de ropa colgada en una percha	CD	En el centro comercial	3	Agresor
				4	

Tabla 3. Correspondencia ítems cuestionario MACI y PRODICE

CUESTIONARIO MACI		Escala	PRODICE		
Nº	Ítem		Historia	Ítem	Perfil
5	Me esfuerzo al máximo para no herir los sentimientos de otras personas	SS	Tarde de compras	4 9 5	Víctima
17	A veces, cuando estoy lejos de mi casa, empiezo a sentirme tenso y con miedo	AN	La pandilla	13 16	Víctima
26	Odio no tener el aspecto ni la inteligencia que me gustaría	DES	Tarde de compras	3 8	Víctima
31	La mayoría de la gente es más atractiva que yo	DES	En la piscina	2	Víctima
51	No creo tener tanto interés por el sexo como la gente de mi edad	INS	La pandilla	1	Agresor
52	No veo nada malo en utilizar a otros para conseguir lo que quiero	SS	La pandilla	4	Agresor
60	No me molesta ver a alguien sufriendo	SS	Tarde de compras	5 10	Agresor
73	No soy diferente a muchos jóvenes que roban cosas de vez en cuando	CA	El bosque	5 6 8	Agresor
				6 7 12	
74	Prefiero actuar primero y pensarlo después	IMP	La pandilla	14 15 17 18	Agresor
				3 6	
76	Hay tantas normas en mi camino, que es difícil hacer lo que quiero	PER-R	El examen del lunes	3 6	Observador
77	Cuando las cosas se ponen aburridas, me gusta crear un poco de emoción	CS	La pandilla	3	Víctima
92	Soy muy bueno inventando excusas para salir de los problemas	CA	El bosque	2	Observador
99	No creo que la gente me vea como una persona atractiva	DES	En la piscina	3	Víctima
100	Socialmente soy solitario, pero no me importa	INS	La pandilla	8	Víctima
			La pandilla	11	
104	Si quiero hacer algo, simplemente lo hago, sin pensar en lo que pueda pasar	IMP	El examen del lunes	2	Agresor
			Gimnasio	1 6	
105	Tengo un temor terrible de que, por muy delgado o delgada que esté, volveré a subir de peso si como	DES	Tarde de compras	7 11 12	Víctima
				4	
112	Me gustaría cambiar mi cuerpo por el de alguna otra persona	DES	En la piscina	4	Víctima
117	Hago lo que quiero sin preocuparme de si afecta a otros	SS	Tarde de compras	2	Agresor
			Apuntes de clase	2	
131	Estoy contento con la forma en que mi cuerpo se ha desarrollado	DES	En la piscina	1	Víctima
132	Con frecuencia me asusto cuando pienso en las cosas que tengo que hacer	AN	El examen del lunes	1	Observador
136	Muchos otros jóvenes consiguen oportunidades que yo no consigo	PER-P	El examen del lunes	5 8	Víctima
			4		
146	En muchas cosas me siento muy superior a la mayoría de la gente	DES	El examen del lunes	4	Observador
			El bosque	4	
155	Decir mentiras es una cosa muy normal	CA	Fiesta sorpresa	11 13	Agresor
			7		
159	Es bueno tener una forma regular de hacer las cosas para no cometer errores	IMP	El examen del lunes	7	Agresor
73	No soy diferente a muchos jóvenes que roban cosas de vez en cuando	CA	Prohibido el paso	4	Agresor

