

## **VIOLENCIA ESCOLAR: RASGOS DEFINITORIOS Y PRÁCTICAS ENCAMINADAS A LA PREVENCIÓN DEL FENÓMENO**

**Juan Miguel Fernández Campoy, José Manuel Aguilar Parra, Joaquín Álvarez Hernández,  
Eloy R. Pérez-Gallardo, Darío Salguero García**

Universidad de Almería  
jfc105@ual.es

*Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2012*

*Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013*

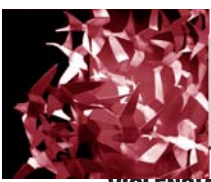
### **ABSTRACT**

An important problem that comes suffering the school in the last times it is the school violence, a very present phenomenon in the daily reality of these institutions that threatens to prevent his educational and formative activities. It is for it that acquires great importance to look for strategies that allow to eradicate the consequences of the school violence, to guarantee that the school could realize his activities without problems. To realize good investigations inside this area, therefore, turns out to be necessary to determine what variables and factors are behind the violent conducts that meet in the teaching institutions. Therefore, the present communication constitutes a theoretical review of the principal works developed on the subject matter object of study, with the intention of describing the principal factors and variables that can unleash the school violence. Hereby, it is possible to delimit the base of which they will to divide successive investigations and programs that try to finish with the phenomenon of the school violence.

**Key words:** School violence; policies and preventive programs; family; social environment; review.

### **RESUMEN**

Un importante problema que viene padeciendo la escuela en los últimos tiempos es la violencia escolar, un fenómeno muy presente en la realidad cotidiana de estas instituciones que amenaza con obstaculizar sus actividades educativas y formativas. Es por ello que adquiere gran importancia buscar estrategias que permitan erradicar las consecuencias de la violencia escolar, para garantizar que la escuela pueda realizar sus actividades sin problemas. Para realizar buenas investigaciones dentro



## VIOLENCIA ESCOLAR: RASGOS DEFINITORIOS Y PRACTICAS ENCAMINADAS A LA PREVENCIÓN DEL FENÓMENO

de este ámbito, por tanto, resulta necesario determinar qué variables y factores están detrás de las conductas violentas que concurren en los centros docentes. Por lo tanto, la presente comunicación constituye una revisión teórica de los principales trabajos desarrollados sobre la temática objeto de estudio, con la intención de describir los principales factores y variables que pueden desencadenar la violencia escolar. De esta manera, es posible delimitar la base de la que habrán de partir sucesivas investigaciones y programas que intenten acabar con el fenómeno de la violencia escolar.

**Palabras Clave:** Violencia escolar; políticas y programas preventivos; familia; entorno social; revisión.

### INTRODUCCIÓN

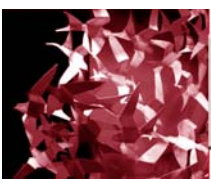
Suele ser frecuente, sobre todo, cuando se intenta estudiar el grado de incidencia de la violencia dentro del ámbito y del contexto escolar que se lleguen a confundir términos y a relacionarla con otras manifestaciones de la misma que no siempre van a estar presentes en los centros docentes ni tampoco van a tener demasiada incidencia en el devenir cotidiano de los mismos. Es producto de esta confusión terminológica que, según Salomäki (2004), muchos de los programas o actividades que se vienen empleando actualmente para la erradicación de la violencia escolar no establezcan diferencias claras entre la disminución de la violencia escolar (acoso, racket, etc.), del consumo y tráfico de drogas o de la delincuencia en general (robo, vandalismo).

Aunque pueda parecer que esa confusión de términos y de manifestaciones, a la hora de analizar la violencia escolar, llega a ocasionar muchos más inconvenientes que beneficios, lo cierto es que este enfoque tan globalizado tiene la gran ventaja de que en muchas ocasiones va a proporcionar una dimensión de análisis totalmente válida para el estudio de una gran variedad de factores de riesgo que van a actuar como predictores de la mayoría de los comportamientos delictivos y antisociales que pueden llegar a acontecer durante las etapas de la infancia y la adolescencia. A pesar de estas más que evidentes ventajas, tiene la gran limitación de que no va a ser capaz de verificar si realmente existe una relación entre conductas antisociales dentro de los centros docentes y consumo de sustancias estupefacientes, especialmente cuando se trata de alumnos/as que proceden de entornos familiares acomodados o de clase media (Asensi, 2003).

