

VIOLENCIA ESCOLAR: CLAVES PARA COMPRENDERLA Y AFRONTARLA

Rosario del Rey y Rosario Ortega



RESUMEN:

La violencia escolar se ha convertido en objeto de estudio e intervención prioritario durante la última década. La preocupación tanto de la comunidad educativa como de la sociedad sobre los episodios de violencia en los centros educativos está incluso anteponiendo la necesidad de su respuesta educativa a los procesos instruccionales. En este artículo presentamos una breve síntesis sobre la naturaleza de los fenómenos de violencia escolar y sobre las claves para abordarlos a través de la construcción de la convivencia.

Palabras clave: Violencia escolar, bullying, convivencia, intervención, prevención

ABSTRACT:

School violence has become a priority of study and intervention during the last decade. The educational community and society's concern about school violence episodes is even giving preference to the need for an educational response to instructional procedures. In this article, we present a summary about school violence phenomena and the keys to cope with them through the construction of the convivencia.

Keywords: School violence, bullying, convivencia, intervention, prevention

Correspondencia con las autoras: Rosario del Rey: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla (delrey@us.es). Rosario Ortega: Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba (ortegarui@uco.es). Original recibido: diciembre 2006. Original aceptado: abril 2007

La mayoría de las investigaciones sobre violencia en la escuela o violencia escolar se han centrado fundamentalmente en la investigación en torno al fenómeno conocido como bullying y traducido al castellano como maltrato entre escolares o iguales (Ortega, 1997; Ortega, Del Rey, Mora-Merchán, 2001). Sin embargo, éste es solo uno de los tipos de violencia interpersonal que acontece en los centros educativos. A pesar de ello, el hecho de que la línea de investigación sobre el bullying surgiera hace ya más de treinta y cinco años (Heinemann, 1972, Olweus, 1973) ha dado mayor protagonismo a este tipo de violencia frente a otros como, por ejemplo, las agresiones de alumnos hacia profesores y de éstos hacia los padres de alumnos.

Se puede afirmar que la definición de bullying más citada y aceptada por la comunidad científica es la de Dan Olweus (1989), pionero en los estudios del fenómeno bullying. Olweus define el bullying diciendo que *“un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes”* (Olweus, 1999; p. 10). Olweus ha matizado las acciones negativas en varias ocasiones, por ejemplo, en la definición de bullying que presenta en su cuestionario modificado señalando que hace referencia a decir cosas desagradables, poner motes, ignorar, excluir, golpear, amenazar, etc. En cambio, independientemente de las formas agresión que se utilicen, las características que, según Olweus, definen el bullying son tres: intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder.

Sin embargo, a pesar de que parece existir un acuerdo sobre la definición del bullying, algunos autores han realizado interesantes contribuciones para la comprensión del fenómeno. Una gran aportación es la de Ortega (1998a) cuando explica las dos leyes que mantienen el maltrato entre escolares: la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión. Según Ortega, estas dos leyes son las que posibilitan que el bullying se mantenga. Por un lado, las personas implicadas, directa o indirectamente, tienen a mantener en silencio lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir; y, por otro, las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar y otro, a ser sumiso a esta dominación. Por su parte, Rigby (2002) ha limitado el bullying al abuso sistemático de poder de uno sobre otro u otros y Smith y Sharp (1994) lo han resumido como el abuso sistemático de poder. Otros autores incluyen en la definición el daño que el agresor ejerce sobre la víctima (Hazler, 1996), incluso Tattum (1993) lo ha considerado como el deseo de hacer daño o presionar a otro.

En nuestra opinión, esta ampliación del concepto ha llevado a que muchas investigaciones que se han realizado en torno al fenómeno bullying terminen analizando lo que, desde nuestro punto de vista, es la violencia interpersonal en los centros educativos, ofreciendo verdaderas dificultades a la hora de comparar datos entre investigaciones dentro de un país o entre países (Smith, 2003; Smith, Pepler y Rigby, 2004; Smith y otros, 1999). Por tanto, en aras de clarificar las diferencias entre violencia interpersonal en la escuela y bullying, algunos investigadores, entre los que nos encontramos, se han ocupado de esclarecer las diferencias entre ambos conceptos, aunque otros los siguen utilizando indistintamente.

