

Apuntes de Psicología  
2013, Vol. 31, número 2, págs. 135-144.  
ISSN 0213-3334

Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental,  
Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba,  
Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla

## *Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula*

*M<sup>a</sup> Isabel POLO DEL RÍO  
Benito LEÓN DEL BARCO  
Margarita GOZALO DELGADO  
Extremadura. Cáceres (España)*

### *Resumen*

Nuestro trabajo pretende obtener información sobre la relación que puede existir entre una variable contextual (clima de convivencia en el aula) y el acoso escolar entre alumnos de Educación Primaria. En la investigación participaron 320 alumnos de 5º y 6º de primaria de Cáceres ciudad y provincia. Se elaboraron tres escalas que miden la frecuencia de las conductas de acoso escolar desde tres perspectivas (agresor, víctima y observador) y un cuarto cuestionario que evalúa el clima de convivencia en el aula. Todos ellos presentan adecuadas características psicométricas. Respecto a los resultados, podemos concluir que existe relación entre el acoso escolar desde cualquiera de sus perspectivas (agresor, víctima y observador) y una percepción más negativa del clima de convivencia en el aula.

*Palabras clave:* acoso escolar, clima de convivencia en el aula, educación primaria, alumnos, agresor, víctima y observador.

### *Abstract*

Our work aims to obtain information on the relationship that can exist between a contextual variable, as the Climate of Coexistence in the Classroom, and bullying among Elementary students. Research involved 320 students from 5th and 6th grade from Cáceres city and province. Three scales were developed to measure the frequency of bullying behaviors, from three perspectives: Aggressor, Victim and Observer, and fourth questionnaire assessing the Climate of Coexistence in the Classroom. All of them present psychometric properties. Regarding the results of our investigation, we can conclude that there is a relationship between bullying from any of their prospects aggressor, victim and observer, and a more negative perception of the Climate of Coexistence in the Classroom.

*Key words:* Bullying; Climate of Coexistence in the Classroom; Elementary students; Offender; Victim; Observer.

Las primeras investigaciones sobre maltrato escolar, conocido como victimización y por los vocablos ingleses *bullying* y *mobbing*, surgen en Noruega y Suecia y son desarrolladas por Olweus (1978, 1999). Estas investigaciones ponen de manifiesto una incidencia de un 10% del matonismo a nivel escolar, lo que lleva al Ministerio de Educación Noruega a desarrollar a nivel nacional una campaña de estudio y prevención. Para Olweus (1983), pionero en el estudio de este fenómeno, el maltrato o abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Actualmente, las formas tradicionales de maltrato entre iguales han ido cambiando con el transcurrir del tiempo, apareciendo manifestaciones más específicas

denominadas *cyberbullying* (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippet, 2006; Ortega, Calmaestra & Mora-Merchan, 2008) que se sirven de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para acosar con ensañamiento a la víctima.

Con posterioridad a las investigaciones de Olweus (1978, 1999), surgen al final de la década de los 80 los primeros estudios en Inglaterra (Whitney & Smith, 1993). En Escocia fue Mellor (1990) quien realizó el primer trabajo sobre la incidencia del abuso entre iguales y en Irlanda tenemos a Byrne (1994) y O'Moore y Hillery (1989). En Alemania los estudios se inician en los años 90, en concreto Funk (1997). En cuanto a las investigaciones en países mediterráneos, se han realizado en Italia y Portugal. El estudio

---

*Dirección de los autores:* Facultad de Formación del Profesorado. Avenida de la Universidad, s/n. 10071 Cáceres. *Correo electrónico:* mabelpdrio@unex.es

*Recibido:* septiembre de 2012. *Aceptado:* marzo de 2013.

pionero en Italia es de 1996 por parte de Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith. En Portugal hay que hacer referencia a los trabajos de Pereira, Mendoza, Neto, Almeida, Valente y Smith (1996) y Almeida (1999).