Además de la desventaja anterior, otra de las dificultades que presenta esta modalidad de análisis tiene que ver, como bien plantean González y Santiuste (2004), con el hecho de que las actividades delictivas y antisociales que acontecen en el seno de los colegios apenas son sacadas a la luz y denunciadas públicamente, cosa que no sucede cuando este tipo de hechos tiene lugar fuera de ellos, quizá porque la presión ejercida por el grupo de iguales aquí es mucho mayor, en un intento de fagocitar la impunidad que otorga esa sensación de anonimato a sus autores/as.

Junto a lo anterior, es necesario tener presente, tal y como afirman Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez (2010), que, pese a que las metodologías didácticas y procedimientos psicopedagógicos han sido ampliamente estudiados a lo largo de la historia, apenas sí que se han llevado a cabo investigaciones sobre el papel que desempeña el fenómeno de la violencia dentro de las escuelas, lo que ha provocado que a día de hoy apenas se disponga de datos y evidencias empíricas y metodológicas suficientes como para poder ser ampliamente discutidas y aceptadas por la comunidad científica.

Una amplia mayoría de las investigaciones sobre violencia en las aulas se han decantado por el análisis de un amplio abanico de comportamientos violentos, antisociales y de adicción a drogas y a sustancias psicotrópicas, obviando, de este modo, el estudio de otro tipo de conductas delictivas (robos, agresiones físicas y sexuales, etc.) que también van a estar presentes dentro de este tipo de instituciones. En este sentido, Gottfredson (1997) indica, de manera clara, en el Informe Sherman



## PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

que menos del 10% de las 149 evaluaciones analizadas acababan considerando a estos crímenes mayores (robos, agresiones sexuales y físicas), mientras que más del 50% se terminaban centrándose en mayor medida en el estudio de conductas relacionadas con el consumo de drogas, los comportamientos agresivos o los problemas de adaptación escolar.

Los estudios sobre violencia en las escuelas suelen considerar como comportamientos antisociales a los llamados indicadores indirectos, es decir, un amplio abanico de variables que van desde el absentismo escolar hasta los comportamientos violentos y agresivos en la escuela o en los contextos familiares. Generalmente, esta circunstancia está claramente propiciada por la poca edad de los sujetos objeto de estudio, quienes, lógicamente, no se encuentran plenamente capacitados para incorporarse a la actividad criminal y delictiva y, además, merced a esa corta edad, van a ser más fácilmente controlables por sus padres y profesores, quienes, en no pocas ocasiones, tienden a infravalorar este tipo de comportamientos y sus consecuencias, de modo que es muy probable que no tengan el más mínimo reparo para ocultarlos (Álvarez, Álvarez, Núñez, González, González-Pienda, Rodríguez y Cerezo, 2010).

Por otro lado, y como no todo va a ser negativo, es necesario hacer constar que existe, a tenor de los datos aportados por Gottfredson (1997), un consenso bastante amplio, entre la mayoría de los evaluadores europeos, japoneses y norteamericanos, a la hora de determinar el importante grado de impacto y de mejora que puede reportar a los centros docentes el desarrollo e implementación de políticas y programas de prevención de la violencia escolar.

Generalmente, los evaluadores, anteriormente aludidos, van a elaborar informes estructurados en dos grandes niveles de análisis. En el primero de ellos se suele realizar un recorrido por los principales programas y políticas que están consiguiendo los mejores resultados, en lo que a prevención y resolución de conflictos en las aulas se refiere, y se insiste, además, en los beneficios que para la socialización del alumnado pueden aportar las llamadas “escuelas saludables” (aquellas que no están afectadas por altas tasas de conflictividad o que han conseguido erradicar la violencia de su realidad cotidiana). Una vez hecho esto, el siguiente paso consiste en analizar el caso concreto de escuelas que se encuentran afectadas por altas tasas de violencia, con la intención de asesorar en la articulación de medidas que permitan su disminución o erradicación, en aquellos casos que sea posible. Algunos ejemplos de este tipo de evaluaciones aparecen contenidas en el informe Sherman sobre criminalidad (1997), en los escritos del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar (2001) o en las publicaciones del Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad (2001).

## DESARROLLO.

Lo cierto es que no resulta una tarea sencilla hablar de violencia escolar porque ésta puede abarcar a un amplio espectro de conductas “poco saludables” y antisociales. A pesar de esta enorme dificultad para establecer una definición clara y precisa de lo que a día de hoy se entiende por violencia escolar, es posible, parafraseando a Avellanosa y Avellanosa (2003), caracterizarla como un fenómeno que abarca todas aquellas actividades que, de llevarse a cabo, van a ocasionar dolor físico o moral a los principales protagonistas de las actividades académicas y formativas que tienen lugar dentro de los centros docentes.