Tabla 4. Correspondencia ítems cuestionario AECS y PRODICE

Nº	CUESTIONARIO AECS Ítem	Escala	PRODICE		
			Historia	Ítem	Perfil
1	Cuando un compañero viene a mí contándome algo desagradable que le ha pasado, me gusta escucharle y tratar de comprenderle	SS	Apuntes de clase	1	Agresor
2	Me gusta ser generoso con los demás y prestarles mis cosas si es que lo necesitan	AC	Apuntes de clase Concurso de dibujo	<del>3</del> 4 3	Agresor
3	Me gusta sugerir nuevas ideas mis compañeros	LP	Fiesta sorpresa	1	Observador
4	Suelo mostrar bastante seguridad en mí mismo cuando tengo que plantear un problema a alguien	SF	Gimnasio	3	Víctima
11	Si cometo un error o me sale algo mal, no me avergüenza reconocer mi equivocación	SF	Fiesta sorpresa	<del>4</del> 7	Agresor
16	Suelo mostrar inclinación a animar a mis compañeros a superar sus dificultades	AC	Alumno nuevo	<del>4</del> 6 3	Agresor
18	Me gusta que me respeten, como yo respeto a los demás	SF	Alumno nuevo Concurso de dibujo	<del>5</del> 2	Agresor
19	Si creo que tengo razón soy inflexible, aunque todos los demás opinen lo contrario	A-T	Trabajo en grupo	2	Observador
23	Si me doy cuenta de que alguien está triste, me agrada acercarme a él y comprender sus sentimientos	SS	El abusón	<del>3</del> 5	Agresor
24	Aunque esté ocupado en mis cosas, no dudo en dedicar mi tiempo a los demás cuando me piden ayuda	AC	Ayudar en casa Gimnasio	<del>4</del> 6 2	Agresor
26	No renuncio fácilmente a mis propios derechos si tengo razón	SF	Aventura sobre ruedas	<del>6</del> 10	Observador
30	Cuando un compañero ha triunfado en algo, me gusta participar de su alegría y felicitarle	SS	Concurso de dibujo	4	Agresor
33	Cuando tengo un problema con otro prefiero arreglarlo con él, aunque prevea que me va a ser difícil	SF	Secreto	1	Víctima
34	Cuando se me mete algo en la cabeza, trato por todos los medios de realizarlo	A-T	Concurso de dibujo Tarde de cine	<del>1</del> 7	Observador
35	Me considero una persona poco entusiasta	A-R	La canguro	<del>4</del> 6	Víctima
37	Me gusta ayudar en las faenas de casa, pues pienso que no es justo desentenderse de ellas para que otros las hagan por mí	CS	Ayudar en casa	<del>3</del> 5	Agresor
38	Me parece razonable que, al tomar una decisión que afecta a varios, cedamos todos un poco para que sea a gusto de la mayoría	AC	Secreto Trabajo en grupo	<del>3</del> 4 7	Agresor
40	No tengo inconveniente en expresar mi desacuerdo con los compañeros cuando creo que no llevan razón	SF	Tarde de cine Fiesta sorpresa	<del>1</del> 6 2	Observador
44	Cuando a un compañero le ha ocurrido una desgracia o ha fracasado, lo siento como si me hubiera ocurrido a mí	SS	Aventura sobre ruedas	3	Agresor
46	Suelo defender mis derechos con firmeza cuando me siento atropellado	SF	Gimnasio	4	Víctima
48	Soy muy vergonzoso y me pongo colorado por poca cosa	AS-T	La canguro	2	Víctima
50	Cuando hablas con las personas e íntimas con ellas, descubres muchas veces en ellas valores que ni habías sospechado	SS	El abusón	<del>4</del> 6	Víctima
51	Cuando trabajo en equipo me preocupo de los compañeros que se quedan atrás en su trabajo, para ayudarles	AC	Trabajo en grupo	<del>5</del> 8	Agresor
52	Creo que si los demás me eligen siempre como jefe es porque conmigo las cosas salen siempre mejor	DO	Fiesta sorpresa	9	Agresor
55	Prefiero jugar solo en el recreo, apartado de los demás	A-R	Trabajo en grupo	<del>3</del> 6	Víctima
56	Suelo ser miedoso y evitar cosas que corrientemente no suelen atemorizar a los demás	AS-T	Tarde de cine	<del>4</del> 5	Víctima
63	Soy de pocas palabras y la conversación con los demás me aburre	AR	El abusón	1	Víctima
64	Me suelo mostrar nervioso, tembloroso o intranquilo cuando el profesor me va a preguntar	AS-T	Gimnasio	3	Agresor
65	Suelo decir siempre la verdad, aunque me vea en apuros o me pueda traer malas consecuencias	CS	Tarde de cine En el centro comercial	<del>2</del> 2	Agresor
67	Acepto las decisiones de la mayoría y procuro no ser individualista	AC	Fiesta sorpresa	<del>3</del> 6 5	Agresor
69	Cuando sé que otro ha sido responsable de algo que me perjudica, no tengo reparo en decirselo	SF	Aventura sobre ruedas	<del>7</del> 9 11	Observador
72	Cuando discutimos en el grupo me cuesta ver las cosas de modo distinto a como las veo yo	CON	Fiesta sorpresa	<del>10</del> 12	Observador
73	Me cuesta permanecer mucho tiempo en la misma actividad	IMP	La canguro	3	Agresor
78	Dicen de mí los demás que soy inquieto y que no paro de moverme	IMP	Aventura sobre ruedas	<del>4</del> 8	Agresor

