



ESCOLA DE FORMACIÓ
EN MITJANS DIDÀCTICS



VIOLENCIA ESCOLAR EN LA COMUNITAT VALENCIANA: DATOS PRELIMINARES

Vicente Félix-Mateo^{1,2}, Manuel Soriano-Ferrer¹ y Carmen Godoy-Mesas

Área de conocimiento: ¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universitat de València. ² Conselleria d'Educació.

Departamento: Psicología Evolutiva y de la Educación

Correo electrónico: Vicente.Felix@uv.es

Resumen. *En las últimas décadas se ha constatado una creciente preocupación por los problemas de convivencia y violencia escolar, un tipo de conducta transgresora que impide el normal desarrollo de la enseñanza y afecta gravemente a las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, con consecuencias negativas tanto para las víctimas como para los agresores. Partiendo de estas consideraciones previas, el presente trabajo analiza la incidencia de distintos tipos de violencia en la población escolar no universitaria de la Comunitat Valenciana, partiendo de los datos recogidos en el Registro On-line de la Conselleria d'Educació. En términos generales, el análisis de los registros de incidencias escolares, señalan que las agresiones son más frecuentes en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria. De acuerdo a su importancia, se constata que la violencia más frecuente es la violencia física, seguida de la violencia contra la propiedad, la violencia verbal, la sexual y, por último, la violencia por exclusión. Respecto a la topografía de los actos violentos, la mayoría ocurren en el aula, seguido del patio, pasillos, alrededores del centro, comedor, barrio y gimnasio.*

Introducción

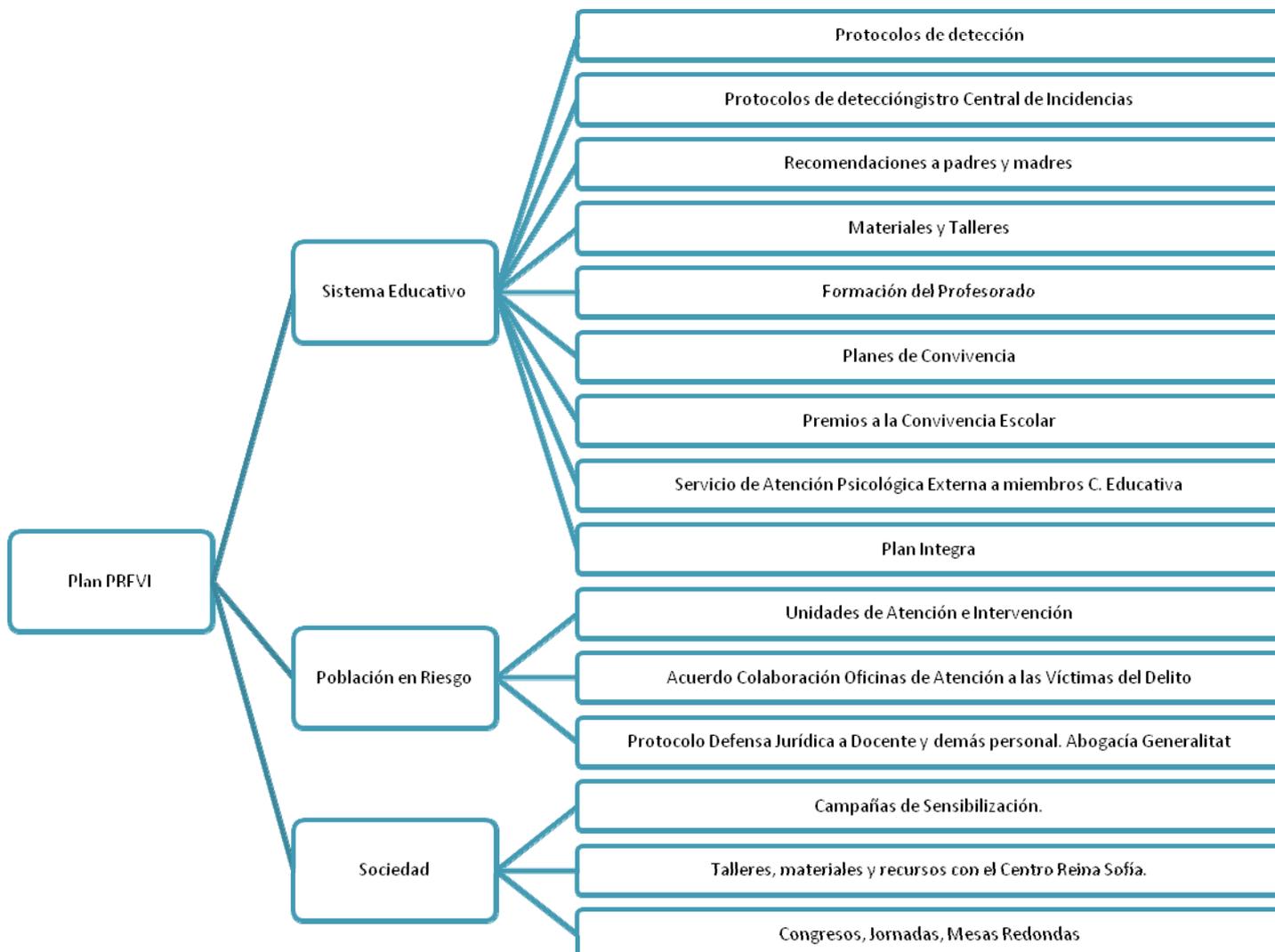
Existe actualmente una amplia difusión en torno a la violencia escolar. Olweus (1993) inició en Escandinavia investigaciones pioneras en la década de los 70. Desde entonces, y de forma generalizada en los países europeos y americanos, los educadores se han planteado cuál es el nivel “real” de acoso escolar en las escuelas, qué tipos de acoso existen y cómo afrontarlos desde este contexto (Rigby, 2003).