La violencia escolar, por tanto, va a abarcar, en clara consonancia con la línea argumental de Garaigordobil y Oñederra (2008), todas aquellas acciones agresivas producidas entre los miembros del colectivo de alumnos/as (suponen el 80% de los actos violentos), un tipo de violencia que es ejercida por el alumnado hacia el profesorado (entre el 15 o 20% de la violencia acontecida en las aulas), la agresividad de los profesores/as hacia su propio alumnado, la violencia de los padres sobre el profesorado (en torno al 2% de las acciones violentas) y aquella otra que acaban ejerciendo personas ajenas a los colegios sobre los alumnos/as o los trabajadores de dichas instituciones.

**VIOLENCIA ESCOLAR: RASGOS DEFINITORIOS Y PRACTICAS  
ENCAMINADAS A LA PREVENCIÓN DEL FENÓMENO**

De la misma manera que la violencia escolar puede abarcar a una amplia malgama de hechos y circunstancias, también la forma de ejercerla va a ser muy variopinta. De este modo, es posible encontrar una modalidad de violencia física crónica u ocasional (acoso escolar, por ejemplo), otra de carácter psicológico que suele ir acompañada de un trato denigratorio hacia las personas que la acaban padeciendo y, por último, una de tipo verbal (insultos, estigmatización y ostracismo) o sexual (violación, acoso) (Bernaola y Aparicio, 2007).

Otro rasgo característico de la violencia escolar es su alta variabilidad con respecto a la edad cronológica de los sujetos, algo que, para Martínez, Musitu, Amador y Monreal (2012), se puede evidenciar, por ejemplo, en el caso del acoso escolar, modalidad de violencia escolar que suele aparecer más frecuentemente entre los niños con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años que entre aquellos otros que cursan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La violencia escolar no es producto únicamente de la escuela, sino que la investigación científica ha demostrado ampliamente que las causas de esta modalidad de violencia son, a la vez, exógenas (producto del barrio, de la estructura del sistema económico y de las carencias familiares o de las políticas sociales) y endógenas (consecuencia del grado de organización y desorganización local) (Debarbieux, 2001).

En lo que a las causas de la violencia escolar se refiere, es conveniente distinguir, de acuerdo con Pérez, Amador y Vargas (2011), inicialmente, entre aquellas que son propias de la constitución genética y psicológica del estudiante, de su origen social y del grado de integración escolar que éste haya logrado.

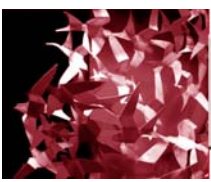
En segundo plano, aunque no por ello menos importante, aparecen un grupo de causas producto de una inadecuada estructura organizativa de los centros docentes. En este punto, De Souza (2008) insiste en la idea de que muchos de los problemas derivados de ese déficit organizativo podrían llegar a subsanarse articulando políticas orientadas a incrementar el grado de identificación del profesorado con la escuela y a mejorar sus condiciones económicas y de vinculación laboral con la misma.

El entorno social, como no podía ser de otra forma, también va a tener una gran carga de responsabilidad en el desarrollo de la violencia escolar. Y es que es conveniente tener presente que la escuela no es un ente aislado del entorno social en el que se encuentra enclavada y de su realidad, sino que vive en permanente contacto con él, motivo por el que todo lo que acontezca en ese entorno social rápidamente va a influir en su vida cotidiana. Es por este motivo que cualquier política de prevención de la violencia escolar deberá partir, necesariamente, de un exhaustivo diagnóstico de las causas de ésta y de sus orígenes contextuales (Rifa y Tomé, 2006).

Castaño (2006) llega a determinar que la calidad de la enseñanza que se imparta en los centros docentes constituye otro pilar clave sobre el que asentar los cambios hacia una dinámica convivencial mucho más positiva. Y es que entornos escolares que imparten una enseñanza de baja calidad y que tienden a crear relaciones sociales poco estimulantes, corren el riesgo de conseguir que los alumnos/as menos motivados acaben asumiendo el control de las clases, con la cantidad de conflictos y de relaciones antisociales que ello puede ocasionar dentro de las mismas.

Desde la óptica de Prieto y Carrillo (2009), algunas de las más importantes tareas que en los últimos tiempos se viene asignando a las estructuras organizativas escolares incluyen el desarrollo de políticas y dinámicas que posibiliten un alto grado de inserción de aquellos alumnos/as que presentan algún tipo de dificultad, independientemente de la tipología de ésta o del grado en que se manifieste.