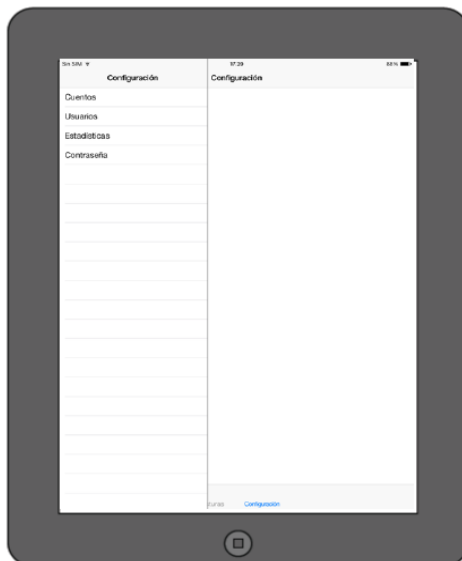
CUESTIONARIO AECS		Escala	PRODICE		
Nº	Ítem		Historia	Ítem	Perfil
82	No me gustan los reglamentos, horarios y cuanto signifique privarme de libertad	IN-DE	Ayudar en casa	2	Agresor
			Tarde de cine	7	
			Prohibido el paso	1	
84	Cuando está ausente el profesor o encargado, no me agrada recibir órdenes de un compañero	IN-DE	La canguro	<u>5</u> 7	Observador
87	Si propongo una iniciativa a los compañeros, no me agrada que alguien la ponga en duda o la discuta	CON	Alumno nuevo	1	Observador
89	Me despreocupo y no presto atención cuando la TV habla de sucesos ocurridos en otros países	IN-DE	Aventura sobre ruedas	1	Agresor
93	Lo bueno de mis padres es que, si tienen que mandarme algo, me explican las razones	PP	Ayudar en casa	1	Víctima
			Tarde de cine	3	
101	Si tuviera un problema o me encontrara triste, iría antes a consolarme con cualquier amigo que con mis padres	PN	El abusón	2	Observador
116	Pienso que muchas veces el acierto en la vida no depende tanto de lo que haces, como de la suerte	M-C	Concurso de dibujo	5	Agresor
128	No me suelo sentir culpable de la mayor parte de las acusaciones que me hacen	M-C	Secreto	2	Observador
131	No me agrada que, cuando me he decidido por algo, vengan otros a sugerirme otra cosa, aunque sea mejor	CON	Alumno nuevo	2	Observador
132	Reconozco que muchos de los problemas que me ocurren los podría haber evitado si hubiera tenido en cuenta antes las consecuencias de mi modo de actuar	M-C	Fiesta sorpresa	<u>5</u>	Observador
				8	
137	No creo que haga, ni mucho menos, todo lo que debiera para evitar los problemas con los demás	M-C	Ayudar en casa	7	Agresor

### La aplicación informática PRODICE

La aplicación ha sido desarrollada para Ipad y está integrada con el resto de aplicaciones, por lo que no debe acceder a datos del terminal. Toda la información es proporcionada por el usuario (Gázquez, Pérez-Fuentes, Molero y Mercader, 2014). Las Historias PRODICE han sido elaboradas por el propio equipo de investigación, a partir de los resultados obtenidos en las fases anteriormente descritas. Las imágenes han sido tomadas del Banco de Imágenes CNICE, ahora conocido como INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). Se trata de un espacio web que ofrece recursos de libre acceso, para su uso en la creación de materiales didácticos. Todas las imágenes incluidas en la aplicación han sido referenciadas, indicando la fuente y el autor, en cada caso.

La aplicación, tal y como se muestra en la figura 3, incluye una serie de herramientas de configuración, a partir de las cuáles se accede al listado de cuentas, opciones de usuario, estadísticas y claves de acceso (Pérez-Fuentes, Molero, Mercader y Gázquez, 2014).

Figura 3. Pantalla de herramientas de configuración de la aplicación PRODICE



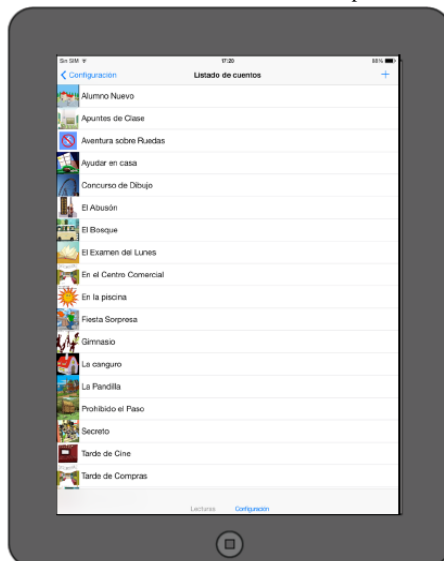
Al comienzo de cada sesión, aparece una pantalla de inicio en la que el sujeto debe responder a la pregunta ¿Cómo estoy? Se trata de una opción que va a permitir interpretar las respuestas del niño, en función de la percepción que éste tiene de su estado de ánimo, al inicio de la sesión (Figura 4).

