

La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela

María José Díaz-Aguado Jalón
Universidad Complutense de Madrid

En este artículo se analizan, desde una perspectiva ecológica, los principales resultados obtenidos en las investigaciones sobre violencia entre adolescentes: incidencia, características de agresores y víctimas, diferencias en función de la edad y el género, prestando una especial atención a la serie de estudios¹ que su autora ha dirigido con 826 adolescentes sobre las condiciones de riesgo y protección de la violencia que sufren, ejercen u observan, en la escuela y en el ocio. A partir de los cuales se propone desarrollar la prevención integrando características de los programas específicos contra el acoso desde una perspectiva más amplia, que permita superar las contradicciones más habituales y rechazar todo tipo de violencia, así como el modelo de dominio-sumisión en el que se basa. Y se destacan, como componentes clave para la prevención: el desarrollo de la cooperación a múltiples niveles y el currículum de la no-violencia. Los resultados obtenidos en un programa evaluado con 783 adolescentes confirman la eficacia y viabilidad de dichos componentes.

The violence between adolescents and its prevention from school. This article analyses, from an ecological perspective, the main results obtained in investigations concerning violence between adolescents: prevalence, characteristics of aggressors and victims, and age and gender related differences, with a special emphasis on the series of studies that the author has directed with 826 adolescents concerned with the conditions of risk and protection with respect to the violence that they suffer, employ or observe, in school and in leisure. Based on the results of these studies, the development of prevention is proposed, integrating characteristics of specific anti-bullying programs from a wider perspective, which overcomes the usual contradictions and rejects all forms of violence, along with the dominance-submission model on which it is based. Emphasis is placed on the following key components for prevention: the development of multiple-level cooperation and a no-violence curriculum. The results obtained from a program assessed with 783 adolescents confirm the effectiveness and viability of the aforementioned components.

Incidencia y escenarios de la violencia entre iguales

La mayoría de los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre iguales en la adolescencia se han concentrado en la que se produce en la escuela y en torno a una de sus principales modalidades, a la que se ha denominado con el término inglés *bullying*, derivado de *bull*, matón) y reflejan que dicha violencia: 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de

las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

La mayoría de las investigaciones sobre acoso entre escolares se han realizado desde una perspectiva descriptiva, buscando conocer la incidencia del problema, así como las características de los individuos que intervienen como agresores o como víctimas. En el pionero estudio realizado por Olweus a escala nacional en Noruega en 1983, se concluye que la violencia entre escolares afecta directamente al 15% de los alumnos de primaria y secundaria. En contra de lo que suele creerse, las agresiones se producen con mucha mayor frecuencia dentro de la escuela que en el camino entre dicho contexto y el familiar. No se observan diferencias asociadas al tamaño de la escuela ni al de las aulas (Olweus, 1993).

La serie de investigaciones dirigida en el Reino Unido por Smith refleja que el porcentaje de los escolares que se reconocen como víctima se sitúa entre el 20% y el 10% (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004) y como agresor entre el 10% y el 4% (Smith y Sharp, 1994). Observándose también que la frecuencia con la que se produce dicho problema al ir o venir de casa al colegio es menos de la mitad de la que se produce dentro de la escuela.

En el estudio realizado para el Defensor del Pueblo (2000) en la Educación Secundaria Obligatoria en España, se observa que se reconoce como víctima de insultos un 33,8%, de agresiones físicas un 4,1, y de amenazas con armas un 0,7%. Y como agresores: un 40,9% en insultar; un 6,6% en agresiones físicas, y un 0,3% en amenazar con armas. El patio del recreo es el escenario más frecuente para las agresiones físicas y la exclusión directa, mientras que los insultos, los moteos y las agresiones a las propiedades se producen con mayor frecuencia en el aula. No se observan diferencias significativas entre escuelas públicas y privadas respecto a este problema.

Uno de los objetivos del estudio que hemos llevado a cabo (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) en 12 centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid, con 826 adolescentes, de edades comprendidas entre los 13 y los 20 años y una edad media de 15,44 años) es comparar la violencia entre iguales en los dos contextos más relevantes respecto a este problema: la escuela y el ocio. Entre sus principales resultados cabe destacar que en el ocio los adolescentes declaran vivir menos situaciones de agresión entre iguales que en la escuela, con la excepción de las coacciones con amenazas o con armas, en las que sucede lo contrario. Las frecuentes situaciones de exclusión y humillación que se producen en la escuela parecen estar en el origen de la orientación a la violencia de los adolescentes que la ejercen en ambos contextos. Al intentar diferenciar, a través de análisis de *cluster*, tipos de adolescentes respecto a su participación en situaciones de violencia se detectan tres situaciones:

- 1) La de la mayoría (80,5%), sin problemas significativos de violencia en ninguno de los dos contextos.
- 2) La del problema más frecuente (el 16,1%), el de los que excluyen y agreden a los demás tanto en la escuela como en el ocio.
- 3) Y la del problema más grave, compuesto por un 3,4% de los evaluados, que sufren un poco más que los demás situaciones de victimización en la escuela, recurren con mucha más frecuencia en ambos contextos a todas las formas de agresión, y reciben en el ocio muchas más agresiones en sus formas más graves; situación que probablemente coincida con la de los jóvenes que se identifican con la violencia y tienden a relacionarse con otros adolescentes de identidad similar.