En todo grupo de personas que conviven durante un tiempo más o menos prolongado se generan conflictos y problemas de convivencia. La escuela, como sistema no es ajena a este hecho, siendo los problemas relacionales que aparecen en los centros educativos un reflejo de lo que ocurre fuera de ellos, (Rodríguez, Gutiérrez, Herrero, Cuesta, Hernández, Carbonero y Jiménez, 2002).. Por lo tanto, es necesario identificar y dar respuesta a los problemas de convivencia para mejorar y promover la convivencia en uno de los ámbitos (el contexto escolar) donde los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo, junto con el contexto familiar.. Todo conflicto supone, desde una perspectiva constructivista, una oportunidad para el aprendizaje, no sólo para los implicados (víctima/s y agresor/es), sino también para los observadores (directos o indirectos) del hecho violento, así como para el profesorado.

Para la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia en los centros docentes no universitarios de la Comunitat Valenciana, se han establecido diferentes líneas de acción por parte de la Conselleria d'Educació (Plan PREVI). Este plan ha sido concebido para dar respuesta a las necesidades detectadas por la propia comunidad educativa, por lo que cada una de sus iniciativas está diseñada para atender a sus necesidades concretas (ver Figura 1): Medidas de prevención dirigidas al sistema educativo, a la población en riesgo y a toda la sociedad (a través de la prevención y sensibilización).

La violencia escolar se ha convertido en un problema de preocupación creciente. En el contexto que nos ocupa, se define como los comportamientos agresivos o violentos de alumnos de los centros de enseñanza primaria o secundaria que causan daños físicos y psicológicos a otros alumnos o a profesores o que dificultan el ejercicio de la docencia y el funcionamiento de las clases (Sanmartín, 2000). El acoso escolar es una de las formas dominantes de la violencia escolar, que genera enorme preocupación a padres, profesores y psicólogos, debido a sus consecuencias (Rigby, 2003). El acoso escolar implica ataques físicos, acoso verbal, amenazas y otros comportamientos indirectos como exclusión social, proliferación de rumores maliciosos, o retirada de la palabra y de la amistad (Björkqvist, 1994; Craig, 1998; Crick y Grotpeter, 1995).

Figura 1. Medidas del Plan para la Prevención de la Violencia y Promoción de la convivencia (PREVI) en la Comunitat Valenciana



Los chicos agresores padecen un alto riesgo de experimentar problemas legales y sociales cuando sean adultos (Oliver, Hoover y Hazler, 1994), y las víctimas del acoso pueden experimentar dificultades como altos niveles de sufrimiento emocional, rechazo de los iguales y deseo incontrolado de abandonar la escuela y su entorno (Crick y Bigbee, 1998). Respecto a los espectadores de la violencia, pueden adoptar diferentes roles cuando se produce un episodio de acoso escolar hacia uno de sus iguales (desde la pasividad hasta la participación activa; Atlas y Pepler, 1998). Concretamente, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) identificaron tres formas diferentes de participar como observadores de situaciones violentas: Algunos chicos fueron catalogados como “defensores de la víctima” (sobre el 17%), mientras que otros fueron definidos como “seguidores”, asistiendo y

reforzando la conducta de los agresores (sobre el 26%); por último, un grupo de chicos fue identificado como “pasivo y no interviniente” (24%).

Con una metodología diferente, algunos estudios han reportado que la mayoría de los escolares están preparados para ayudar a la víctima durante un episodio de acoso escolar y que al menos la mitad de ellos han realizado alguna intervención en este sentido en el pasado (Gini, Pozzoli, Borghi y Franzini, 2008). Por ejemplo, a través de valoración con autoinformes, Rigby (1996) encontró que el 43% de los alumnos de educación primaria habían parado alguna situación de bullying. En un estudio de Boulton y Underwood (1992), el 49% de los niños indicaron que habían intentado ayudar a la víctima en el pasado. En esta línea, Rigby y Johnson (2006) estudiaron algunas correlaciones entre los autoinformes de los estudiantes respecto a la intención de intervenir, encontrando una alta correlación entre la intención de parar comportamientos hostiles y características personales como bajos niveles de comportamiento agresivo, actitud positiva hacia la víctima, y las creencias de los padres y compañeros (no de los profesores), como buenos predictores de comportamientos de intervención directa y protección hacia la víctima. Los resultados del estudio de Rigby y Johnson indican que las reacciones positivas o negativas de los alumnos pueden verse afectadas por las influencias normativas del grupo de iguales. La pertenencia a un grupo social concreto proporciona a sus miembros un sentido de identidad social que no sólo les describe como miembros concretos, sino que también les proporciona comportamientos ajustados (Ojala y Nesdale, 2004). Bajo esta línea de razonamiento, es más probable que los miembros de un grupo concreto desarrollen actitudes que discriminan a otros cuando las normas de su grupo de referencia fomentan el bullying (Nesdale y Scarlett, 2004).