Figura 4. Pantalla de inicio de sesión en la aplicación PRODICE



En la figura 5, se muestra la pantalla de selección de cuentos. Se presenta el listado de cuentos, entre los que el usuario debe seleccionar uno de ellos y dar comienzo a la sesión. Todas las historias tratan sobre situaciones de la vida cotidiana, atendiendo a diferentes contextos de socialización del niño (casa, colegio,...), así como a diferentes situaciones de interacción con los iguales (trabajos de grupo en clase, excursiones con los compañeros del colegio, actividades de ocio con la pandilla,...).

Figura 5. Pantalla de selección de cuentos en la aplicación PRODICE





A continuación, a modo de ejemplo, se presentan algunas de las pantallas de la aplicación, durante el desarrollo de uno de los cuentos. En este caso se trata del cuento “*Secreto*”. Tal y se observa en la figura 6, al acceder a un cuento aparece una pantalla, donde se presenta una ficha resumen con las características generales del mismo (ID, título, párrafo de introducción y el número de fragmentos que lo integran).

En la figura 7, se presenta la introducción del cuento, que cumple la función de ubicar al usuario en el contexto donde se va a desarrollar la historia. En este caso, se proporciona información sobre lo que ocurrió antes de la situación que se presentará seguidamente, y donde el sujeto tendrá que elegir con sus respuestas, el desarrollo y desenlace de la misma.

Figura 6. Ficha resumen del cuento “*Secreto*” en la aplicación PRODICE

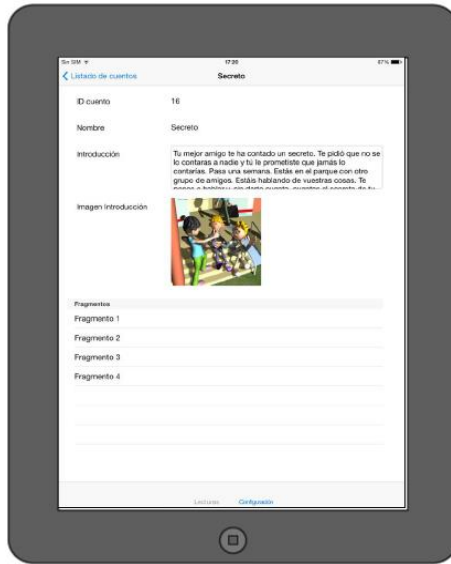
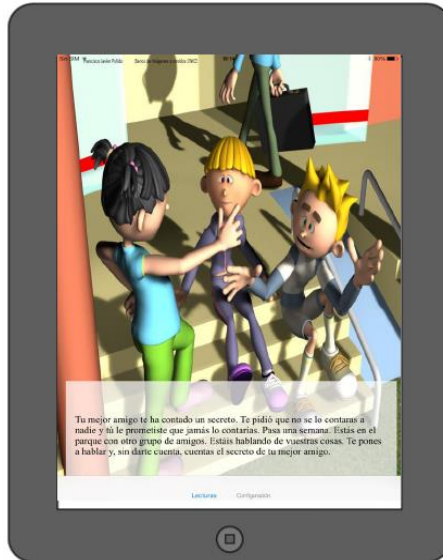


Figura 7. Pantalla de introducción del cuento “*Secreto*” en la aplicación PRODICE (vista usuario)