A partir de estos y otros estudios destinados a estimar la incidencia del *bullying* se deduce que:

- 1) Se trata de un fenómeno que parece formar parte habitual de la cultura escolar tradicional, puesto que a lo largo de su vida en la escuela todos los alumnos parecen tener contacto con él, como víctimas, agresores o espectadores (la situación más frecuente).
- 2) Dar a conocer al conjunto de la sociedad la información sobre la incidencia de la violencia entre escolares es un paso fundamental para romper la tradicional «conspiración del silencio» que ha existido hacia este problema, superando la frecuente tendencia que llevaba a minimizarlo. Aunque también es preciso evitar la tendencia contraria, la de exagerar su incidencia, transmitiendo una visión deformada de la escuela actual como un escenario permanente de violencia.

El perfil de los agresores y el modelo dominio-sumisión

Características de los agresores

Entre las características observadas con más frecuencia en los agresores destacan las siguientes (Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997): una situación social negativa, aunque tienen algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad; tienen dificultad de auto-crítica; en relación a lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones al intentar evaluar la autoestima de los agresores, y encontrarla media o incluso alta. Entre los principales antecedentes familiares suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, y especialmente por parte de la madre, que manifiesta actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.

En el estudio que hemos realizado con adolescentes (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) también se refleja que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas de resolución de conflictos, detectando además las siguientes carencias en torno a las cuales convendría orientar también la prevención de este problema:

- 1) Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir, que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.
- 2) Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con «hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen», orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de *chivato* y *cobarde*, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.
- 3) Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores.
- 4) Son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.

La prevención y el tratamiento de la agresión

Los resultados expuestos ponen de manifiesto la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión del protagonismo aca-

démico desde las primeras etapas educativas, y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, empatía y no violencia, para prevenir el acoso. Para cuya erradicación no basta con enseñar habilidades de resolución de conflictos, una de las perspectivas más habituales, sino que es preciso insertar la prevención en un enfoque más global, en el que:

- 1) *Enseñar a condenar toda forma de violencia favoreciendo una representación que ayude a combatirla.* Nuestras investigaciones reflejan (Díaz-Aguado, dir., 1996, 2001, 2004) que conviene orientar el rechazo a la violencia desde una perspectiva que incluya tanto su rechazo de forma general, independientemente de quién sea la víctima y quién sea el agresor, como un tratamiento específico de sus manifestaciones más frecuentes: la violencia de género y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio. Las medidas disciplinarias deben contribuir a este objetivo ayudando a generar cambios cognitivos, emocionales y conductuales, que permitan que el agresor se ponga en el lugar de la víctima, se arrepienta de haber empleado la violencia e intente reparar el daño originado. La eficacia de estos tres componentes mejora cuando se integran en un mismo proceso.
- 2) *Favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos,* estimulando el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socioemocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; así como la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que afecta a cualquier individuo, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también sus derechos.
- 3) *Desarrollar alternativas a la violencia:* estableciendo contextos y procedimientos alternativos en el sistema escolar, a través de los cuales de forma normalizada (sin que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...); y promoviendo habilidades en todos los individuos (alumnado, profesorado...) que permitan afrontar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

Victimización y tratamiento escolar de la diversidad

La situación de las víctimas

Entre los escolares que son víctimas de acoso suelen diferenciarse dos situaciones (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Smith et al, 2004):

- 1) *La víctima típica, o víctima pasiva,* que se caracteriza por: una situación social de aislamiento, en relación a lo cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad de comunicación; una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), alta ansiedad, inseguridad y baja au-

toestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo).

- 2) *La víctima activa,* que se caracteriza por una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que los agresores y las víctimas pasivas); situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización; una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración (llegando incluso, en algunos casos, a la hiperactividad) y cierta disponibilidad a reaccionar con conductas agresivas e irritantes. Características que han hecho que en ocasiones este tipo de víctimas sean denominadas como «víctimas provocadoras», asociación que convendría evitar, para prevenir la frecuente tendencia a culpar a la víctima que suele existir respecto a cualquier tipo de violencia, también en la escolar. La situación de las víctimas activas es la que parece tener un peor pronóstico a largo plazo.

Una significación especial respecto a la prevención de la victimización tienen los resultados obtenidos en algunos estudios (aunque poco mencionados en el conjunto de la investigación), según los cuales el riesgo de ser víctima de acoso se incrementa por el hecho de pertenecer a una minoría étnica en situación de desventaja (Díaz-Aguado, 1992; Troyna y Hatcher, 1992); tener *dificultades de aprendizaje* en aulas ordinarias (Nabuzoka y Smith, 1993); manifestar dificultades de expresión verbal (Hugh-Jones y Smith, 1999); o entre los chicos que contrarían el estereotipo sexista tradicional (Rivers, 1999; Young y Sweeting, 2004).