Cabe resaltar que los tipos y severidad de la violencia han sufrido en los últimos años una evolución desfavorable. En la década de los 60-70, comer chicle en clase, hacer ruidos, o hablar cuando no tocaba eran comportamientos considerados como faltas graves de indisciplina. Actualmente, la tenencia de armas (blancas), la introducción y consumo de estupefacientes en el contexto escolar y asaltos constituyen algunos ejemplos de indisciplina grave o muy grave (Osofsky y Osofsky, 2001). El absentismo y sus principales causas (abandono del hogar, embarazos precoces, violencia escolar, estilos educativos parentales deficientes, dificultades en la interiorización de normas sociales, etc) constituyen otros de los aspectos relacionados con la violencia y el acoso escolar.

Método

Cabe resaltar que se trata de un estudio descriptivo, por lo que la metodología de trabajo no se ajusta específicamente a la de un estudio experimental. El hecho de que se trate de un instrumento de recogida de información procedente de los centros educativos, con sus peculiaridades y formas más o menos objetivas de recogida de información hace que este estudio ofrezca datos de corte cualitativo y cuantitativo, aunque con las limitaciones propias de una investigación descriptiva.

Participantes

Respecto a los participantes, podemos decir que cualquier centro educativo de las enseñanzas no universitarias fue susceptible de participar en el estudio. Los alumnos/as que formaron parte de la muestra fueron aquéllos de los que el centro educativo registró algún tipo de incidencia en el Registro Central de Incidencias del PREVI.

Partimos de un total de 1083 incidencias registradas por los centros educativos de la Comunitat Valenciana (públicos y concertados) en el Registro Central de Incidencias (desde septiembre de 2007 hasta diciembre de 2008). Concretamente las incidencias reflejadas hacen referencia a la ciudad y provincia de Valencia. Estas incidencias provienen de todas las etapas educativas obligatorias y no obligatorias.

Instrumentos de evaluación

a) Registro Central

El Registro Central (ver Figura 2) es un instrumento de recogida de información on line sobre las incidencias que, de forma significativa alteran la convivencia escolar en los centros educativos no universitarias de la Comunitat Valenciana.

Respecto a los campos que aparecen para cumplimentar, podemos resaltar:

Figura 2. Información recogida en el Registro Central de Incidencias

Técnicamente, presenta una estructura de formulario electrónico, siendo la



mayoría de campos de activación a través del cursor, verificando cada una de las casillas que lo componen, a excepción de algunos campos de tipo descriptivo donde se puede escribir directamente.

La introducción de datos es dependiente de la previa introducción de una contraseña proporcionada a cada centro educativo, de la cual sólo tienen acceso los directores/as e inspectores/as de los mismos, siendo así toda la información que se transmite anónima (no aparecen datos de filiación de los alumnos ni alumnas implicados), y privada (no es de acceso público).

b) Cuestionario del entorno escolar

Se trata de un cuestionario que valora aquellas circunstancias o situaciones que se detectan en el entorno de los centros, y que pueden estar relacionadas con algunos problemas de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa (ver Figura 3). Concretamente recaba información respecto a problemas de convivencia ocurridos en las inmediaciones del centro, sobre el lugar donde se han producido, cómo se ha tenido información de la situación conflictiva, el impacto que ha podido tener en la vida del centro y respecto a la actuación de la policía y la vigilancia policial ante dichas situaciones.

Figura 3. Cuestionario del entorno

<p><u>1.- INDIQUE SI SE HA DETECTADO ALGUNA DE ESTAS SITUACIONES EN LAS INMEDIACIONES DE SU CENTRO</u></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Presencia de jóvenes no escolarizados<input type="checkbox"/> Presencia de jóvenes ajenos al centro en las horas de entrada y salida<input type="checkbox"/> Presencia de alumnos absentistas del propio centro en horario lectivo<input type="checkbox"/> Presencia de alumnos absentistas de otros centros en horario lectivo<input type="checkbox"/> Presencia de pandillas o grupos violentos/conflictivos<input type="checkbox"/> Presencia de pandillas o grupos violentos/conflictivos que intimidan a sus alumnos<input type="checkbox"/> Incidentes en el transporte escolar<input type="checkbox"/> Peleas y trifulcas habituales en el exterior<input type="checkbox"/> Peleas entre bandas<input type="checkbox"/> Agresiones repetidas a un mismo alumno<input type="checkbox"/> Insultos y burlas sobre un mismo alumno<input type="checkbox"/> Atracos a alumnos fuera del centro<input type="checkbox"/> Actos vandálicos y destrozos materiales (sobre coches del profesorado, pintadas, rotura ventanas)<input type="checkbox"/> Incidentes o amenazas con armas<input type="checkbox"/> Consumo de estupefacientes<input type="checkbox"/> Tráfico/menudeo de estupefacientes<input type="checkbox"/> Otros <p><u>2.-RESPECTO AL LUGAR DE LOS HECHOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> En las inmediaciones del centro.<input type="checkbox"/> En las instalaciones del centro.<input type="checkbox"/> Otros (señalar)_____
--