Figuras 8-9. Fragmento 1 del cuento “Secreto” en la aplicación PRODICE

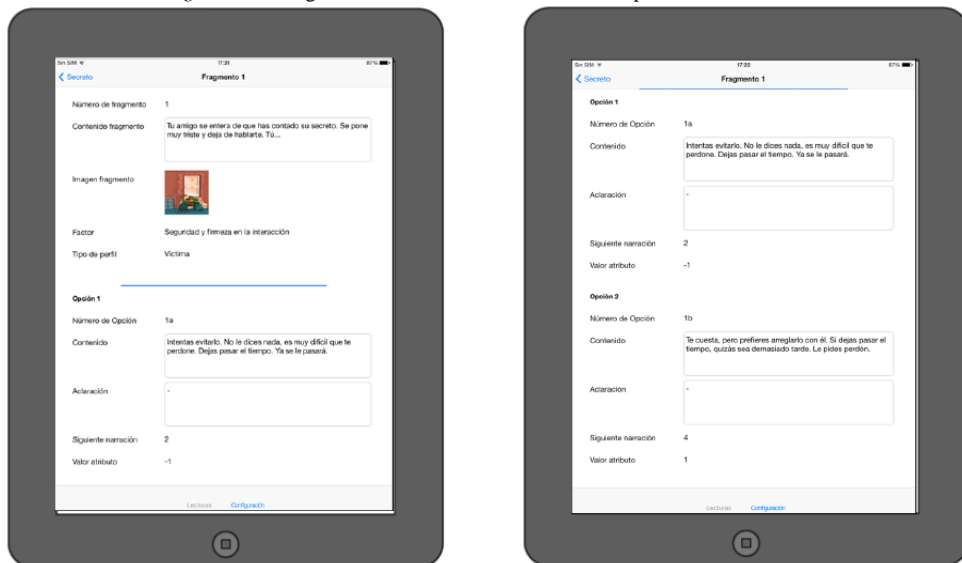
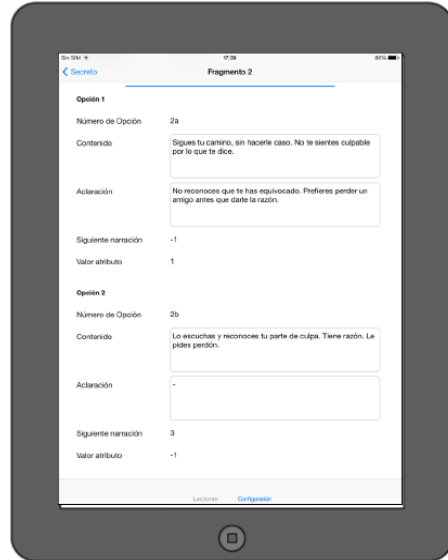
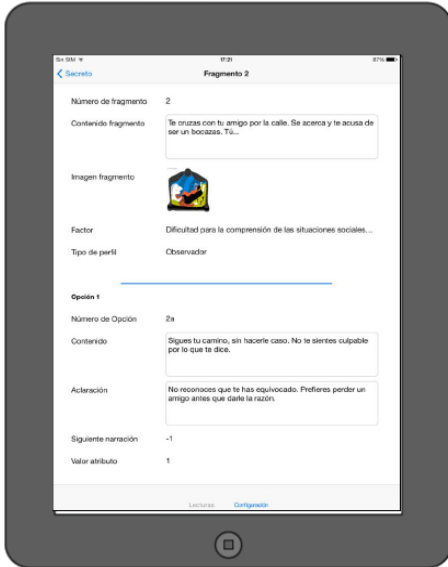


Figura 10. Fragmento 2 del cuento “Secreto” en la aplicación PRODICE (vista usuario)



Tal y como se observa en las figuras 11 y 12, la elección de la opción 2ª conduce al usuario al final del cuento (Figura 15), mientras que la elección de la opción 2b lo traslada hasta la siguiente narración (Figuras 13 y 14).

Figuras 11-12. Fragmento 2 del cuento “Secreto” en la aplicación PRODICE



Figuras 13-14. Fragmento 3 del cuento “Secreto” en la aplicación PRODICE

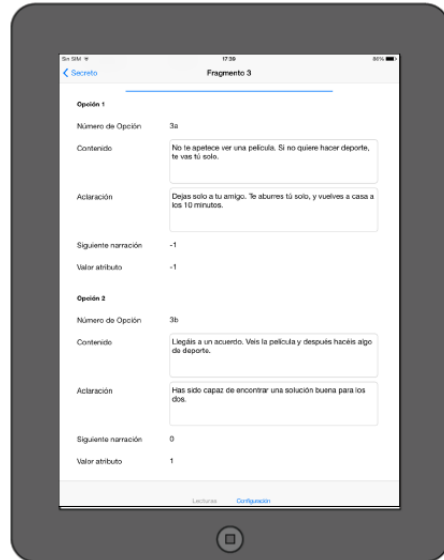
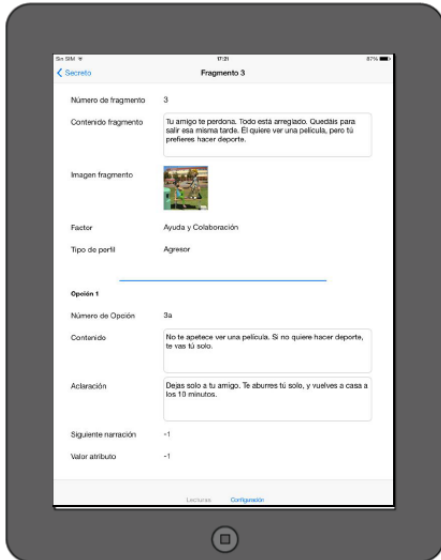
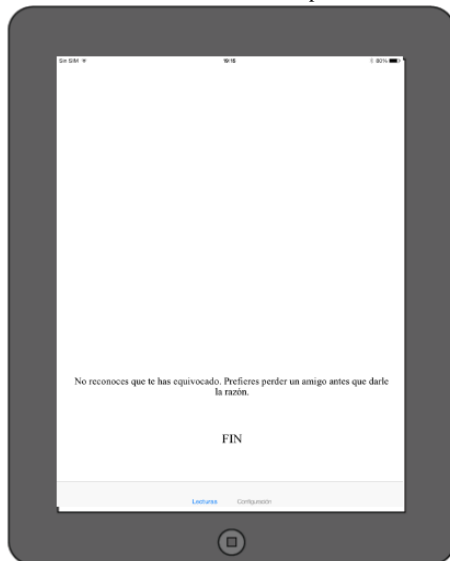