¿Cómo interpretar los resultados obtenidos sobre las características de las víctimas?, ¿pueden ser considerados como meros problemas individuales y, por tanto, superables básicamente a través del entrenamiento de las víctimas en habilidades para salir de dicha situación?, o ¿exigen ser reconocidos, también, como problemas de un sistema escolar en el que pueden reproducirse los distintos tipos de exclusión y de acoso (racista, sexista...) que tienen lugar en el conjunto de la sociedad? La respuesta que la psicología dé a estos interrogantes tiene una gran importancia, porque de ella depende no sólo la eficacia de las intervenciones que se lleven a cabo, sino también la posibilidad de contribuir a contrarrestar la frecuente tendencia que se produce en todo tipo de violencia, incluida la escolar, a justificar el acoso culpabilizando a la víctima, que suele activarse no sólo en los agresores, sino también en las propias víctimas y en las personas de su entorno. Tendencia, estrechamente relacionada con la necesidad de creer que el *mundo es justo* (Lerner, 1980), y de confiar en que los graves acontecimientos que observamos a nuestro alrededor no nos sucederán. Para no contribuir a dicha tendencia, y sí por el contrario a su superación, es preciso cuidar de forma especial las descripciones psicológicas sobre la situación de la víctima, enfatizando los cambios que es preciso llevar a cabo en la escuela para prevenir y evitando describir las características individuales que incrementan el riesgo con términos que activen la tendencia a culpar a la víctima.

El papel de los compañeros frente a la exclusión y el acoso

El estudio del papel de los compañeros que no participan directamente en el acoso está creciendo de forma importante en los últimos años (Cowie, 2000; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; 1998), al observarse que suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones en las que se produce. Como reflejo de la importancia que tiene su papel cabe destacar uno de los resultados que sistemáticamente se repite en los estudios sobre el perfil de víctimas y agresores, en los que se observa que la víctima suele estar fuertemente aislada, sin amigos, y ser bastante impopular, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores, especialmente entre las víctimas activas. Para explicarlo conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quien la sufre y su aislamiento (Baker, 1998; Cowie, 2000; Pellegrini et al, 1999; Salmivalli et al, 1996; Smith et al, 2004). Se ha observado, además, que tener amigos y caer bien protegen contra la victimización. Aunque el carácter protector de los amigos es prácticamente nulo si proceden del grupo de víctimas, probablemente debido a su debilidad para intervenir. De lo cual se desprende que para prevenir la violencia es necesario intervenir con el conjunto de la clase, favoreciendo el tipo de relaciones entre compañeros que inhibe su aparición (Salmivalli, 1999).

En el estudio que hemos realizado con adolescentes (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) también se pone de manifiesto la necesidad de mejorar la situación entre compañeros para prevenir el acoso, puesto que cuando se les pregunta qué hacen en dichas situaciones se encuentra que las conductas más frecuentes son, según lo que ellos mismos declaran: 1) «intentar cortar la situación cuando hay una relación de amistad con la víctima» (70,6%); 2) «intentarlo aunque no exista dicha relación» (45,6%); 3) y «pedir ayuda a otra persona distinta de los profesores» (37,5%), sobre todo a los amigos. A pesar de su menor frecuencia, sorprende el elevado porcentaje de adolescentes que al observar la violencia hacia un compañero: «no hace nada aunque cree que debería hacerlo» (17% si se considera desde la categoría *a menudo*, y 56% si se añade la categoría *a veces*); «no hace nada, porque no es su problema» (15% y 47%, respectivamente); y «se mete con la víctima lo mismo que el grupo» (11% y 31%, respectivamente). Lo cual pone de manifiesto que los papeles de *cómplice* activo y pasivo son vividos con una elevada frecuencia en el contexto escolar, y que sin dicha *complicidad* la violencia no podría producirse con la frecuencia e intensidad actuales.

La prevención de la victimización

A partir de los resultados obtenidos en los estudios sobre la situación de las víctimas se desprende que para prevenir la violencia entre adolescentes es preciso:

- 1) *Favorecer la cohesión entre compañeros y erradicar las situaciones de exclusión* que, de lo contrario, suelen producirse desde los primeros cursos de escolaridad y a lo largo de todos los cursos. Y para conseguirlo conviene incrementar las oportunidades de conseguirlo desde las actividades del aula de clase, como el aprendizaje cooperativo, así como favorecer el desarrollo de las habilidades necesarias para dicha cooperación, tanto con carácter colectivo como individual. Estas condiciones no sólo ayudan a la in-

tegración de todos los individuos, sino que permiten una detección precoz de los problemas de interacción, que pueden así ser resueltos desde sus inicios.

- 2) *Incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización* dentro de los programas de prevención de la violencia, enseñando a: decir que no en situaciones que puedan implicar abuso; pedir ayuda cuando se necesita; y estar preparado emocionalmente para no sentirse culpable cuando se es víctima.
- 3) *Enseñar a detectar y a superar los distintos tipos de prejuicios existentes en la sociedad sobre determinados colectivos*, porque para su superación no basta con que la escuela no sea racista o sexista, sino que debe trabajar activa y explícitamente en la erradicación de estos problemas, incluyendo su tratamiento en el currículum dentro de programas globales que proporcionen experiencias de igualdad y ayuden a erradicar todo tipo de exclusión (Cowie y Sharp, 1994; Gillborn, 1992; Horton, 1991; Troyna y Hatcher, 1992).

Violencia, género y sexismo

Uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave a lo que la utilizan las mujeres (Rutter et al, 1998; Scrandroglio et al, 2002), diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Defensor del Pueblo, 2000; Olafsen y Viemero, 2000; Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993), y que, como sucede en otros contextos y edades, cabe relacionar con los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001). Los análisis realizados sobre la frecuencia con la que se sufren en la escuela situaciones de victimización en función del género encuentran resultados menos consistentes (Olafsen y Viemero, 2000; Smith y Sharp, 1994).