En este sentido, encontramos dos líneas de trabajo. Una, liderada por Olweus (1999), quien afirma que tanto el maltrato entre iguales como la violencia son incluidos en el concepto de la agresividad compartiendo, entre ellos, la agresividad física directa, lo que es apoyado por muchos investigadores (Smith y Sharp, 1994; entre otros). Otra, en la que nos incluimos, considera el maltrato entre compañeros como un tipo de violencia interpersonal que se caracteriza por suceder en un entorno de convivencia cotidiana, por ser entre iguales, persistente y manifestarse de cualquiera de las formas posibles, es decir, verbal, física, social, etc. Para nosotras, el bullying es un tipo de violencia interpersonal, posición también aceptada por otros investigadores (Debarbieux y Blaya, 2001).

A pesar de este esfuerzo por diferenciar ambos fenómenos, la mayor parte de las investigaciones europeas que pretenden abordar la violencia escolar, siguen enfocando particularmente el maltrato entre escolares a través de la percepción de éste por parte del profesorado, del alumnado, o ambos. Sin embargo, ya existen investigaciones que incluyen en el estudio de la violencia interpersonal en la escuela, la violencia que ejercen los jóvenes hacia los adultos, como es el caso de una investigación previa que nosotras mismas realizamos (Del Rey, 2002), y la violencia de los docentes a los jóvenes sobre todo acerca del castigo físico (Skiba y Peterson, 1999). Por tanto, aunque la violencia escolar más estudiada sea el bullying, es importante recordar que, dentro de los centros educativos, los niños y jóvenes también pueden verse implicados en otros tipos de violencia que igualmente deben ser abordados. De hecho, durante el tiempo que se ha ido investigando en torno al bullying, se han ido desarrollando y evaluando propuestas de intervención para prevenirlo y erradicarlo (Ortega y Del Rey, 2001; Smith, 2003; Smith, Pepler y Rigby, 2004), dejando de manifiesto que

la violencia escolar no es exclusivamente el bullying, sino que también hay violencia esporádica, violencia de los alumnos a los docentes y de los docentes a los alumnos (Terry, 1998).

Por otra parte, la violencia, entendida como un fenómeno psicosocial que sucede en las escuelas, puede entenderse como victimización si el foco de interés está en el proceso que está viviendo la víctima de esa violencia. Normalmente, la victimización alude a procesos prolongados en el tiempo en los que una persona está sufriendo violencia (Juvonen y Graham, 2001). En cambio, la intimidación pone el foco de atención de la violencia en el agresor, en el intimidador. Y, a diferencia de la victimización, la intimidación no tiene el mismo carácter de continuidad en el tiempo, pudiéndose afirmar que un alumno o alumna ha intimidado a otro una vez, mientras que no sería lo mismo cuando se afirma que un alumno o alumna ha sido victimizado una vez, sino que se interpreta como un hecho aislado.

Al margen del debate conceptual, comprender la naturaleza del bullying, en particular, y la violencia escolar, en general, con el objetivo de conocer las variables que influyen en ellos y así poder diseñar medidas preventivas y de intervención para evitarlos, nos lleva a considerarlos como fenómenos de naturaleza social (Björkqvist et al. 1982). Concretamente, Björkqvist y sus colegas destacan su carácter colectivo y su inserción en la dinámica de un grupo.

En este sentido, en los inicios investigadores la identificación de los implicados en la dinámica social del bullying era muy simple, ya que se especificaban dos roles en la dinámica del maltrato entre iguales (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Por un lado, los alumnos y alumnas que padecían las agresiones o intimidaciones de sus compañeros, las víctimas; y por el otro, los que realizaban los actos de agresión o intimidación a los primeros, los agresores.

Sin embargo, en la medida que se seguía estudiando sobre el fenómeno se observaba que el rol de víctima no era homogéneo y que se podían diferenciar, al menos, dos tipos: las víctimas clásicas, que son victimizadas sin previa provocación y las víctimas proactivas, que en realidad provocan, en parte, su situación de victimización (Pikas, 1989). Siendo, por tanto, preciso aceptar que existen niños y niñas que al tiempo de ser victimizados también están intimidando a sus compañeros y que, ante cualquier estudio o intervención, sería necesario tener en cuenta esta posible dualidad en la implicación del maltrato entre escolares.