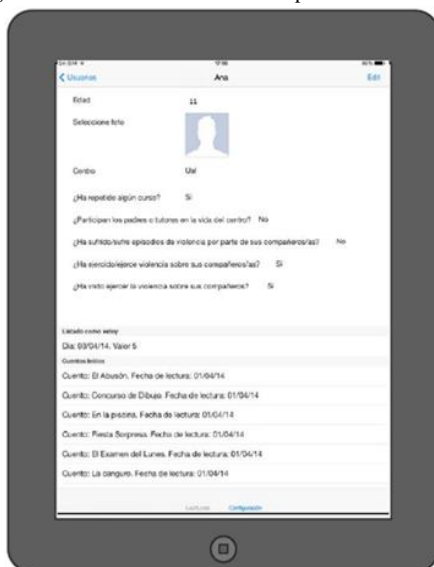
Figura 15. Pantalla final del cuento “Secreto” en la aplicación PRODICE (vista usuario)



En la Figura 16, se muestra la pantalla de usuario de la aplicación, donde se recogen datos personales (nombre, edad, centro educativo), si ha repetido curso, y sobre el grado de participación de la familia en la vida del centro. Por otro lado, se pregunta sobre su implicación en situaciones de violencia escolar (si ha sufrido/sufre, si ha ejercido/ejerce, o si ha observado episodios de violencia escolar), a lo que deberá responder con sí/ no.

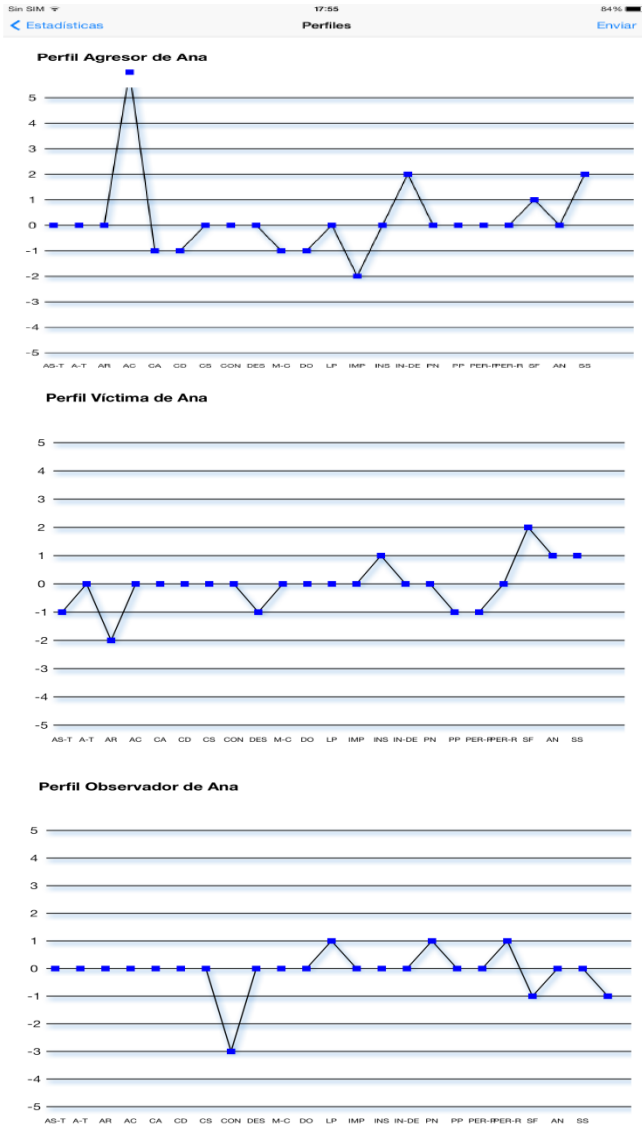
Además, se presenta un registro, tanto de los cuentos que han sido completados por el usuario, como de la valoración del estado de ánimo, en respuesta al ítem *¿Cómo estoy?* (ver figura 4).