Para explicar la relación entre agresión y género conviene tener en cuenta que la principal condición de riesgo de violencia no es el sexo como condición biológica, sino la identificación con el dominio de los demás, asociado al estereotipo masculino tradicional. Identificación que incrementa el riesgo de convertirse en agresor de los compañeros tanto en los chicos, entre los que suele ser más frecuente, como en las chicas (Young y Sweeting, 2004).

Por otra parte, en diversas investigaciones se pone de manifiesto la necesidad de considerar también diferencias cualitativas, puesto que, por ejemplo, la utilización de la violencia por las mujeres suele ser mucho más indirecta (Österman, 1998) y está más influida por presiones situacionales. En este sentido, Salmivalli et al (1998) han observado, en un seguimiento longitudinal de sexto a octavo curso (de los 12-13 a los 14-15 años), que la estabilidad en el papel de agresor es mucho mayor entre los chicos, y que aunque en ambos grupos está influida por la presión de los compañeros, entre las chicas dicha influencia es mucho mayor.

En nuestro estudio (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) se encuentra también que los chicos manifiestan en casi todos los indicadores evaluados un superior riesgo de violencia e intolerancia que las chicas. La ausencia de diferencias de género en el ocio puede ser interpretada como un indicador de la fuerte presión grupal que suele existir en dicho contexto, que podría obstaculizar los mecanismos de inhibición de la violencia de las adolescentes. Lo cual refleja la necesidad de orientar la supe-

ración del sexismo de forma que favorezca una identificación con la totalidad de los valores tradicionalmente asociados a lo femenino (la empatía, la ternura) y a lo masculino (la fuerza y el poder), sin que nadie tenga que identificarse con los problemas a los que dichos estereotipos conducían (como la violencia).

Cambios con la edad, períodos críticos y necesidad de adoptar una perspectiva evolutiva

Los estudios retrospectivos realizados a partir de lo que recuerdan los adultos, encuentran que la frecuencia de episodios de violencia sufrida en la escuela alcanza su máximo nivel en la adolescencia temprana, entre los 11 y los 13 años, tanto cuando se estudia a muestras seleccionadas del conjunto de la población (Eslea y Rees, 2001), como a grupos en los que se dan características que suelen incrementar el riesgo de victimización. En este sentido, por ejemplo, Hugh-Jones y Smith (1999) observan que el 83% de los adultos tartamudos entrevistados declara haber sufrido *bullying* en el colegio alguna vez, y que el 33% afirma que fue especialmente intenso entre los 11 y 13 años, el 21% entre los 8 y los 10 años, el 20% en la adolescencia, y el 5% a los 6-7 años. Y Rivers (1999), en un estudio llevado a cabo con 190 adultos homosexuales, en el que casi todos declaran haber sufrido *bullying* en la escuela, sitúa su comienzo en torno a los 10 años, prolongándose durante los 5 años siguientes.

También en nuestras investigaciones (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) se detecta un mayor riesgo de violencia entre iguales en la adolescencia temprana que en edades posteriores. Detectándose como cursos y edades de riesgo más elevado segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria (13-15 años); que coinciden con los que suelen resultar más difíciles de impartir para el profesorado de Secundaria, y en los cuales se plantea con más frecuencia la necesidad de llevar a cabo programas de prevención de la violencia. Para explicarlo conviene tener en cuenta que la violencia puede ser utilizada para dar respuesta a una serie de funciones de una gran relevancia en dicha edad, como la reducción de incertidumbre sobre la propia identidad, la integración en el grupo de referencia, o la desviación de la hostilidad producida por situaciones de frustración y tensión, así como al desajuste entre dichas necesidades evolutivas y las condiciones escolares y familiares que rodean al adolescente. Eccles, Lord y Roeser, 1996, han encontrado evidencia empírica sobre cinco cambios entre la escuela primaria y secundaria que pueden explicar este incremento de las conductas destructivas: 1) el mayor énfasis en el control y la disciplina; 2) el deterioro de la relación con el profesorado; 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase; 4) el descenso en las calificaciones académicas; 5) y que el profesorado se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia. Y proponen para prevenir modificar la estructura de las actividades escolares, para orientarlas hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el adolescente.

La necesidad de reconocer la interacción con el sistema social a múltiples niveles. El enfoque ecológico-evolutivo

Como se refleja en los análisis anteriores, y reconocen actualmente numerosos investigadores (Baker, 1998; Cowie, 2000; Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Ortega, 2003; Pellegrini y Brooks, 1999; Reinke y Herman, 2002; Samlmivalli et al, 1996;

Torrego y Moreno, 2003; Trianes, 2000), para prevenir la violencia escolar es preciso adoptar una perspectiva ecológica que permita conceptualizar las condiciones de riesgo y de protección en función de la interacción entre el individuo y el entorno a distintos niveles, prestando una especial atención a la forma de estructurar las actividades escolares, así como a la colaboración de la escuela con las familias y con el resto de la sociedad.