En nuestro país, aunque son muchas las investigaciones realizadas en diferentes comunidades pioneras como Andalucía y Madrid (Ortega, 1994; Ortega & Angulo, 1998; Vieira, Fernández & Quevedo, 1989), son tres los estudios relevantes a nivel nacional que se han llevado a cabo: el publicado por la oficina del Defensor del Pueblo (1999 y 2006), el *Estudio Cisneros X, "Violencia y Acoso Escolar"* en 2006 (Piñuel y Oñate, 2007) y el Informe del Centro Reina Sofía titulado *"Violencia entre compañeros en la escuela"* (Serrano & Iborra, 2005). Como conclusiones generales de todos estos trabajos, destacaríamos: que el maltrato entre iguales es un fenómeno que sucede en todos los países que se ha estudiado y que provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

La preocupación social que suscita la violencia en los contextos sociales ha dado lugar a numerosas intervenciones y acciones en diferentes países y en muy diferentes ámbitos. La mayoría de las investigaciones se centran en el ámbito escolar y pretenden dos objetivos: en un primer lugar la investigación epidemiológica de la gravedad del fenómeno en cada contexto o entorno cultural (país), mediante cuestionarios u otros procedimientos de recogida de información y el análisis de variables que modulan la prevalencia del fenómeno o están relacionadas con el acoso escolar, en segundo lugar una labor de intervención dirigida hacia todos los elementos implicados, individuales (agresor y víctima), familiares, escolares (organización y políticas educativas) y sociales (marco legal y políticas sociales), tanto para detener el proceso como para su prevención.

Nuestro trabajo se enmarca dentro del primer objetivo, tradicionalmente en relación al análisis de variables que modulan la prevalencia del maltrato escolar se han estudiado variables psicológicas y de la personalidad (Solberg & Olweus, 2003; Hunter Mora-Merchán & Ortega, 2004; Tapper & Boulton, 2005; García & Orellana, 2008, Cerezo & Ato, 2010). Sin embargo, al margen de estas variables psicológicas existen otras contextuales que pueden ser útiles en la comprensión de fenómeno *bullying*. Una de estas variables contextuales es el clima del aula, entendiendo éste como la percepción que cada alumno tiene sobre la vida interna y diaria en el aula. Para Pérez, Ramos y López (2009) esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima.

La forma de relacionarse entre los alumnos cuando se dan situaciones de acoso escolar, viene determinada tanto

por el silencio compartido por el agresor y el observador, como por la percepción de amenaza del ambiente escolar, que percibe la víctima (Cerezo, 2009), y sobre quien todas las formas de maltrato, tienen consecuencias negativas (Benitez, Tomás de Almeida & Justicia, 2005). En este tipo de relaciones que cursan con gran impunidad, la acción educativa pierde sentido y se pervierte en un contexto en el que es posible el ejercicio del abuso de poder, y se distorsiona de forma importante el clima de convivencia en el aula (Orte, 2003).

Al hablar de clima de convivencia en el aula nos referimos también al ambiente que se genera como resultado de las actitudes y conductas del docente y de los alumnos en tal escenario y al tipo de relaciones interpersonales que se crean entre ellos (Romero & Caballero, 2008). Como afirman Pérez y Garaigordobil (2004) la interacción entre iguales y en concreto, una dinámica socio-afectiva positiva en el aula, puede desempeñar un importante papel afectando no sólo a los procesos de socialización, sino también los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y emocional. Según Ortega, Romera y Del Rey (2009) es la escuela el lugar donde el alumnado a través de las múltiples experiencias relacionales que mantiene con su grupo de iguales y con los adultos del centro, tiene una oportunidad idónea para poner en práctica sus habilidades sociales. Y es concretamente en el aula, donde se debe dejar espacio para la adquisición de la competencia emocional, social y afectiva.

La creación en el aula de un buen clima de convivencia puede ayudar a prevenir y/o paliar los posibles conflictos que allí surjan (Heinz Gunter & Ulrich, 2000; Hormigo, Aguila, Carreras, Flores, Guil & Valero, 2003; Reece & Rusell, 2001) y se podría asociar a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante & Raya, 2006).