Figura 16. Pantalla de usuario en la aplicación PRODICE



Finalmente, en la herramienta de estadísticas del usuario (Figura 17), se recogen los resultados obtenidos a partir de las respuestas del sujeto, tras haber completado los cuestionarios. De manera que, en cada caso se crea una gráfica con las puntuaciones en cada una de las escalas y para cada uno de los tres perfiles de la convivencia (agresor, víctima y observador). De tal forma, quedan reflejadas las necesidades de intervención o los aspectos a trabajar de forma específica en un sujeto en concreto.

Figura 17. Pantalla de estadísticas del usuario en la aplicación PRODICE



(A-T) AGRESIVIDAD-TERQUEDAD ; (AS-T) ANSIEDAD SOCIAL/ TIMIDEZ; (AR) APATIA/ RETRAIMIENTO; (AC) AYUDA Y COLABORACION; (CA) CONDUCTA ANTISOCIAL;(CD) CONDUCTA DELICTIVA;(CS) CONFORMIDAD SOCIAL;(CON) CONVERGENCIA; (DES) DESVALORACIÓN DE SI MISMO; (M-C) DIFICULTAD PARA LA COMPRENSION DE LAS SITUACIONES SOCIALES (MEDIOS/ CONSECUENCIAS); (DO) DOMINANCIA; (LP) LIDERAZGO PROSOCIAL; (IMP) IMPULSIVIDAD; (INS) INSEGURIDAD CON LOS IGUALES; (IN-DE) INDEPENDENCIA DE CAMPO FRENTE A DEPENDENCIA; (PN) PERCEPCION NEGATIVA DE LA ACEPTACION Y ACOGIDA QUE RECIBE DE SUS PADRES; (PP) PERCEPCION POSITIVA DE LA AUTORIDAD EN EL HOGAR; (PER-P) PERSONALIDAD PESIMISTA; (PER-R) PERSONALIDAD REBELDE; (SF) SEGURIDAD Y FIRMEZA EN LA INTERACCION.

### Conclusiones

La ventaja que presenta este instrumento con respecto al procedimiento de evaluación que siguen los cuestionarios, escalas o inventarios tradicionales, se basa en que las situaciones que se le plantean al alumno están insertas en una historia con la que el sujeto puede sentirse identificado, dotándole además de una mayor sensación de control sobre su conducta, ya que con sus respuestas decide el curso y el desenlace de cada historia.

Así, el instrumento que se presenta permite llevar a cabo una intervención específica para cada caso, puesto que contamos con información acerca de las variables que intervienen en la adopción de determinados repertorios conductuales en el sujeto, ya sean característicos de un perfil de agresor, víctima u observador. Del mismo modo, en edades tempranas, además de facilitar la predicción de futuras formas de implicación en los problemas de convivencia escolar, nos informa sobre los aspectos específicos a trabajar para prevenir la aparición de episodios violentos entre los alumnos. Por otro lado, es importante señalar que PRODICE no tiene como objetivo el diagnóstico o etiquetaje de los alumnos, sino más bien lo que interesa conocer de cara a la intervención son los aspectos concretos que se han de trabajar en cada caso. De manera que, en la última fase del programa puedan ofrecerse unas pautas de intervención que permita a profesores, orientadores, psicólogos y demás profesionales del centro educativo llevar a cabo una atención individualizada y efectiva.

### Referencias

- Antolín, L., Oliva, A. y Arranz, E.B. (2009). Contexto familiar y conducta antisocial infantil. *Anuario de Psicología*, 40(3), 313-327.
- 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 CIME. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- 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, 25-47.
- Belmonte, C. (2010). *Origen de las conductas violentas dentro de la escuela: un estudio con alumnado de enseñanza secundaria obligatoria*. Universidad de Almería: Tesis Doctoral no publicada.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: Anecological integration. *American Psychologist*, 55, 320-335.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 5-14.
- 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.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. En M.J. Díaz-Aguado (Coord.), *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (Vol. 1). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children more likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Estévez, E., Inglés, C.J. y Martínez-Monteagudo, M.C. (2013). School Aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 15-28.
- Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents*. Londres: Hogarth.
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40.
- Gázquez, J.J., Pérez, M., Lucas, F. y Palenzuela, M.M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 69-80.
- 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.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M. y Mercader, I. (2014). *Programa para la Detección e Intervención en Convivencia Escolar PRODICE: Prototipo de la aplicación informática*. Ponencia presentada al VII Congreso Internacional de Psicología y Educación. XXI Congreso Internacional INFAD. Badajoz, Abril 2014.
- Genta, M.L., Mensesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P.K. (1996). Bullies and Victims in Schools in Central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.