Características de la escuela tradicional que incrementan el riesgo: incoherencia y currículum oculto respecto a la violencia

A partir de lo anteriormente expuesto se desprende que determinadas características de la escuela tradicional contribuyen a que en ella se produzca el acoso entre compañeros y dificultan su superación, como son:

- *La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para «cortirse». Como reflejo de su extensión actual cabe destacar que en nuestro estudio (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) el 37,6% de los adolescentes evaluados manifestó su acuerdo con la creencia «*Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde*», estrechamente relacionada con una de las frases que con cierta frecuencia los adultos siguen transmitiendo a los niños: «Si te pegan, pega», y en la que se refleja que la incoherencia escolar respecto a esta violencia expresa una incoherencia más amplia, existente en el resto de la sociedad respecto a dicho problema.
- *El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera*. En función de lo cual puede explicarse que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...).
- *Y la insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares*, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en Secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia.

En relación a la falta de respuesta de la escuela tradicional respecto a la violencia cabe interpretar el resultado obtenido en nuestra investigación (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) según el cual el 34,6% de los adolescentes evaluados declara que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus compañeros, aludiendo para justificarlo a que «los profesores de Secundaria están para enseñarte, no para resolver tus problemas», aunque matizan que «sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza». Respuestas que reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado a la nueva situación, para incrementar su eficacia educativa, así como la ayuda que pueden proporcionar en la prevención de la violencia. Aunque cada día es mayor la disponibilidad del profesorado para acabar con los problemas anteriormente expuestos, y ello debería contribuir a erradicar la violencia escolar, no siempre sucede así debido a la dificultad que supone

cambiar pautas profundamente arraigadas en dicha institución, para cuya superación es preciso dotar al profesorado de los medios que lo hagan posible.

Cambios sociales y riesgo de violencia escolar. El maltrato en la interacción profesor-alumno

Las observaciones realizadas en las aulas y la propia percepción del profesorado reflejan que en los últimos años se está produciendo un incremento de las dificultades de interacción con el alumnado, especialmente en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria, que suelen describir como comportamiento disruptivo, indisciplina e incluso acoso, tal como confirman los escasos estudios realizados sobre el acoso entre profesores y alumnos (Mendoza, 2005; Terry, 1998), en los que se sugiere la necesidad de incluirlo de forma más sistemática tanto en las evaluaciones como en las intervenciones, y de plantearlo desde una doble dirección, que permita detectar también el que puede producirse desde los alumnos hacia el profesor.

Para comprender la posible influencia que los actuales cambios macrosociales de la denominada como *revolución tecnológica* pueden tener en esta situación, es preciso considerar que reducen la eficacia de determinadas condiciones que hasta hace poco protegían a la infancia de la violencia adulta. Como se pone de manifiesto en algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, en los que se refleja que reproducen *guiones* imposibles de inventar en dichas edades, que disponen de una información para ejercer la violencia a la que hasta ahora en dichas edades no se tenía acceso. Y que estos cambios afectan de una forma muy especial a los dos contextos educativos básicos tradicionales, tal como se estructuraban desde la revolución industrial:

- *La familia nuclear*, que se aisló de la familia extensa, especializándose en el cuidado de los hijos, en torno a una figura, la madre, aislada también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida.
- *La escuela tradicional*, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población. Estructurada en torno a la homogeneidad y fuertemente jerarquizada, alrededor de la autoridad incondicional del profesor. En la que el alumnado que no encajaba con lo que se esperaba del alumno medio era excluido de ella antes de llegar a la adolescencia.

Para prevenir la violencia escolar es preciso adaptar los dos principales contextos educativos, la escuela y la familia, a los actuales cambios sociales, estructurando las relaciones y actividades que en ella se producen de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos que nuestra sociedad pretende transmitir. Existe un consenso cada vez más generalizado sobre el papel que la cooperación puede tener para conseguirlo, así como sobre la necesidad de llevarla a cabo a múltiples niveles (Ahmed y Braithwaite, 2004; Conoley y Goldstein, 2004; Gini, 2004; Johnson y Johnson, 1999; Reinke y Herman, 2002).

Evaluación de los programas de prevención de la violencia escolar

Las evaluaciones realizadas sobre programas de prevención de la violencia escolar pueden agruparse en dos tipos: 1) las que se orientan específicamente contra el acoso entre iguales, que siguen

generalmente la metodología iniciada por Olweus; 2) y las que se plantean desde una perspectiva más general, como programas de prevención de la violencia escolar o de la violencia en general, basadas generalmente en el desarrollo de habilidades sociales.

Programas específicos contra el acoso entre iguales en la escuela

En el pionero programa desarrollado en 42 escuelas de Noruega por Olweus (1991) con 2.500 alumnos de 10 a 15 años se informaba a las escuelas sobre los resultados obtenidos en la evaluación de dicho problema, así como sobre la respuesta que el contexto daba, tratando de sensibilizar a profesores, padres y compañeros sobre la necesidad de no permitirlo y creando vigilancia, normas y sanciones claras contra dicha situación. La evaluación de los resultados del programa reflejó una significativa disminución del acoso (de más del 50%) tanto a partir de los informes de los agresores como de las víctimas, sin que las agresiones se desplazaran a otros contextos. Observándose, además, una mejoría del clima social y de la satisfacción de los alumnos con la escuela, así como una disminución general del comportamiento antisocial. Resultados que cabe relacionar, por lo menos en parte, con la sensibilidad existente en Noruega antes del programa, tras el suicidio de tres alumnos de 10 a 14 años producido después de haber sufrido el acoso de sus compañeros (Stevens, De Bourdeauhuj y Van Oost, 2000).