La erradicación de la violencia en el ámbito escolar, dada la enorme complejidad del fenómeno, no resulta una tarea sencilla, por lo que va a entrañar una importancia capital facilitar y fomentar la activa participación y colaboración de todos los agentes educativos y sociales (profesorado, padres y alumnado) que se encuentran inmersos en las tareas cotidianas y en las labores formativas y edu-



## PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

cativas desarrolladas desde el centro escolar, de manera que se consiga instaurar en el ideario colectivo un amplio repertorio de actitudes totalmente contrarias al uso de la violencia como recurso para afrontar las diversas situaciones conflictivas que puedan surgirles en su vida cotidiana (Perea, Calvo y Anguiano, 2010).

Las consecuencias de la violencia escolar son muy variadas y estarán en clara consonancia con el contexto situacional en el que ésta se lleve a la práctica o contra las personas que se ejerza (Arnáiz y Ballester, 2001). Así, cuando se lleva a cabo un tipo de acoso físico crónico o psicológico, las víctimas del mismo son muy propensas a padecer altos niveles de ansiedad y estrés, tan extremos, en algunos casos, que pueden experimentar deseos irrefrenables de acabar drásticamente con esas situaciones que tanto malestar les está ocasionando, aunque para ello se ven obligados a recurrir a la práctica del suicidio (la segunda causa de mortalidad entre los adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años).

Existe otra modalidad de violencia que tiene su centro neurálgico de implementación en el seno de los centros docentes que se encuentran ubicados en núcleos poblacionales humildes. Los autores de esta tipología de violencia no la llevan a la práctica en un intento de romper con el orden social establecido, sino que se limitan a reproducir los mismos patrones violentos y de abusos que en su día llegaron a padecer en sus propias carnes (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2005).

La lucha contra la violencia escolar supone intentar pelear, como determina el conocimiento científico, contra la exclusión, especialmente en aquellos entornos más desfavorecidos, desde un punto de vista económico y social. A pesar de ello, la realidad demuestra que son precisamente estas escuelas que, por la tipología de alumnado que albergan, tienen más necesidad de articular medidas de atención y erradicación de la violencia escolar, las que van a presentar las mayores dificultades para llevar a cabo esta empresa porque en la mayoría de las ocasiones los gobiernos de los países desarrollados no acaban destinando las partidas presupuestarias necesarias para tal fin (Ghiso, 2012).

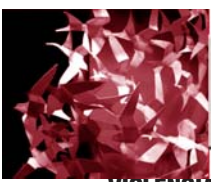
En palabras de Debarbieux y Blaya (2006), la violencia escolar puede originar grandes climas de tensión que llevan a una estigmatización progresiva de los centros escolares que la padecen, de manera que acaba resultando tremendamente complicado para los profesionales de la docencia llevar a cabo su trabajo. Esta circunstancia, si no se gestiona adecuadamente por los centros, puede provocar una disminución drástica de la tasa de rendimiento académico del alumnado y, por extensión, importantes cifras de fracaso escolar.

Existe una gran variedad de experiencias que parten de la idea de que es imposible erradicar la violencia en los centros docentes sin implementar adecuadas políticas de normalización e integración del alumnado responsable de dichos actos de violencia. Fruto de estas experiencias han surgido diversos modelos de prevención de los comportamientos violentos y antisociales de niños y adolescentes. Éstos, siguiendo los planteamientos de Salazar y Narejo (2002), quedarían establecidos en los siguientes términos:

\*El proyecto *PATHE (Positive Action Through Holistic Education)*. Pretende formar al profesorado y a los padres del alumnado en métodos de enseñanza participativa, en técnicas de asesoría psicológica, de orientación profesional, de gestión de actividades extraescolares, etc., a fin de prepararles para que estén en condiciones de capitanear y facilitar la adaptación e integración de todo el alumnado, especialmente de los principales responsables de la violencia escolar (Rodríguez, 2009).

\*El proyecto *DARE*. Parte de enfoques holísticos para proporcionar información y capacitar al alumnado para que sean capaces de resistir a la presión social y, de este modo, tengan una plena y efectiva socialización.