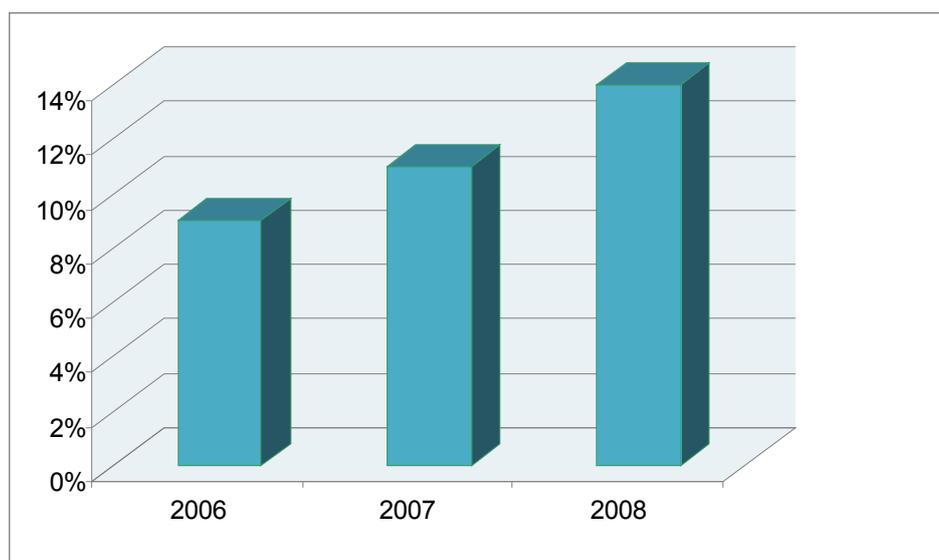
Procedimiento

Para acceder al Registro Central, es necesario disponer de un ordenador con conexión a internet. En la página WEB de la Conselleria d'Educació se accede al registro, previamente introduciendo una identificación (el código de centro) y una clave (cada centro dispone de la suya). Tras hacer "clic" en el botón "enviar", aparece otra pantalla accediendo al formulario electrónico, que incluye los campos para definir específicamente el tipo de incidencia que se ha producido. Necesariamente se deberán cumplimentar "Fecha de comisión", "Edad de la víctima" y "sexo", además de relativas a la incidencia. Finalmente, se debe pulsar al botón "Alta" para registrar definitivamente la incidencia. Al final del formulario, el inspector/a del centro, cumplimenta una serie de campos relacionados con las funciones de la Inspección Educativa, una vez que es conocedor de la incidencia (cuando el centro registra la incidencia, le aparece al inspector/a de forma automática en su correo electrónico).

Resultados

Respecto a la evolución del Registro Central desde su puesta en marcha en 2006, se ha producido un incremento notable a lo largo de los años (ver Tabla 1). Así pues, podemos concluir que los centros educativos públicos y privados son cada vez más sensibles a los problemas graves o muy graves de convivencia, dando cuenta de ello en el número de registros por año. No se ha producido un incremento del acoso escolar, que supone un 0,8% del total de incidencias registradas, sino una mayor colaboración de los centros educativos no universitarios por dar a conocer la realidad.

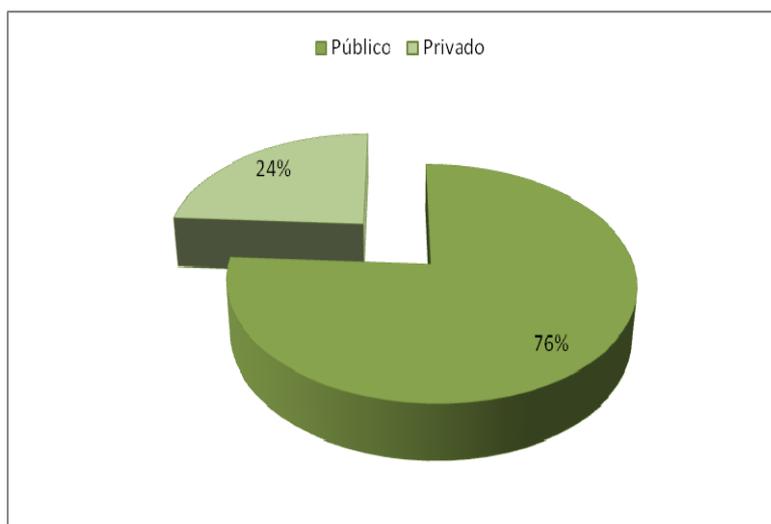
Tabla 1. Evolución de las incidencias en el Registro Central (2006-2008)



Público vs. Concertado

Las Incidencias Registradas en función de la Titularidad del Centro Educativo (ver Tabla 2), muestran que algo menos de una cuarta parte de las incidencias registradas (24%) pertenecen a centros de titularidad privada. El resto, 76%, pertenece a centros públicos.