Con nuestra investigación pretendemos obtener información sobre la relación que puede existir entre una variable contextual, como el clima de convivencia en el aula, y un fenómeno dentro de la violencia escolar, como es el acoso escolar, en sus tres perspectivas, agresor, víctima y observador, concretamente en centros de Educación Primaria. Para ello, elegimos los cursos de 5º y 6º de Primaria, seleccionamos este intervalo de edad teniendo en cuenta que es la etapa de tránsito a la Educación Secundaria, y que no hay muchos estudios en estas edades, ya que la mayoría de ellos, están centrados en Educación Secundaria. Destacar en este sentido, el *Informe Nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF* (2000), que apoyaba un resultado de gran interés: el porcentaje de alumnos que se declaran víctimas es mayor en Primaria que en Secundaria. Seis años más tarde en el *Informe del Defensor del Pueblo* (2007), y coincidiendo con otros estudios nacionales (Estudio del Centro Reina Sofía, 2005 y Estudio Cisneros, 2006) se concluía que la mayor frecuencia de casos de acoso escolar, aparece al final

de la etapa de Educación Primaria. En cuanto a la edad de la muestra destacar también, como indica Díaz-Aguado (2004), que 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 de edad.

## Método

### Participantes

Hemos trabajado con un total de 311 alumnos, 160 cursaban 5º de Educación Primaria y 151 cursaban 6º de Educación Primaria. Con relación al género, 129 alumnos son mujeres y 182 son varones. La edad estaba comprendida entre los 10 y 12 años, siendo la media de 11,12. Del total de alumnos, 66 tenían 10 años, 147 tenían la edad de 11 años y 98 contaban con 12 años de edad. El sistema de elección fue de tipo aleatorio por conglomerados. Se seleccionaron al azar seis centros educativos de la provincia de Cáceres, cinco centros públicos y uno concertado.

### Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron *la Escala de frecuencias de acoso escolar entre iguales* en sus tres versiones (*perspectiva de agresor, perspectiva de víctima y perspectiva de observador*) y *la Escala de Clima de Convivencia en el Aula*, diseñados y elaborados previamente y destinados de forma específica para la investigación.

Previo a la elaboración de los instrumentos se realizó una revisión de los cuestionarios y escalas ya existentes. Con respecto a las tres escalas de frecuencias de acoso escolar entre iguales, no encontramos ningún cuestionario que se ajustara exactamente al planteamiento de trabajo que nos hicimos: ajustar al máximo las modalidades de conductas de agresión con las que queríamos trabajar, y someterlas por igual a las tres perspectivas del acoso escolar (agresor, víctima y observador), dejando abierto el escenario al que poder atribuir las distintas conductas de agresión. Con respecto a *la Escala Clima de Convivencia en el Aula*, para su elaboración partimos de los cuatro niveles de *la Escala de Clima Social* de Moos, Moos y Trickett (1995).

Posteriormente se procedió al diseño y validación de los instrumentos: *la Escala de Clima de Convivencia en el Aula*, aporta información acerca de la percepción de los alumnos sobre el desarrollo de las clases, la figura del profesor, los compañeros y su relación con ellos. Las escalas de frecuencias de acoso escolar entre iguales, en sus tres perspectivas (agresor, víctima y observador/es), son instrumentos que permiten evaluar las conductas de maltrato que aparecen con mayor frecuencia en el acoso escolar. El propio *Informe*

*del Defensor del Pueblo* (2007) recoge este problema y los distintos puntos de vista, desde lo que viene a llamar autor o autora del acoso, víctima y testigos del mismo, como principales protagonistas.

*La Escala de frecuencia de acoso escolar entre iguales, perspectiva de agresor* consta de diecinueve ítems y se presenta en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica de 1 al 5, que representan un continuo que va desde “Nunca” hasta “Siempre”. Hemos intentado que los ítems muestren adecuadamente los contenidos más relevantes del dominio que pretendemos cubrir con la escala. Siguiendo la definición clásica de Farrington (1993) y los trabajos de Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003) hemos considerado *conductas de maltrato directas (físicas y verbales) e indirectas*, así como *conductas de exclusión social*. La consistencia interna del cuestionario de 19 ítems, medida a través del índice alfa de Cronbach, nos da un valor de 0,894.

Como se puede observar en la tabla 1, los datos nos muestran la existencia de tres factores que explican casi el 55% de la varianza total de las escalas. El modelo de extracción de factores que hemos utilizado ha sido el de componentes principales. El objetivo es encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. El primer factor al que llamaremos “*agresiones verbales y físicas directas*” explica el 26,51% de la varianza, se refiere a conductas como: insultar, burlarse, despreciar, pegar, tirar y lanzar objetos a compañeros y su consistencia interna es aceptable, con un alfa de Cronbach de 0,880. El segundo factor, “*agresiones de exclusión social*”, explica el 14,34% de la varianza, se refiere a conductas como: no dejar participar en juego, dejar solos, rechazar e ignorar a compañeros y presenta un alfa de Cronbach de 0,636. El tercer factor, “*agresiones verbales y físicas indirectas*”, explica el 14,10% de la varianza, se refiere a conductas como contar historias falsas, chantajear y destruir cosas de los compañeros y presenta un alfa igual a 0,631.