\*Programas de mediación. Suponen una alternativa para solucionar los conflictos que implica la participación de una tercera persona que acaba actuando como mediador. Esta persona, que



## **VIOLENCIA ESCOLAR: RASGOS DEFINITORIOS Y PRACTICAS ENCAMINADAS A LA PREVENCIÓN DEL FENÓMENO**

podrá ser un profesor/a, alumno/a o persona ajena al centro educativo, será convenientemente preparada para ser capaz de escuchar, dialogar e intervenir mediando entre las partes en litigio, con la intención de resolver el conflicto de manera pacífica y evitar futuras acciones violentas de alguno de los implicados (Ortega y Del Rey, 2006).

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

De las investigaciones que han sido sometidas a revisión en el presente estudio se puede llegar a establecer la enorme complejidad que entraña la elaboración de una definición lo suficientemente amplia como para poder abarcar todas las dimensiones y manifestaciones del fenómeno de la violencia escolar porque, como bien se ha encargado de demostrar la investigación, son muy numerosos y variados los factores que van a participar activamente en su desarrollo, lo que le convierte en un fenómeno extremadamente virulento, difícil de predecir y de evaluar y valorar, en lo que a sus resultados y consecuencias se refiere.

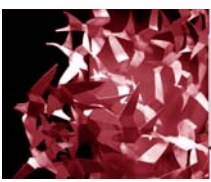
Aún teniendo en cuenta la gran dificultad que entraña la predicción y prevención de la violencia escolar, existen una serie de rasgos o aspectos que pueden proporcionar pistas a los profesionales de la enseñanza sobre posibles candidatos, si no se interviene adecuadamente, a adoptar el papel de agresores escolares. Así, por ejemplo, individuos que proceden de ambientes sociales y económicos muy deprimidos, donde la violencia está a la orden del día y se llega a ejercer sin tapujos como estrategia para relacionarse con los demás, no va resultar extraño que la acaben incorporando a su repertorio conductual y la apliquen sin miramientos contra su propio grupo de iguales. Es por este motivo que, como recomiendan los especialistas en violencia escolar, es necesario prestar una atención especial a este colectivo, a fin de actuar sobre ellos de manera preventiva y evitar, de este modo, que puedan convertirse en elementos distorsionadores de las labores formativas y educativas desarrolladas por los centros docentes (Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006).

Palomero y Fernández (2001) entienden que otro rasgo que puede anunciar ese posible inicio de la violencia escolar aparece reflejado en el caso de aquellos centros educativos que no cuentan con una adecuada estructura organizativa y que, además, son incapaces de articular actividades educativas y formativas en clara consonancia con las necesidades e intereses de su alumnado, con lo que se consigue que éste se sienta desplazado y poco representado e integrado en la dinámica del centro, motivo por el que es posible que, fruto de esa desubicación, sientan un deseo irrefrenable de alterar y boicotear la labor desarrollada por los profesionales del centro.

El aspecto genético y psicológico también va a tener su cuota de protagonismo en el ámbito de la violencia escolar, aunque es cierto que no va a ser a un nivel de responsabilidad tan elevado como en los casos anteriores, ya que es posible encontrar en los centros un reducido grupo de alumnos/as que sus propios rasgos personales (problemas de conducta, negativismo desafiante, TDH, etc.) les van a abocar, sin que ellos mismos lo puedan controlar, a cometer actos violentos que van a obstaculizar la dinámica del centro docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje del resto de compañeros/as que conforman su clase (Serna, Martínez y Yubero, 2006).

A pesar de la existencia de rasgos que pueden avisar del inicio de la violencia en los centros educativos, ésta puede llegar a desencadenarse sin que los docentes puedan hacer nada para evitar que ello suceda. Es en estos casos cuando Krmpotic y Farré (2008) determinan la conveniencia de articular políticas e implementar programas que actúen de manera directa contra las consecuencias generadas por la violencia escolar, siendo necesario, dada la complejidad del fenómeno, implicar en esta ambiciosa empresa a todos los colectivos que conforman la comunidad educativa, pues sin su activa colaboración todo aquello que se haga para erradicarla estará irremediablemente abocado al más estrepitoso fracaso.

Por último, los programas que se vienen aplicando para el tratamiento e intervención ante la vio-

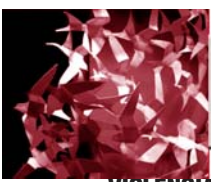


## PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

lencia escolar son tan variados como los propios factores desencadenadores de la misma, aunque los que vienen obteniendo los resultados más prometedores, en lo que a erradicación de la violencia escolar se refiere, son aquellos que ponen el acento, en primer lugar, en el desarrollo de una amplia formación del profesorado para que sean capaces de facilitar el proceso de adaptación e integración de todo el alumnado, especialmente de los principales responsables de la violencia escolar. Seguidamente figuran los programas centrados en la capacitación de los propios alumnos/as para que dispongan de las herramientas que les permitan sobreponerse y salir airosos de las diferentes situaciones tensas que experimenten en su vida académica y social. Y, en último lugar, se encuentran los que se decantan por el empleo de la mediación como estrategia para que el alumnado aprenda a resolver los conflictos de manera pacífica y sin necesidad de tener que recurrir al empleo sistemático de la violencia (Del Rey y Ortega, 2001).