Tabla 2. Incidencia por titularidad (público – privado)



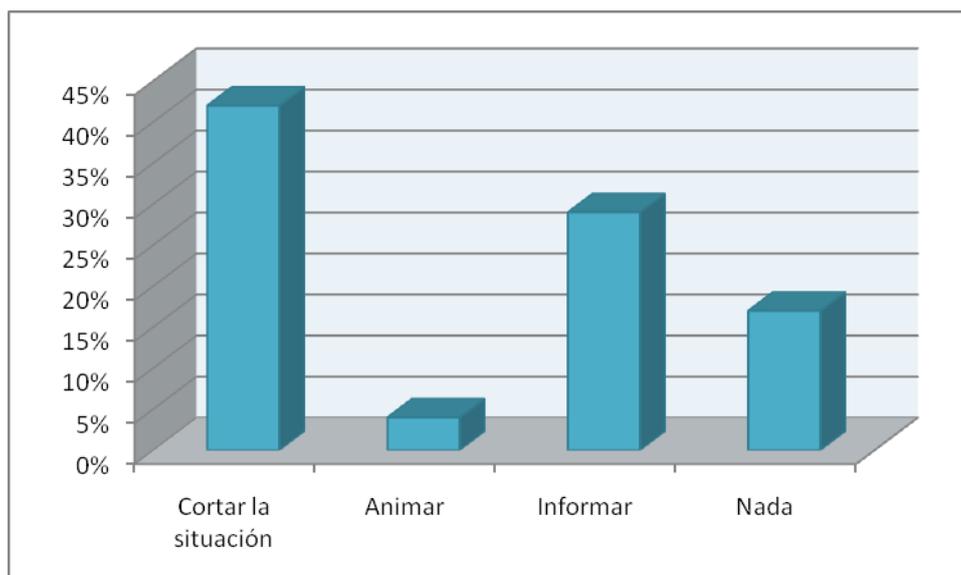
Esta distribución no se corresponde exactamente con la distribución existente por titularidad de los centros de la Comunitat Valenciana (62,4% públicos y 37,6% privados).

Comportamiento de los alumnos/as observadores de la situación de violencia

En cuanto a la percepción que tienen los alumnos de los agresores, la literatura científica muestra que la mayoría de los niños desaprueban a los agresores y simpatizan con las víctimas. Sin embargo, el “estereotipo del macho” se observa todavía en una pequeña minoría de niños (del 15-20%), los cuales admiran al agresor e intentan justificar su comportamiento y desprecian a las víctimas por su supuesta debilidad (Boulton et al., 1999). Además, las actitudes negativas hacia los agresores decrecen conforme se incrementa la edad de los alumnos.

Respecto a nuestros datos (ver Tabla 3), los centros han registrado la siguiente información respecto a la actitud de los iguales ante las situaciones violentas concretas que se han producido con sus homólogos:

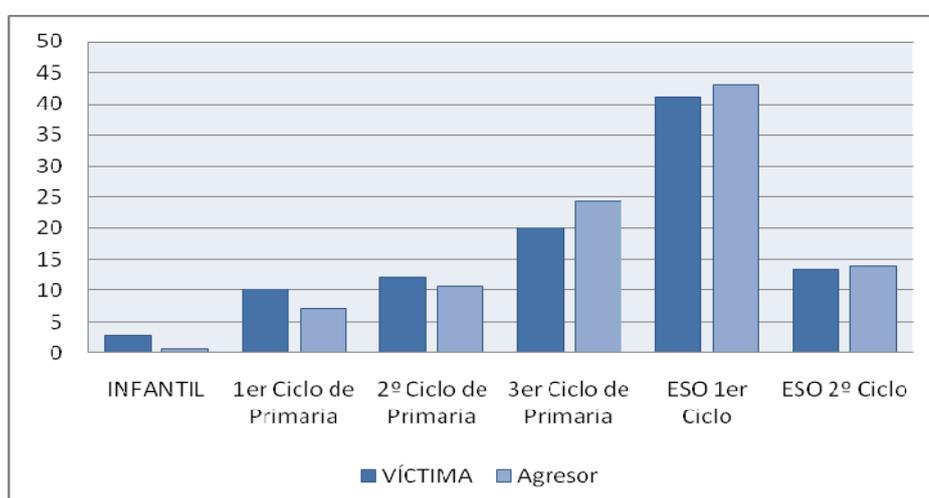
Tabla 3. Comportamiento de los observadores



Porcentaje de Víctimas y Agresores por Ciclo Educativo

Respecto a la edad media de las personas que estuvieron implicadas en algún problema de convivencia, resulta paradójico observar que la edad media está siendo cada vez más baja. Dicho de otra forma, pese a que la adolescencia es una etapa de cambios continuos, donde el oposicionismo a las normas y las figuras de autoridad es relativamente frecuente (por lo que es fácil deducir que los problemas de convivencia se producen con más frecuencia en la educación secundaria obligatoria, concretamente en el segundo ciclo de la misma), se está produciendo un descenso de la edad en la que aparecen con mayor frecuencia problemas relacionados con la convivencia. En la Tabla 3 aparecen las frecuencias en función del ciclo educativo.