- Gómez, T., León, B. y Felipe, E. (2011). Acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria en Extremadura. *Apuntes de Psicología*, 29(3), 471-490.
- Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Jaureguizar, J. e Ibañe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 7-24.
- Jiménez-Barbero, J.A., Ruiz-Hernández, J.A., Llor-Esteban, B., Llor-Zaragoza, L. y Pérez-García, M. (2013). Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A randomized clinical trial. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1313-1318.
- Juby, H. y Farrington, D.P. (2001). Disentangling the link between disrupted families and delinquency. *British Journal of Criminology*, 41, 22-40.
- Kazdin, A. y Buena-Casal, G. (1996). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Loeber, R. y Burke, J.D. (2011). Developmental pathways in juvenile externalizing and internalizing problems. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 34-46.
- López, C., Sánchez, A., Pérez-Nieto, M.A. y Poveda, M. (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé, Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 81-99.
- López, S. y Rodríguez-Arias, J. (2012). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes y jóvenes españoles. *International Journal of Psychological Research*, 5, 25-33.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Martínez, G. y Gras, M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 285-304.
- Martínez, I., Fuentes, M., García, F. y Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25, 235-242.
- McCord, J. (2001). Forging criminals in the family. In W. Kluber (Org.), *Handbook of youth and justice* (pp. 223-235). Nueva York: Academic/Plenum.
- Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I. y Álvarez, J.A. (2012). Detección e intervención en convivencia escolar en educación primaria: PRODICE. En J.A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli, T. García, E. Tuero y N. Suárez (Coords.), *Learning Disabilities: Present and Future* (pp. 876-887). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- 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.
- Murray, J., Farrington, D. P. y Sekol, I. (2012). Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 175.
- Organización Mundial de la Salud (2004). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International Report from the 2001/2002 Survey*. Denmark: Regional Office for Europe Publications.
- Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E.J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5-20.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S. y Charach, A. (1994). An Evaluation of an Antibullying Intervention in Toronto Schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- Pérez-Fuentes, M.C. y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M. y Álvarez, J.A. (2013). Análisis de los problemas de convivencia en la etapa de Educación Primaria: Programa para la detección e intervención en convivencia escolar PRODICE. En M.C. Pérez-Fuentes y M.M. Molero (Comps.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 419-423). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Álvarez, J.A. y Gázquez, J.J. (2013). *Análisis de las características del alumnado de educación secundaria según su perfil y participación en la convivencia escolar*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Contextos Psicológicos y Educativos. Almería, Mayo 2013.

- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Mercader, I. y Gázquez, J.J. (2014). *Desarrollo de un instrumento multimedia para la intervención temprana en convivencia escolar: Avances en el Programa PRODICE*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y Desarrollo. Granada, Junio 2014.
- Piquero, A.R., Farrington, D.P., Welsh, B.C., Tremblay, R. y Jennings, W.G. (2009). Effects of earlyfamily/parent training programson antisocial behavior and delinquency. *Journal of Experimental Criminology*, 5(2), 83-120.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Silberg, J.L., Maes, H. y Eaves, L.J. (2012). Unravelingtheeffect of genes and environment in thetransmission of parental antisocial behavior to children'sconductdisturbance, depression and hyperactivity. *Journal of ChildPsychology and Psychiatry*, 53(6), 668-677.
- Sousa, C., Herrenkohl, T.I., Moylan, C.A., Tajima, E.A., Klika, J.B., Herrenkohl, R.C., y Russo, M.J. (2011). Longitudinal studyontheeffects of child abuse and children'sexposure to domesticviolence, parent-childattachments, and antisocial behavior in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(1), 111-136.
- Steffgen, G., Recchia, S. y Viechtbauer, W. (2013). The link betweenschoolclimate and violence in school: A meta-analyticreview. *Aggression and ViolentBehavior*, 18(2), 300-309.
- Wu, J.Y., Hughes, J.N. y Kwok, O.M. (2010). Teacher-studentrelationshipqualitytype in elementary grades: Effectsontrajectoriesforachievement and engagement. *Journal of SchoolPsychology*, 48(5), 357-387.
- Yuste, N. y Pérez, M.C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *EuropeanJournal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.





**JUNTA DE ANDALUCÍA**  
CONSEJERÍA DE ECONOMÍA, INNOVACIÓN Y CIENCIA



**Unión Europea**  
Fondo Europeo de Desarrollo Regional