Durante el desarrollo investigador se han ido diseñando distintos tipos de clasificaciones sobre la forma de implicación de los alumnos y alumnas en la violencia escolar, pero siempre centradas en diferenciar las formas de implicación directa en el problema. Sin embargo, más allá de ésta, se ha demostrado que la gran mayoría de los alumnos y alumnas están presentes cuando un alumno está siendo victimizado por otro u otros por lo que, aunque sea de forma pasiva, también deben ser considerados como implicados en el fenómeno (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Por ejemplo, Pepler y Craig (1995) encontraron que en el 85% de los episodios de bullying había otros escolares presentes. Esto nos lleva a preguntarnos si esta presencia tiene o no influencia sobre la propia situación de violencia. Ante esta cuestión, Sutton y Smith (1999) señalan que la mayoría de los presentes muestran actitudes negativas frente al bullying o, al menos, neutras. En cualquier caso es importante tener presente al resto de alumnos que no están, directamente implicados.

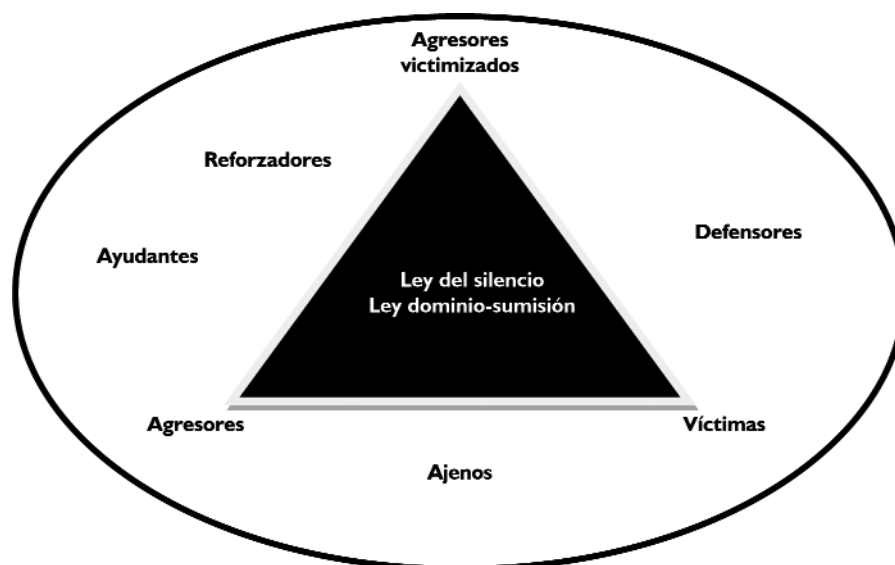
Respecto a la estructura social del maltrato entre escolares, y de la violencia escolar, supone un cambio cualitativo el trabajo de Salmivalli y sus colaboradores (1996) cuando abren un nuevo camino a la hora de describir y analizar los roles del bullying, sobre todo haciendo hincapié en el papel de los espectadores o no implicados directamente. Siendo esta propuesta la que actualmente cuenta con más apoyo investigador. La tipología de Salmivalli es particularmente idónea cuando se quiere profundizar en la dinámica y el funcionamiento complejo y variado de los problemas de relaciones interpersonales y no sólo en la violencia en su expresión más directa. Por ello, la autora describe un amplio conjunto de roles para expresar los matices que pueden adoptar las actitudes y conductas de todos los escolares ante el fenómeno del bullying. Concretamente, se diferencian seis roles: agresor, que realiza la agresión; reforzador del agresor, que estimula a la agresión; ayudante del agresor, que apoya al agresor; defensor de la víctima, que ayuda a la víctima a salir de la victimización; ajeno, que no participa de ningún modo en la dinámica; y víctima, que es quien padece la victimización. Sin embargo, como se puede observar, en esta tipología no aparece el rol de agresor victimizado, lo que según Ortega y Mora-Merchán (2000) se ha seguido demostrando que es importante en esta dinámica tanto en número de implicados como en rasgos característicos.

Finalmente, de forma paralela a esta distinción de los implicados, se ha tenido en consideración el grado de implicación de éstos, ya que no es lo mismo

participar de esta dinámica de forma leve o moderada que de forma severa o grave. Esta diferenciación, ha sido tenida en cuenta en las investigaciones de nuestro equipo de investigación (Ortega y Mora-Merchán, 2000), donde se aborda principalmente el estudio de víctimas, agresores y agresores victimizados en el nivel más severo, es decir, cuando éstos afirman verse implicados muchas veces en uno u otro de los roles directamente implicados.