Tabla 4. Casuística de Víctimas y Agresores por Ciclo Educativo

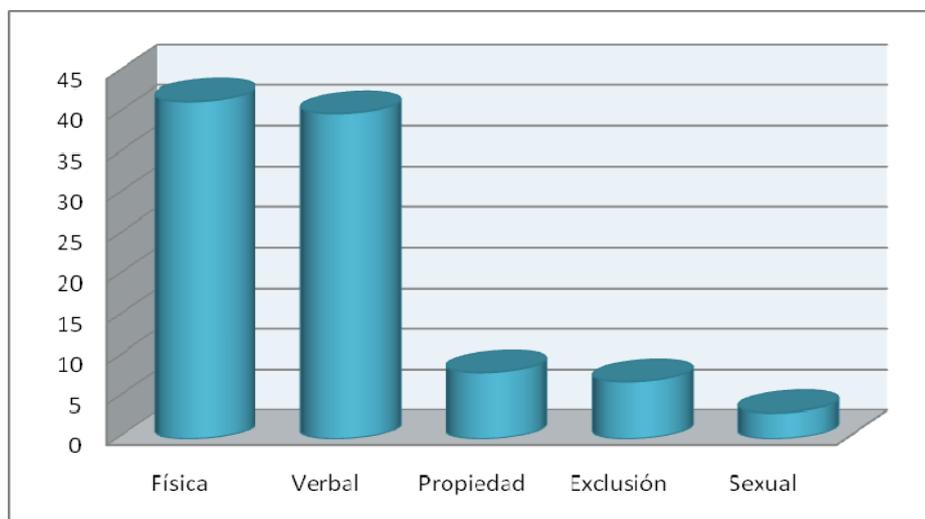


No obstante, los actos violentos de los estudiantes de primaria están relacionados principalmente con peleas, mientras que la casuística de la secundaria está más influenciada por posesión de armas, alcohol y drogas (Furlong y Morrison, 2000).

Tipos de Violencia

Respecto a los tipos de violencia (Tabla 5), las conductas de violencia física (empujones, patadas, palizas, amenazas con armas, puñetazos, agresiones con objetos, peleas,...etc.) y la violencia verbal (amenazas, extorsiones, difamaciones, insultos, motes, burlas,...etc), representan las formas más frecuentes de violencia en las escuelas, mientras que la violencia sexual (p.e. discriminación sexual, acoso sexual, amenazas, burlas o ataques sexuales,...etc.) o las conductas de exclusión social (aislamiento, no dejar participar al alumno/a, no querer sentarse a su lado, no dejar participar en actividades de grupo,...etc.) así como los actos vandálicos tienen una incidencia significativamente menor en los centros (Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2008)..

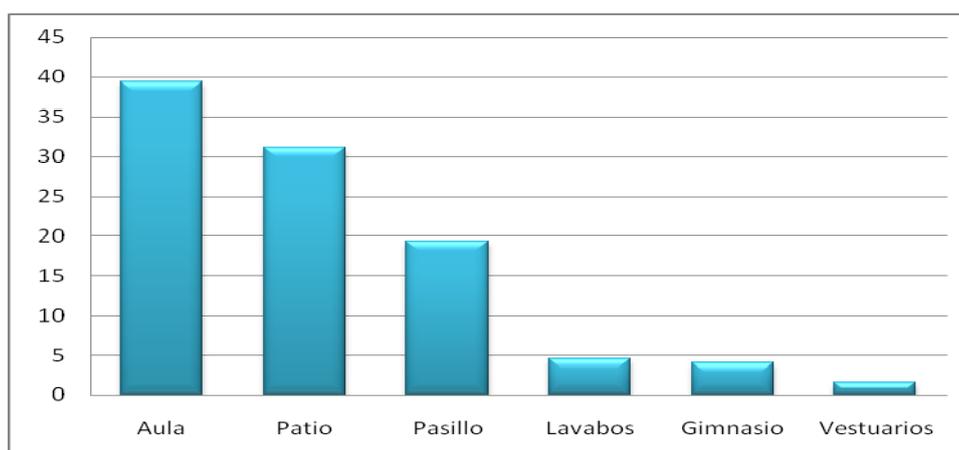
Tabla 5. Porcentaje de los tipos de violencia registrados



Lugar de las agresiones

En la Tabla 6 podemos observar que la mayoría de los actos violentos se producen principalmente en el aula (con un 39% de la varianza), en el patio del centro educativo (31%) y en los pasillos (19%). El resto de escenarios (lavabos, gimnasio y vestuarios) tienen una incidencia apenas significativa respecto a los anteriores.

Tabla 6. Lugares donde se producen principalmente las agresiones

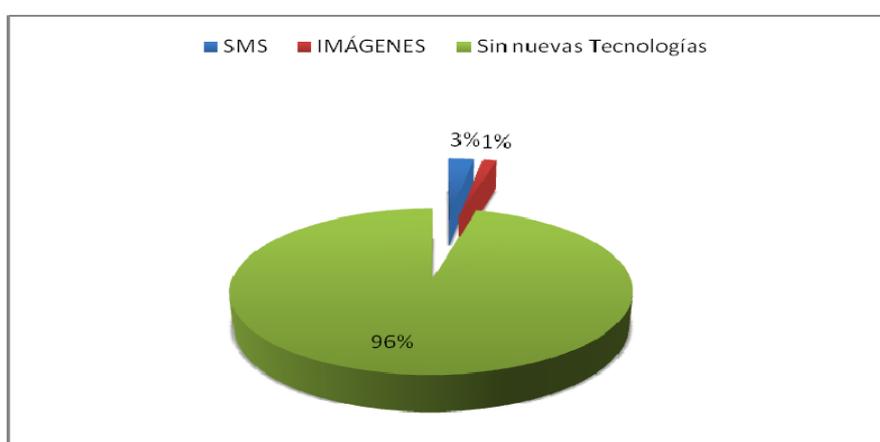


El aula y el patio son los lugares donde más dificultades relacionadas con la convivencia escolar se producen, seguido de los pasillos. Los lugares como lavabos, gimnasio y vestuarios explican un bajo porcentaje de la varianza respecto a la localización de las agresiones.