Los intentos posteriores de replicar los excelentes resultados obtenidos en este primer estudio no han sido tan positivos. Como reflejo de lo cual cabe considerar, por ejemplo, el programa desarrollado en Bélgica (Flandes) por Stevens, De Bourdeauhuj y Van Oost (2000) con tres de los componentes básicos de la intervención contra el *bullying*: 1) una política escolar de normas y sanciones claramente contrarias al acoso; 2) cuatro sesiones en el aula sobre estrategias y habilidades de resolución de conflictos de acoso y en apoyo a las víctimas; 3) y el tratamiento específico con agresores y víctimas. La comparación de los resultados obtenidos en las escuelas experimentales de primaria con las escuelas de control refleja una significativa eficacia según lo que declaran los agresores, pero no según lo que declaran las víctimas. En las escuelas de Secundaria el programa no resulta eficaz a partir de ninguno de estos dos indicadores. Dificultad que ya había sido detectada en otros trabajos (Smith y Sharp, 1994), y que es atribuida a lo inadecuado que puede resultar tratar de influir en adolescentes a partir de normas establecidas por los adultos. De lo cual se deriva la necesidad de adaptar los programas desde una perspectiva evolutiva (Stevens et al, 2000). Las investigaciones posteriores permiten concluir que la eficacia de los resultados de los programas contra el *bullying* mejora cuando éstos se desarrollan de forma continua, desde una perspectiva de largo plazo, más que como una intervención puntual (Carney y Merrell, 2001); que con frecuencia la eficacia sólo se observa en una de las dos perspectivas evaluadas: la de las víctimas (Menesini y Smorti, 1997) o la de los agresores (Stevens et al, 2000); o que la disponibilidad de los iguales para hacer de mediadores en la resolución de conflictos y apoyo a las víctimas es significativamente menor entre los chicos (Nailor y Cowie, 1999).

Los análisis más recientes sobre la evaluación de los programas contra el *bullying* reflejan un creciente consenso en la necesidad de ampliar sus objetivos y actividades más allá del tratamiento específico del acoso, para tratar de mejorar la calidad de la vida en la escuela favoreciendo la cooperación a distintos niveles (Gini, 2004; Ortega, 2003).

Programas escolares de prevención de la violencia

La revisión de los programas escolares planteados desde una perspectiva general con el objetivo de prevenir la violencia refleja que, aunque son considerables las publicaciones que describen pautas de intervención, son muy escasas las que proporcionan evidencia empírica sobre su eficacia, y menos aún las evaluaciones basadas en la comparación de los cambios producidos por el programa con un grupo de control. Las pocas investigaciones que analizan la eficacia de la prevención informan con cierta frecuencia de resultados de escasa relevancia (Webster, 1993; Wilson-Brewer et al, 1991). En este sentido cabe interpretar, por ejemplo, las conclusiones de la revisión de Fields y McNamara (2003), en la que se observa que la evidencia experimental disponible hasta la fecha sobre programas de prevención primaria de la violencia llevados a cabo con adolescentes, incluyendo la comparación con grupo de control, es muy limitada. Otra importante carencia gira en torno a la ausencia de un marco teórico coherente que fundamente la intervención y ayude a explicar los resultados. En relación a la cual puede considerarse también la necesidad de diseñar los programas de forma que incluyan la dimensión moral que necesariamente debe tener la educación contra la violencia, incrementando los valores democráticos y el sentido de comunidad (Edwards, 2001), puesto que es la conexión con los valores morales (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002) la que guía las decisiones que permitirán utilizar las habilidades en torno a cuyo entrenamiento gira la mayoría de los programas. En este sentido, por ejemplo, cabe destacar la eficacia comprobada en escuelas de primaria de los *Programas de construcción de la paz* aplicados de forma generalizada y continuada, en los que, junto al entrenamiento en resolución de conflictos, se educan valores democráticos, de tolerancia y respeto intercultural (Aber y Jones, 2003).

Cuando la valoración de los programas de prevención es realizada por los equipos directivos de los centros destacan por su eficacia: en primer lugar, los programas que buscan cambiar la escuela para adaptarla mejor a las necesidades de los alumnos; en segundo lugar, los que promueven cambios y habilidades en el profesorado para prevenir la violencia; y en tercer lugar, los que pretenden modificar simplemente la conducta individual de los alumnos violentos (Heerboth, 2000).

Los intentos de concretar una *agenda de investigación* sobre la prevención de la violencia escolar llevan a destacar la necesidad de definir cuáles son las condiciones básicas que contribuyen a promover un entorno escolar de calidad en el que no tenga cabida la violencia, implicando a través de la cooperación al profesorado, al alumnado y a las familias. Para lo cual es necesario establecer «protocolos de intervención que ayuden a conseguirlo simplificando cuáles son sus componentes básicos» (Reinke y Herman, 2002, p. 796).