*La Escala de frecuencias de acoso escolar entre iguales, perspectiva de víctima* consta de diecinueve ítems con cinco alternativas de respuesta, que representan un continuo que va desde “Nunca” hasta “Siempre”. Ha sido diseñada para medir la frecuencia de las conductas de agresión desde otra de las perspectivas del acoso entre iguales: la percepción de la víctima. La consistencia interna del cuestionario de 19 ítems, medida a través del índice alfa de Cronbach, nos da un valor de 0,914.

Como se puede observar en la tabla 2, los datos nos muestran la existencia de cuatro factores que explican casi el 61,84% de la varianza total de las escalas. Eliminamos el ítem 11 “Otros compañeros me han atado”, ya que exhibía un bajo nivel de correlación en relación a los restantes factores. Los 18 ítems restantes se agrupan en torno a cuatro

Tabla 1. Análisis factorial de los resultados en la Escala de frecuencia de acoso escolar entre iguales, perspectiva de agresor (componentes principales, normalización varimax con Kaiser). Factor 1: agresiones verbales y físicas directas; Factor 2: exclusión social; Factor 3: agresiones verbales y físicas indirectas.

Ítems del instrumento	Media	D. Típica	Factor 1	Factor 2	Factor 3
3. Me he burlado de otros compañeros	1,91	0,914	0,727		
1. He insultado a otros compañeros	2,10	0,807	0,725		
7. He pegado a otros compañeros	1,75	0,910	0,722		
9. He empujado a otros compañeros	1,84	0,879	0,672		
8. He tirado las cosas de otros compañeros	1,40	0,722	0,696		
2. He despreciado y "he hecho de menos" a otros compañeros	1,73	1,023	0,624		
10. He lanzado objetos a otros compañeros	1,46	0,823	0,607		
4. He amenazado a otros compañero	1,38	0,779	0,573		
6. He dejado en ridículo a otros compañeros	1,46	0,740	0,520		
16. He rechazado a otros compañeros	1,38	0,611		0,788	
15. He dejado solos a otros compañeros	1,38	0,543		0,723	
17. He ignorado a otros compañeros	1,60	0,679		0,589	
14. No he dejado participar en actividades, juegos, a otros	1,41	0,762		0,452	
19. He chantajeado a otros compañeros	1,23	0,572			0,750
18. He inventado historias falsas de otros compañeros	1,26	0,556			0,735
13. He destrozado cosas de otros compañeros	1,14	0,489			0,703
<b>Porcentaje de varianza explicada (Total 54,95%)</b>			26,51%	14,34%	14,10%
Alfa (Total 0,894)			0,880	0,636	0,631

factores que consiguen explicar un 61,84% de la varianza total. El primer factor compuesto por seis ítems lo hemos denominado "agresión verbal", incluye seis elementos relacionados con ser insultado, menospreciado, ridiculizado, burlas, amenazas y ser blanco de críticas; contribuye a explicar el 20,61% de la varianza y presenta un alfa de Cronbach de 0,70. El segundo factor lo denominamos "exclusión

social" e incluye cinco elementos que recogen situaciones en las que los compañeros dejan al niño solo, le rechazan, le ignoran, inventan historias sobre él o le hacen chantaje; tiene un elevado poder explicativo, sobre el 18,11% de la varianza total, y presenta un alfa igual a 0,75. El tercer factor lo hemos llamado "agresión física directa", explica el 13,36% de la varianza, e incluye agresiones que se refieren

Tabla 2. Análisis factorial de la Escala AEI, perspectiva de víctima (componentes principales, normalización varimax con Kaiser). Factor 1: agresión verbal; Factor 2: exclusión social; Factor 3: agresión física directa; Factor 4: agresión física indirecta.