De forma gráfica, y adaptando la propuesta de Ortega sobre el triángulo de violencia (Ortega, 1997), los roles del maltrato entre iguales se pueden representar en un triángulo que se sostiene por dos leyes: el esquema de dominio-sumisión y la ley del silencio.

Representación gráfica de los implicados en bullying



La construcción de la convivencia y la prevención de la violencia

A lo largo de muchos años, la gestión de los problemas de convivencia, como por ejemplo la violencia, se ha caracterizado por tener como factor común la

ausencia de criterios explícitos que guíen al profesorado para responder a cada uno de estos fenómenos, haciéndose, por el contrario, de manera implícita. Sin embargo, durante la última década, se ha tomado conciencia de la necesidad de tomar como tarea educativa y labor del profesorado la educación de la convivencia o, incluso, la construcción de la convivencia (Ortega y Del Rey, 2004). De este modo, de toda la diversidad de problemáticas que acontecen en un centro educativo en torno a la convivencia, ha sido la violencia y, específicamente, el maltrato entre escolares, el fenómeno que más ha influido en el desarrollo de programas de educación para la convivencia escolar. Ya que en las experiencias pioneras sobre prevención e intervención en fenómenos de violencia escolar entre iguales quedó de manifiesto que la vía más efectiva era la educación y construcción de la convivencia.

El primer programa de intervención psicoeducativa desarrollado en España en relación con el fenómeno del maltrato entre escolares ha sido el *Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar*, comúnmente conocido como *Proyecto SAVE* (Ortega, 1997). A su vez, dicho proyecto fue el origen y modelo del primer programa institucional desarrollado en España por la Comunidad Autónoma de Andalucía desde el año 1997 y denominado “Programa de prevención de los malos tratos entre escolares. Andalucía Anti-Violencia Escolar, “ANDAVE” (Ortega y Del Rey, 2003b). Ambos programas, así como la mayoría de los desarrollados posteriormente, tanto por la iniciativa de investigadores y prácticos (Díaz-Aguado *et al.*, 2004; Ortega y Del Rey, 2003a; 2004; Trianes y Fernández Figarés, 2001; entre otros) como a nivel institucional (Carbonell, 1999; entre otros), apuestan por lo que se conoce como *Whole Policy* (Ortega, 2005; Smith, Pepler, Rigby, 2004) que se caracteriza por basar la gestión de la convivencia en la implicación de toda la comunidad educativa y en todos sus niveles. No obstante, a pesar de este factor común, no todos han sido evaluados científicamente, ni han mostrado los mismos resultados positivos.

En el marco de un proyecto financiado por la Unión Europea, hemos analizado (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003) la mayoría de los programas de intervención psicoeducativa existentes, observando que la mejor opción para abordar la violencia es la simultaneidad de diversas acciones y la atención a todos los niveles de la comunidad educativa. En este trabajo de análisis, realizamos una tipología de las líneas de trabajo para prevenir e intervenir la violencia en los centros educativos que se sintetiza en las siguientes:

Mejora de la organización escolar: acciones encaminadas al desarrollo democrático y dialogado de la vida en el centro, al aumento de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, el establecimiento de canales de comunicación, al cumplimiento y respeto de las decisiones y normas, así como a la búsqueda de coherencia entre objetivos, procesos y productos instruccionales.

Formación del profesorado: mediante la combinación de las diversas modalidades de formación como son las jornadas, seminarios, cursos, grupos de trabajo y formación en centros se fomenta la sensibilización, la información y la formación del profesorado así como el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para la construcción de la convivencia y el desarrollo de estrategias específicas.

Trabajo de aula: acciones a realizar con el grupo de alumnos y alumnas, ya que, como espectadores, tienen el potencial para paliar la dinámica social de la violencia escolar. Normalmente, son actividades centradas en la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto y la valoración de las opiniones de los demás y actividades que potencian la empatía, la expresión emocional, la asertividad y la actitud activa ante situaciones moralmente injustas.

Programas específicos: al margen del trabajo globalizado y del protagonismo de la prevención frente a la intervención es imprescindible establecer medidas de respuesta e intervención directa con los chicos y chicas directamente implicados en problemas de violencia o que está en riesgo de estarlo. Este tipo de programas precisan una formación específica de profesorado o la intervención de un agente especializado y son de gran diversidad en función de la problemática que pretendan abordar, aunque los escolares, como iguales, también son una positiva fuente de dinamización y ayuda. Entre ellos, destacar la ayuda entre iguales (Del Rey y Ortega, 2001), la mediación en conflictos (Torrego, 2000; Ortega y Del Rey, 2003a); y los programas de desarrollo de la asertividad y de la empatía (Ortega, 1998b).