La cooperación y la construcción de la no-violencia como componentes básicos de la prevención

Los programas de prevención de la violencia que hemos evaluado en nuestro último estudio (Díaz-Aguado, 2004) giran en torno a dos componentes básicos: 1) la estructuración de las actividades educativas a través de la cooperación en equipos heterogéneos, que puede llevarse a cabo a través de cualquier materia; 2) y la aplicación de un protocolo de 16 actividades en el que la cooperación se aplica a contenidos relacionados con el currícu-

lum de la no violencia, incluyendo específicamente problemas de acoso entre iguales pero no solo.

El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos

El enfoque sociohistórico de la psicología de la actividad (Bruner, 1999; Newman, Griffin y Cole, 1989; Vygostky, 1978) representa el marco fundamental para explicar la naturaleza de las innovaciones incluidas en nuestro programa, así como su eficacia para adaptar la escuela a las exigencias de la sociedad actual y a las características de la adolescencia. Actividades que suponen respecto a los procedimientos tradicionales dos innovaciones básicas:

- 1) *La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos* (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que, de lo contrario, se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos de riesgo de oportunidades necesarias para prevenir la violencia. Esta característica contribuye, por tanto, a *luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo* que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas y de muchas de las conductas de violencia.
- 2) *Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos* en su propio aprendizaje, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*medios de comunicación, prevención, política...*). Por ejemplo: elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Estas actividades favorecen el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponen la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final (Bruner, 1999). Así, al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia, y proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado, de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes, al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia, comprender los pasos que lleva a cabo un profesional de los medios de comunicación, aplicarlos a una situación hipotética, realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el manual en función de unos determinados criterios... La eficacia de las tareas completas compartidas ha sido explicada desde la psicología de la actividad en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y potenciar así el aprendizaje (Newman, Griffin y Cole, 1989).

El currículum de la no-violencia

A lo largo de investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, dir., 1996; 2003; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) hemos venido desarrollando una serie de actividades sobre cómo enseñar a construir los valores de igualdad, respeto a los derechos humanos, tolerancia y rechazo al sexismo y a la violencia, que en el último trabajo (Díaz-Aguado, dir., 2004) se completan con una serie de actividades específicamente dirigidas contra el acoso entre iguales en la escuela y en el ocio, a través de un protocolo de 16 actividades básicas:

- A) Democracia es igualdad.
 - Activación de esquemas previos y habilidades básicas de comunicación a partir de un *spot*.
 - Discusión sobre distintos tipos de discriminación, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela.
- B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia.
 - Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos.
 - Comparación con la declaración elaborada en 1948.
 - Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana.
- C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla.
 - Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción*.
 - Discusión sobre acoso y victimación.
- D) Racismo y xenofobia, como ampliación del bloque A.
 - Aprendiendo a detectar el racismo.
 - Qué mala memoria tenemos.
- E) Sexismo y violencia de género.
 - Detección del sexismo y generación de alternativas.
 - Discusión sobre la violencia de género a partir del vídeo *Hogar, triste hogar*.
 - Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.
- F) Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.
 - Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.
 - Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre adolescentes.
 - Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.
 - Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.
- G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

Evaluación de la eficacia del programa

El programa anteriormente descrito fue evaluado con 783 adolescentes de centros educativos de la Comunidad de Madrid, comparando los cambios producidos en el grupo experimental con los del grupo de control, para lo cual se aplicaron antes y después de la intervención los siguientes instrumentos: 1) El *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio*; 2) el *Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia*; 3) el *Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la*

Violencia en el Ocio. A partir de los cuales se comprobó una significativa eficacia del programa para:

- 1) Reducir las situaciones de violencia en la escuela, y especialmente las más graves, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores.
- 2) Prevenir las situaciones de violencia grave en el ocio, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores. Resultado que ayuda a modificar las pesimistas expectativas que el profesorado tiene a veces, sobre la imposibilidad de prevenir desde la escuela formas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas principales causas suelen situarse más allá del sistema escolar.
- 3) Reducir las situaciones de exclusión en la escuela, tal como son percibidas por las víctimas, situaciones que cuando no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.
- 4) Desarrollar una representación de la violencia que ayude a combatirla y promover la tolerancia ayudando a superar las creencias que conducen a: la violencia entre iguales; al sexismo y la violencia doméstica; al racismo y a la xenofobia.
- 5) Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia en el ocio más positivas y elaboradas, rechazando el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.
- 6) Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores. También se observa una tendencia a mejorar el resto de las relaciones y contextos sobre los que tratan las actividades del programa: la clase, amigos, compañeros, el instituto, el ocio.

Conclusión

Estos resultados apoyan la viabilidad y eficacia de las propuestas que a lo largo de este artículo se han planteado para prevenir la violencia entre adolescentes, integrando su tratamiento específico desde una perspectiva más global, de rechazo a toda forma de violencia. Y permiten destacar la cooperación como el principio básico de estructuración de la actividad escolar que puede permitir adaptar la escuela a una nueva situación, situándola a distintos niveles: entre alumnos, entre éstos y sus profesores, entre profesores, entre la escuela y otros agentes sociales, como la familia, los equipos municipales y el movimiento asociativo. Los resultados reflejan que la práctica cooperativa desde cualquier materia junto con el currículum de la no-violencia deben ser destacados como componentes básicos de la prevención escolar de la violencia (Díaz-Aguado, dir., 2004).