Ítems del instrumento	Media	D. Típica	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
3. Otros compañeros se han burlado de mí.	2,16	1	0,718			
1. Otros compañeros me han insultado.	2,54	1,12	0,703			
4. Otros compañeros me han amenazado.	1,58	0,84	0,663			
6. Otros compañeros me han dejado en ridículo.	1,69	0,9	0,650			
5. He hablado mal de otros compañeros	2,1	0,97	0,624			
2. Me han despreciado y me "han hecho de menos".	1,84	1	0,598			
15. Otros compañeros me han dejado solo.	1,67	0,98		0,783		
16. Otros compañeros me han rechazado.	1,62	0,87		0,741		
17. Otros compañeros me han ignorado.	1,54	0,79		0,666		
19. Otros compañeros me han hecho chantaje.	1,59	0,82		0,631		
18. Otros compañeros han inventado historias falsas de mí.	1,64	0,8		0,623		
10. Otros compañeros me han lanzado objetos.	1,61	0,86			0,778	
8. Otros compañeros han tirado mis cosas.	1,64	0,83			0,683	
9. Otros compañeros me han empujado.	1,93	0,87			0,677	
7. Otros compañeros me han pegado.	1,77	0,86			0,481	
14. No me han dejado participar en actividades, juegos, ...	1,28	0,54			0,406	
12. Otros compañeros me han robado.	1,06	0,32				0,832
13. Otros compañeros han destrozado mis cosas.	1,27	0,57				0,650
<b>Porcentaje de varianza explicada (Total 61,84%)</b>			20,61%	18,11%	13,36%	9,75%
Alfa (Total 0,914)			0,70	0,75	0,76	0,84

a situaciones en las que los compañeros tiran las cosas del alumno, le empujan, le lanzan objetos o directamente le pegan, a excepción del ítem 14.2, “otros compañeros no me han dejado participar en actividades y juegos”; presenta un alfa de Cronbach de 0,76. El cuarto factor es el que agrupa un menor número de ítems, lo hemos denominado “*agresión física indirecta*”, explica el 9,75% de la varianza, y se refiere a aquellas situaciones en la que el alumno es víctima de robos y de destrozos en sus pertenencias; presenta un alfa igual a 0,84.

La *Escala de frecuencias de acoso escolar entre iguales, versión de observador* consta de diecinueve ítems y se presenta en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica de 1 al 5, que representan un continuo que va desde “Nunca” hasta “Siempre”. Ha sido diseñada para medir la frecuencia de las conductas desde otra de las perspectivas del acoso entre iguales: la visión del observador. La consistencia interna del cuestionario de 19 ítems, nos da un valor de 0,921.

Como se puede observar en la tabla 3 los datos nos muestran la existencia de cuatro factores que explican casi el 66% de la varianza total de las escalas. El primer factor al que llamaremos “*agresiones verbales y físicas directas*”, incluye seis ítems, explica el 19,83% de la varianza y se refiere a conductas observadas como: hablar mal, despreciar, burlarse, amenazar, pegar, ridiculizar a compañeros; la consistencia interna es aceptable, el alfa de Cronbach es de 0,866. El segundo factor al que denominaremos “*agresiones físicas indirectas*”, incluye cuatro ítems, explica el 18,29% de la varianza y se refiere a conductas

observadas como: empujar a otros compañeros, y lanzar, tirar, y destrozar objetos de otros compañeros; presenta un alfa de Cronbach de 0,790. El tercer factor al que nos referiremos como “*agresiones de exclusión social*”, incluye cuatro ítems, explica el 15,08% de la varianza y se refiere a conductas observadas, como: no dejar participar en juego, dejar solos, rechazar e ignorar a otros compañeros; presenta una consistencia interna de alfa igual a 0,831. El cuarto factor “*agresiones verbales indirectas*”, incluye dos ítems, explica el 12,92% de la varianza y se refiere a conductas observadas como: contar historias falsas y chantajear a otros compañeros. Presenta una consistencia interna de alfa igual a 0,668.

La *Escala de clima de convivencia en el aula*, consta de cuarenta y tres ítems, y se presenta en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica de 1 al 5, que representan un continuo que va desde “Nada” hasta “Mucho”. Fue diseñada para medir el clima de convivencia entre compañeros y con el profesor en el aula. La consistencia interna del cuestionario conformado por los 43 ítems, medida a través del índice Alfa de Cronbach, nos da un valor de 0,938. Para calcular la validez de constructo del instrumento, se realizó un análisis factorial. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,938. La prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa (Chi-cuadrado= 5015,677 g.l.= 630 y p=0,000). Ambos valores, KMO y Bartlett, indican que tiene sentido realizar el análisis factorial.