Al margen de que la mejor opción es la combinación de varias de estas acciones, tomando como referencia la evaluación sistemática y de rigor científico (Smith, 2003; Smith, Ananiadou, Cowie, 2004) del proyecto SAVE (Ortega y Del Rey, 2001), podemos decir que, entre ellas, las más efectivas para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia son aquellas en las que el profes-

rado está activamente implicado y en las que se abordan como fuentes de trabajo y objetivos a bordar la gestión democrática de la convivencia, la cooperación en los procesos instruccionales y la educación en emociones, sentimientos y valores.

La idea central redundante en que toda intervención para mejorar la convivencia debe ser planteada como un trabajo de innovación del profesorado. Es decir, si un equipo docente se propone cambios que signifiquen mejorar la calidad de su acción educativa, se enfrenta también a un reto de formación y mejora de su capacitación profesional. Y, lo que es aún más importante, a un proceso de toma de conciencia sobre la competencia personal para dar respuesta a este tipo de problemas. Desde este punto de vista, un proyecto para mejorar la convivencia debe ser un proyecto de innovación educativa y de autoformación del profesorado, que tenga en cuenta que se trata de trabajar incorporando todos los elementos del currículo, desde la acción tutorial a la formación permanente del profesorado. Se podría afirmar que lo importante es incluir innovaciones que, al ser puestas en práctica de forma sistemática, dejen de ser tales innovaciones y queden integradas en la dinámica cotidiana del aula y del centro escolar.

Por tanto, el profesorado es el agente dinamizador de la convivencia, entendida ésta de la manera más amplia posible. Educar la convivencia no es exclusivamente trabajar con los alumnos unos temas determinados, sino que los docentes deben gestionar la convivencia tanto entre ellos mismos como con el alumnado, las familias de éstos y con el exterior del centro. Identificar la educación para la convivencia exclusivamente con el trabajo que se realiza con el alumnado es un error, porque la educación para la convivencia también incluye la gestión de las relaciones entre el propio profesorado. Si demandamos a los alumnos que se pongan de acuerdo entre ellos, que pidan disculpas cuando ofenden a un compañero, que resuelvan los conflictos de manera dialogada y no los eviten, que integren a todos los compañeros, etc.; nosotros, los docentes, debemos ser modelo de ello y practicarlo con nuestros compañeros. Y ésta quizá sea la tarea más compleja de todas las que implica educar la convivencia. De hecho, en algunos centros educativos el primer año de trabajo de prevención de la violencia y de construcción de la convivencia han focalizado las acciones principalmente en la formación y coordinación del equipo docente.

Aunque la forma de trabajo del equipo docente puede ser muy diversa, es necesario o buscar un mínimo consenso respecto de los pasos a seguir para el

diseño y desarrollo de un proyecto de convivencia. Para ello, es recomendable disponer de algún experto en la materia que actúe de asesor externo y ayude a dinamizar el trabajo así como a abordar y solucionar los posibles conflictos. Nosotras (Ortega y Del Rey, 2003a) concretamente proponemos que el equipo docente elija la forma de organizarlo teniendo en cuenta las condiciones peculiares en las que el centro se encuentre, y partiendo de la idea de que las percepciones de un grupo de personas no deben ser identificadas con la realidad, por lo que los docentes deben lograr saber, en realidad, qué es lo que va bien y qué es lo que va mal en términos de convivencia. Conocimiento a partir del cual, el equipo docente debe darse a sí mismo el espacio y el tiempo necesario para reflexionar y priorizar necesidades y visualizar recursos. Y será, a partir de esa reflexión conjunta, de donde surjan las medidas generales para la mejora de la convivencia pero quizás también las medidas específicas para detectar y abordar los problemas concretos de violencia.