Nuevas Tecnologías vs. Sin nuevas tecnologías

Respecto a las incidencias que implican la utilización de algún medio relacionado con las nuevas tecnologías, el Registro Central divide entre las que implican la difusión de imágenes y el acoso mediante mensajería móvil (sms). Como puede observarse en la Tabla 7, la utilización de nuevas tecnologías supuso un 4% del total de incidencias registradas. Concretamente, un 3% hacen referencia a la utilización del móvil (a través del sms), mientras que un 1% estuvieron relacionadas con el envío de imágenes (a través del móvil o de internet).

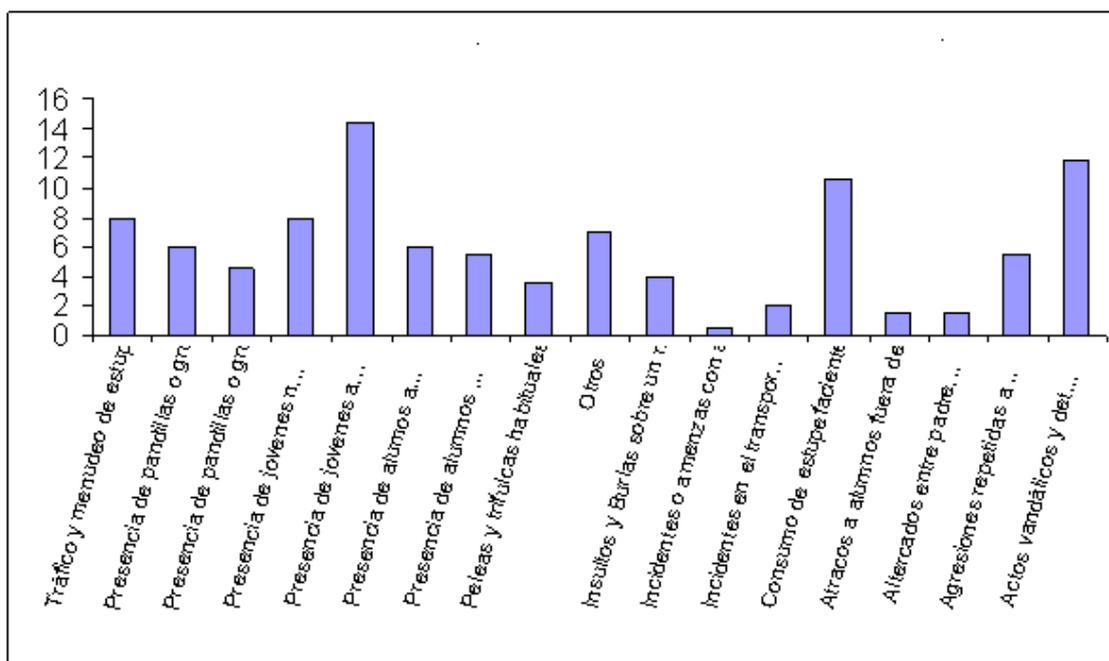
Tabla 7. Nuevas tecnologías y violencia



Análisis del entorno

En función del cuestionario sobre el entorno, podemos observar en la Tabla 8 que la mayor dificultad con la que se encuentran los centros a nivel de convivencia en su entorno es la *presencia jóvenes ajenos al centro en las horas de entrada y salida del centro educativo*, seguido de *Actos vandálicos y destrozos materiales (coches del profesorado, pintadas, rotura de ventanas, etc.)* y del *Consumo de estupefacientes*.

Tabla 8. Situaciones producidas en las inmediaciones del centro



Conclusiones

La violencia escolar requiere medidas rápidas y operativas. Su detección, especialmente en los momentos iniciales, es crucial para la prevención del acoso escolar, una de sus formas más extremas. Por ello, el hecho de que los centros hayan **incrementado el número de registros** sobre incidencias relacionadas con la convivencia en los centros (de un 9% en 2006 a un 15% en 2008), es un dato tremendamente alentador, ya que implica una mayor preocupación por el clima escolar.

Respecto a la incidencia de la violencia en función de la **titularidad** (públicos y privados), se observa que los centros públicos que registran incidencias suponen un 14% más que los centros concertados.

Respecto al **papel de los observadores**, la mayoría de ellos adoptan un rol de cortar la situación violenta (44%) o informar a un adulto (33%). No obstante, resulta

todavía preocupante que un 20% de los alumnos no hacen nada ('mirar para otro lado') ante determinadas situaciones de violencia, y más preocupante que el 5% anime a los agresores en sus acciones violentas hacia las víctimas.

Hemos visto como la mayoría de incidencias se producen en el **primer ciclo de la E.SO**. Este aspecto resulta de especial importancia, ya que desde un punto de vista evolutivo, siempre se consideró que la adolescencia era el periodo más crítico y con mayor ocurrencia de dificultades con los iguales. El hecho de que sea en la preadolescencia donde se producen más incidencias, hace que sea prioritaria la implementación de programas de entrenamiento en resolución de problemas y de habilidades sociales a edad temprana (Eisenbraum, 2007), concretamente en el último ciclo de la educación primaria (6º curso), con la finalidad de dotar a los alumnos y alumnas de herramientas para abordar las situaciones interpersonales críticas de una forma más constructiva y positiva, evitando así posibles situaciones de violencia escolar.