Como podemos observar en la tabla 4 los datos nos muestran la existencia de seis factores que explican más

Tabla 3. Análisis factorial de la Escala AEI, perspectiva de observador (componentes principales, normalización *varimax* con *Kaiser*). Factor 1: agresiones verbales y físicas directas; Factor 2: agresiones físicas indirectas; Factor 3: exclusión social; Factor 4: agresiones verbales indirectas.

Ítems del instrumento	Media	D. Típica	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
2. He presenciado desprecios, menosprecios entre compañeros	2,17	1,000	0,724			
3. He presenciado como se han burlado de otros compañeros	2,61	1,082	0,710			
4. He presenciado amenazas a otros compañeros	2,07	1,115	0,688			
5. He oído hablar mal de otros compañeros	2,67	1,133	0,727			
6. He presenciado como ridiculizaban a otros compañeros	2,17	1,071	0,562			
7. He presenciado como pegaban a otros compañeros	2,59	1,153	0,595			
8. He presenciado como tiraban las cosas de otros compañeros	2,16	1,109		0,714		
9. He presenciado como empujaban a otros compañeros	2,43	1,147		0,597		
10. He presenciado como lanzaban objetos a otros compañeros	2,08	1,090		0,752		
13. He visto como destrozan cosas de otros compañeros	1,46	0,779		0,670		
14. He visto como no dejaban participar a otros compañeros	2,10	1,044			0,789	
15. He presenciado como dejaban solos a otros compañeros	2,00	1,035			0,743	
16. He presenciado como rechazaban a otros compañeros	1,91	1,003			0,584	
17. He presenciado como ignoraban a otros compañeros	2,05	1,060			0,544	
18. He visto como inventaban historias falsas sobre otros	1,88	1,022				0,779
19. He presenciado como chantajearan a otros compañeros	1,77	0,970				0,688
<b>Porcentaje de varianza explicada (Total 66,138%)</b>			19,83%	18,29%	15,08%	12,92%
<b>Alfa (Total 0,921)</b>			0,866	0,790	0,831	0,668

del 56% de la varianza total de las escalas. El primer factor, al que llamaremos “*actitud del docente*”, explica el 19,6% de la varianza y presenta un alfa de Cronbach de 0,920; se refiere a actitudes del docente hacia el alumnado dentro del aula, como escuchar, ayudar, valorar e interesarse por el alumnado, animarle a la participación, así como tener en cuenta sus sugerencias y propuestas, actuar correctamente ante los problemas, animarles a participar, facilitar el trabajo en grupo y esforzarse por utilizar recursos variados para impartir las clases. El segundo factor, “*implicación*

*del alumnado*”, explica el 9,00% de la varianza y presenta un alfa de Cronbach de 0,764; este factor se refiere a actitudes del tipo a: dar importancia al estudio, al esfuerzo y la realización de las tareas escolares para la obtención de un buen resultado académico, conocer y entender las normas, así como valorar al maestro como alguien preocupado por el alumnado. El tercer factor, “*relaciones en el aula*”, explica el 8,41% de la varianza y presenta un alfa igual a 0,799, haciendo referencia a actitudes grupales como estar a gusto, trabajar en grupo, llevarse bien, generar clima de

Tabla 4. Análisis factorial de la Escala de clima de convivencia en el aula (componentes principales, normalización varimax con Kaiser). Factor 1: actitud del docente; Factor 2: implicación del alumnado; Factor 3: relaciones en el aula; Factor 4: establecimiento y organización de normas; Factor 5: control y calidad de las normas; Factor 6: organización de las tareas.