Nota

¹ Estos programas han sido recientemente publicados por el Instituto de la Juventud en tres libros y un vídeo con el título *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, que son gratuitamente distribuidos por dicho organismo a las instituciones que trabajan en este ámbito, que pueden solicitarlos explicando el objetivo de la solicitud a foroinjuve@mtas.es. Los tres libros están disponibles a través de internet en mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm. Y los tres programas de vídeo en la videoteca virtual de ATEI, a través de la dirección www.atei.es, dentro de los «Programas de atención a la diversidad y educación en valores en la escuela actual». También a través de <http://mariajosediaz-aguado.tk>.

Referencias

- Aber, L. y Jones, S. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324-348.
- Ahmed, W. y Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause form concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Baker, J. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 35(1), 29-44.
- Bosworth, K., Espelage, D. y Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carney, A. y Merrell, K. (2001). Bullying in schools. Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Conoley, J. y Goldstein, A. (eds.). *School violence intervention. A practical handbook*. New York: Guilford Press.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1994). Tackling bullying through the curriculum. En P. Smith y S. Sharp (eds.): *School bullying*. London: Routledge.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen dos: programa de intervención y estudio experimental*. Esta publicación se acompaña con un vídeo. Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible también en: mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible también en: mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm.
- Eccles, J., Lord, S. y Roeser, R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En D. Cicherti y S. Toth (eds.): *Adolescence: opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- Edwards, C. (2001). Student violence and the moral dimensions of education. *Psychology in the schools*, 38(3), 249-257.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children more likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Espinosa, P., Clemente, M. y Vidal, M. A. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral en el menor. *Psicothema*, 14, 26-36.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools. An overview of Intervention Programs. *School Psychology International*, 25(1), 106-116.
- Fields, S. y McNamara, J. (2003). The prevention of child and adolescent violence. A review. *Aggression and Violent Behavior*, 8, 61-91.
- Gillborn, D. (1992). Citizenship, race and the hidden curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 2, 57-73.
- Heerboth, J. (2000). School violence prevention programs in southern Illinois high schools: factors related to principal's and counselors' perceptions of success. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60, 8-A, 2752.
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia «bullying» en el recinto escolar. *Psicothema*, 14, 50-62.
- Herrero, C. y Garrido, E. (2002). Los efectos de la violencia sobre sus víctimas. *Psicothema*, 14, 109-117.
- Horton, A. (1991). The Heartstone Odyssey: exploring the heart of bullying. En P. Smith y D. Thompson. (eds.): *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- Hugh-Jones, D. y Smith, P. K. (1999). Self reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Johnso, D. W. y Johnson, R.T. (1999). Cómo reducir la violencia en las escuelas. Barcelona: Paidós. Fecha de la primera edición en inglés: 1995.
- Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: a fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- López, M. J., Garrido, V.; Rodríguez, F. y Paño, S. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14, 155-163.
- Menesini, E. y Smorti, A. (1997). Strategie d'intervento scolastico. En A. Fonzi (ed.): *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti.
- Mendoza, B. (2005). *La otra cara de la violencia escolar: El maltrato en la interacción profesor-alumno*. Madrid: Universidad Complutense. Informe de investigación inédito.
- Nabuzoka, D. y Smith, P. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1.435-1.448.
- Nailor, P. y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and the experience of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge, MASS, Cambridge University Press. Traducción al castellano en Morata.
- Olafsen, R. y Viemero, V. (2000). Bully/victim problems in coping with stress in school among 10-to 12 year old pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among school children. Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (eds.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998 (fecha de la edición en castellano).
- Ortega, R. (2003). El proyecto antiviolencia escolar: Andave. *Boletín Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 17-23.
- Ortega, R., Sánchez, V y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Österman, D., Björkqvist, D. y Lagerspetz, K. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Reinke, W. y Herman, K. (2002). A research agenda for school violence prevention. *American Psychologist*, 57(10), 796-797.
- Rivers, I. (1999). Peer victimisation and life-span development. Paper presented at the Inaugural European Conference on Gay and Lesbian Identities, University College, London, March. Citada por Eslea y Rees, 2001.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagel, A. (1998). *Antisocial behavior in young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D. y Kauklainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. y Lagerspetz, M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two year follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Sandroglio, B., Martínez, J., Martín, M. J., López, J., Martín, A., San José, M. C. y Martín, J. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14, 6-15.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. y Bates, J. (1977). The early socialization of aggressive victims. *Child Development*, 68(4), 665-675.

- Smith, P. y Sharp, S. (eds.) (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- Smith, R., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of antibullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.
- Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- Trianes, V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Toyna, B. y Hatcher, R. (1992). *Racism in children's lives: a study of mainly white primary schools*. London: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webster, D. (1993). The unconvincing case for school-based conflict resolution programs for adolescents. *Health Affairs*, 12(4), 126-140.
- Whitney, I., Nabuzoka, D. y Smith, P. (1992). Bullying in schools: mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7(1), 3-7.
- Whitney, I. y Smith, P. (1993). A survey of the nature and extend of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wilson-Brewer, R., Cohen, S., O'Donnell, L. y Goodman, I. (1991). Violence prevention for young adolescents: a survey of the state of the Art (Eric Clearinghouse, ED356442, 800-443-3742).
- Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender-atypical behavior: a gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50(7-8), 525-555.