La **violencia física y verbal** explican la mayor parte de la varianza de las agresiones que se producen en los centros. El **acoso sexual** tiene una incidencia menor del 5% del total de las agresiones. El hecho de que la violencia **exclusión social** tenga una varianza tan baja respecto al resto de tipos de violencia, nos hace pensar en la necesidad de formar al profesorado respecto a las características nucleares de la exclusión social, así como insistir en la conveniencia de facilitar la comunicación entre alumnos/as, padres/madres y profesores/as para poder identificar y denunciar cualquier tipo de exclusión que se produzca entre nuestro alumnado. En esta línea, existen estudios (Yoon y Kerber, 2004) que muestran cómo algunos profesores piensan que las agresiones físicas o verbales generan más problemas de victimización que la exclusión social.

Olweus (1994) mantiene que la mejor forma de prevenir el acoso escolar implica una estrecha **supervisión de los patios, aseos y aulas**, parando cualquier situación que implique acoso sexual de forma clara y directa, y nunca ignorar una situación que pueda implicar una posibilidad de victimización para los estudiantes. Por ello, el Registro Central contempla prácticamente todos los posibles escenarios de la violencia, de acuerdo con el modelo teórico más extendido e investigado. Respecto a los datos arrojados por nuestra investigación, el hecho de que el aula sea uno de los escenarios donde más actos violentos se producen resulta significativo, ya que es el lugar por excelencia más controlado por la figura del docente. No obstante, la mayoría de estos actos se producen en los cambios de clase, cuando el grupo queda sin vigilancia durante un período de tiempo no demasiado largo, pero al parecer sí suficiente como para que se produzcan.

En cuanto a la utilización de las **nuevas tecnologías**, se ha hallado una relación significativa entre acoso por internet, victimización y problemas de comportamiento (Worthen, 2007), por lo que el cyberbullying, aunque muestra una incidencia baja en nuestra población (5% del total de agresiones), puede convertirse en un medio óptimo para amenazar a otras personas (blogs, páginas web donde se introduce el centro educativo y se pueden colgar comentarios y/o vídeos de compañeros/as, profesores/as, etc.). Debido a su uso sofisticado de la **tecnología**, los acosadores virtuales utilizan nuevos sistemas para mofarse, burlarse y amenazar a sus compañeros (Diamanduros, Downs y Jenkins, 2008). El control familiar en este sentido resulta indispensable. Padres y madres deben controlar el acceso de sus hijos e hijas a la red, revisar las páginas que visitan, y ser conscientes de las posibles conductas adictivas que entrañan las nuevas tecnologías y de los videojuegos.

Por último, a raíz de los datos arrojados por el cuestionario del entorno, podemos concluir que la presencia de alumnado absentista en los alrededores sigue siendo la mayor dificultad con la que se encuentran los centros. En este sentido, habría que indagar más sobre las causas de dicho absentismo (abandono del hogar, embarazos precoces, violencia escolar, variables socio-familiares...), factores que inciden de forma significativa en la conducta absentista (Kearney, 2008). Un factor explicativo de los bajos datos obtenidos en actos vandálicos y consumo de estupefacientes puede ser la presencia policial (policía de barrio, policía nacional, etc.) en los centros de la provincia de Valencia, siendo inferior a los otros tipos registrados.

Referencias

- Andreou, E. y Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behavior in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology, 24*, 27-41.
- Atlas, R.S. y Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research, 92*, 86-97.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression. A review of recent research. *Sex Roles, 30*, 177-188.
- Boulton, M.J., Bucci, E. y Hawker, D.D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and concepts of bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology, 40*, 277-284.

- Craig, W.M. (1998). The relationship among aggression types, depression, and anxiety in bullies, victims, and bully/victims. *Personality and Individual Differences*, 24,123-130.
- Crick, N.R. y Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Counselling and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Eisenbraun, K.D. (2007) Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459-469.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2008). Prevenció de la violència y promoció de la convivència escolar en la comunitat valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 36, 97-110.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71-81.
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B. y Aloè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Abnormal Adolescence*, 31, 399-412.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. y Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617-638.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. y Franzoni, L. (2008, en prensa). The role of bystanders in student's perception of bullying and sense of safety.
- Nesdale, D. y Scarlett, M. (2004). Effects of group and contextual factors on pre-adolescent children's attitudes to school bullying. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 428-434.
- Ojala, K. y Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 19-35.
- Oliver, R., Hoover, J.H. y Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town midwestern schools. *Journal of Counselling and Development*, 72, 416-420.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. NY: Blackwell.
- Osofsky, H. J., & Osofsky, J. D. (2001). Violent and aggressive behaviors in youth: A mental health and prevention perspective. *Psychiatry, Interpersonal and Biological Processes*, 64, 285-295.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Australian Institute of Criminology*, 259, 1-6.
- Rigby, K. y Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 131, 33-43.
- Rodríguez, F.J., Gutiérrez, C., Herrero, F.J., Cuesta, M. Hernández, E., Carbonero, P.G. y Jiménez, A. (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79, 139-152.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sanmartín, J. (2000) *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Worthen, M.R. (2007) Education policy implications from the expert panel on electronic media and youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 41, 61-63.