De este modo, el profesorado debe ser protagonista en la dinamización de la construcción de la convivencia al desempeñar su función tutorial, entendida ésta en su acepción más amplia, ya que tutores o no de un grupo determinado de alumnos, todos pueden promover la convivencia positiva y el desarrollo sociomoral de su alumnado. En este sentido, la educación en emociones, sentimientos y valores, debe ser incorporada a los procesos educativos e instruccionales de manera que permitan a los alumnos y alumnas expresar sus emociones, tomar conciencia de sus sentimientos y asumir actitudes y valores de respeto mutuo. También utilizar el grupo cooperativo como metodología instruccional que fomenta la buena convivencia. No como única forma, pero sí como una alternativa a incluir en el desarrollo de la acción instructiva que acontece en las aulas. De todos es sabido que aprender de forma cooperativa produce, como efecto secundario, el desarrollo de la comunicación, la atención al otro, la creación conjunta de conocimiento, el respeto a las ideas propias y a las de los demás, entre otros. Al mismo tiempo es importante, priorizar la disciplina democrática y educativa frente a la punitiva y sancionadora. No obstante, priorizar no significa tener una única alternativa. El equipo docente debe tener presente que, en ciertas ocasiones en las que las medidas educativas no tienen repercusión, deben emplearse las punitivas. Alternativa también compleja debido a la dificultad de encontrar castigos o sanciones efectivos.

Referencias

- BJORKQVIST, K., EKMAN, K., LAGERSPETZ, K. Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychiatry*, 1982, 23, 307–13.
- CARBONELL, J. L. (coord.) *Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la comunidad de Madrid*. Madrid: Social de Caja Madrid, 1999.
- DEBARBIEUX, E. Y BLAYA, C. *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2001.
- DEL REY *Convivencia escolar. Un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia. España: Universidad de Sevilla (inédito)*, 2002.
- DEL REY, R. Y ORTEGA, R. El Programa de Ayuda entre Iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 2001297-310.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ, R. Y MARTÍN, G. *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2004.
- HAZLER, R. J. *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development, 1996.
- HEINEMANN, P.P. *Mobbing – Gruppvåld bland barn och vuxna*. Natur och kultur: Stockholm 1972.
- JUVONEN, J. Y GRAHAM, S. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimised*. New York & London: Guilford Press, 2001.
- OLWEUS, D. *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1973.
- OLWEUS, D. Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements. En M. Klein (Ed.). *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1989.
- OLWEUS, D. Sweden. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds) *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. (pp. 7-27) London y New York: Routledge, 1999.

ORTEGA, R. El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 1997, 313:143-158.

ORTEGA, R. Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega y colb. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998 a.

ORTEGA, R. Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de violencia. En R. Ortega y colb. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998b.

ORTEGA, R. Intervención con los alumnos. *En IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia 2005.

ORTEGA, R. Y DEL REY, R. Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 2001: 253-270.

ORTEGA, R. Y DEL REY, R. *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó, 2003a.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. *Investigación Educativa e Intervención Contra la Violencia Escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (Andave)*. Comportamiento Antisocial: Escola e Familia. Coimbra. Ediliber, 2003b, 231-256.

ORTEGA, R. Y DEL REY, R. *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebe, 2004.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. Y FERNÁNDEZ, I. Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith: *Violence in Schools: The Response in Europe*. (Pp. 209-240) Londres: Routledge, 2003.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. Y MORA-MERCHÁN, J. Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 2001: 95-113.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. A. *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum, 2000.

PEPLER, D.J. Y CRAIG, W.M. A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 1995: 548-553.

PIKAS, A. A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International*, 10, 1989: 95–104.

RIGBY, K. *New perspectives on bullying*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley, 2002.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRQVIST, K., ÖSTERMAN, K., Y KAUKIAINEN, A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1996: 1–15.

SKIBA, R. Y PETERSON, R. The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools? *Phi Delta Kappan*, 80 1999: 372-376, 381-382.

SMITH, P.K. Research on Bullying in Schools: The first 25 years. *Oxford Kobe Seminars: Bullying in Schools*. Japón. Kobe, 2003.

SMITH, P.K.; ANANIADOU, K.; COWIE, H. Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9) 2003:591-9.

SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANA, R. Y SLEE, P. (Eds) *The nature of bullying. A cross.national perspective*. London, Routledge, 1999.

SMITH, P.K., PEPLER, D., AND RIGBY, K. *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press, 2004.

SMITH P. K., & SHARP, S. The problem of school bullying. En P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge, 1994.

SUTTON, J., & SMITH, P. K. Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 1999: 97–111.

TATTUM, D.P. (ed) *Understanding and managing bullying*. London: Heinemann Books, 1993.

TERRY, A. A. Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 1998 :255–268.

TORREGO, J.C. (Coord.) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea, 2000.

TRIANES, M.V Y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. *Enseñar a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.