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- ÁLVAREZ, D., ÁLVAREZ, L., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ, P., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., RODRÍGUEZ, C. Y CEREZO, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2, (1)*, 139-153.
- ÁLVAREZ, D., RODRÍGUEZ, C., GONZÁLEZ, P., NÚÑEZ, J. C., Y ÁLVAREZ, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica, 1*, 35-56.
- ARNÁIZ, P. Y BALLESTER, F. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41*, 39-58.
- ASENSI, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Pedagógicas, 8*, 89-98.
- AVELLANOSA, I. Y AVELLANOSA, B. (2003). Los actores de la violencia escolar. *Revista de Estudios de Juventud, 62*, 59-64.
- BERNAOLA, G. Y APARICIO, J. (2007). Algunas intervenciones planificadas y ejecutadas en las escuelas podrían disminuir el acoso escolar. *Evidencias en pediatría, 2*, 11-24.
- CASTAÑO, M. E. (2006). Otra forma de resolver conflictos. *El busgoso, 5*, 54-57.
- DEBARBIEUX, E. (2001). La violence à l'école: Querelle des mots et défi politique. París : ESF.
- DEBARBIEUX, E. Y BLAYA, C. (2006). Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación, 339*, 293-315.
- DEL REY, R. Y ORTEGA, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41*, 133-145.
- DE SOUZA, R. (2008). O clima institucional: importancia para a organização do trabalho escolar. *Educamazônia, 1*, 1-16.
- ESTÉVEZ, E., MARTÍNEZ, B., MORENO, D. Y MUSITU, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación, 3*, 335-344.
- FEKKES, M., PIJERS, F. M. Y VERLOOVE-VANHORICK, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20, (1)*, 81-91.
- GARAIGORDOBIL, M. Y OÑEDERRA, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicològica, 94*, 14-35.
- GHSO, A. M. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2, (10)*, 815-824.
- GONZÁLEZ, J. Y SANTIUSTE, V. (2004). Los conflictos entre los alumnos: características para una convivencia democrática. *Revista de Psicología General y Aplicada, 3*, 361-372.
- GOTTFREDSON, D. (1997): "School based crime prevention". En Sherman, L.W. et AL. *Preventing crime: What works, what doesn't, what promising*. Washington: National Institute of Justice.

**VIOLENCIA ESCOLAR: RASGOS DEFINITORIOS Y PRACTICAS  
ENCAMINADAS A LA PREVENCIÓN DEL FENÓMENO**

- KRMPOTIC, C. Y FARRÉ, M. (2008). Violência social e escola: Um relato empírico na perspectiva de bairros críticos. *Revista Katálysis*, 2, 195-203.
- MARTÍNEZ, B., MUSITU, G., AMADOR, L. V. Y MONREAL, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, (2), 55-66.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2, 12-25.
- PALOMERO, J. E. Y FERNÁNDEZ, M. R. (2001). Violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 19-38.
- PEREA, M. B., CALVO, A. L. Y ANGUIANO, A. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 58, 72-81.
- PÉREZ, V., AMADOR, L. V. Y VARGAS, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 18, 99-114.
- PRIETO, M. T. Y CARRILLO, J. C. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 93-119.
- RIFA, J. Y TOMÉ, A. (2006). ¿Es posible desaprender la violencia en la escuela?: repensemos qué significa educar sin discriminar. *Kikiriki*, 81, 58-63.
- RODRIGUES, S. M. (2009). Perspectivas de formación de los profesionales de educación para la promoción del bienestar en los contextos educativos. *Exedra*, 2, 105-128.
- SALAZAR, M. Y NAREJO, N. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 72-82.
- SALOMÄKI, U. (2004). Un modelo global para afrontar la violencia escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 53-56.
- SERNA, C., MARTÍNEZ, I. Y YUBERO, S. (2006). Fracaso escolar y violencia en la escuela: Factores psicológicos y sociales. *Bits*, 9, 22-45.