Ítems del instrumento	Media	D.	Típica	Comu.	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor
					1	2	3	4	5	6
16. El maestro se interesa y nos escucha.	4,22	1,068	0,677	0,763						
13. El maestro nos ayuda cuando le necesitamos.	4,42	0,910	0,672	0,762						
14. El maestro explica con claridad las tareas a realizar.	4,48	0,851	0,641	0,735						
17. El maestro tiene en cuenta nuestras sugerencias.	3,91	1,032	0,566	0,717						
15. El maestro se preocupa por cómo hacemos las tareas.	4,46	0,854	0,619	0,714						
19. Responde con interés a las preguntas que le hacemos.	4,19	0,996	0,642	0,711						
41. El maestro se esfuerza por dar las clases interesantes.	3,72	1,233	0,552	0,634						
43. El maestro valora que seamos originales.	3,91	1,156	0,506	0,592						
21. El maestro nos anima a que participemos todos.	4,09	1,027	0,549	0,591						
20. Facilita el trabajo en grupo.	3,83	1,059	0,439	0,580						
42. El maestro utiliza una gran variedad de medios y recursos.	3,61	1,179	0,515	0,573						
22. Ante un problema creo que el maestro actúa correctamente.	4,17	1,017	0,587	0,557						
38. El maestro tiene en cuenta las propuestas de todos.	3,61	1,178	0,444	0,506						
25. Es importante estudiar y realizar las actividades.	4,56	0,834	0,636				0,768			
26. Para obtener buenas notas se requiere un esfuerzo.	4,60	0,761	0,517				0,662			
30. Conozco y entiendo las normas de la clase.	4,03	1,067	0,607				0,622			
23. Creo que es importante hacer las tareas a tiempo.	4,28	0,927	0,470				0,580			
27. El maestro valora el esfuerzo y trabajo de alumnos.	4,32	0,903	0,547				0,500			
8. Me encuentro a gusto con mis compañeros de clase.	4,28	0,998	0,712					0,793		
9. Me gusta trabajar con mis compañeros.	4,31	0,912	0,669					0,697		
6. Todos los compañeros de clase nos llevamos bien.	3,53	1,163	0,588					0,696		
7. Entre los compañeros de la clase existe un clima de respeto y ayuda.	3,39	1,101	0,626					0,623		
2. Me gusta participar en las actividades grupales de la clase.	4,07	0,990	0,523					0,458		
12. Nos ayudamos unos a otros en las tareas en la clase.	3,50	1,139	0,476					0,441		
31. Los alumnos participamos en la creación de las normas.	3,15	1,291	0,599						0,691	
36. A veces revisamos entre todos, si se cumplen las normas.	2,77	1,300	0,398						0,563	
34. En mi clase se respetan las normas.	3,22	1,068	0,508						0,499	
29. En mi clase existen normas para la convivencia.	3,74	1,181	0,444						0,460	
5. En la clase tenemos ocasiones para conocernos.	3,51	1,180	0,412						0,427	
37. Si una norma se incumple se aplican las consecuencias.	3,63	1,150	0,613							0,704
32. El incumplimiento de normas tiene consecuencias.	4,04	1,034	0,603							0,638
33. Conozco las consecuencias del incumplimiento de normas.	3,76	1,174	0,497							0,593
35. El maestro está atento a que las normas se respete.	4,06	1,052	0,669							0,532
3. Las actividades en clase, las hago con mucho interés.	3,75	1,050	0,600							0,720
1. Las actividades de clase me resultan interesantes.	3,26	1,055	0,625							0,625
28. El orden es muy importante en el desarrollo de la clase.	3,97	0,939	0,487							0,449
<b>Porcentaje de varianza explicada (Total 56,21%)</b>					19,60%	9,00%	8,41%	7,95%	6,23%	5,02%
<b>Alfa (Total 0,938)</b>					0,920	0,764	0,799	0,705	0,730	0,603

respeto y ayuda mutua. El cuarto factor, “*establecimiento y organización de normas*”, explica el 7,95% de la varianza y presenta un alfa de 0.705; hace referencia a la existencia de normas en el aula, la participación en la creación, revisión de las mismas y el respeto hacia ellas, así como forma de aumentar el conocimiento entre compañeros. El quinto factor, “*control y calidad de las normas*”, explica el 6,23% de la varianza y presenta un alfa de 0,730; este factor hace referencia a la actitud del alumno que entiende y conoce que el incumplimiento de las normas tiene unas consecuencias, así como que el maestro esté atento al respeto y cumplimiento de las mismas. El sexto factor, “*organización de las tareas*”, explica el 5,02% de la varianza y presenta un alfa de 0,603, haciendo referencia tanto al orden en el desarrollo de la clase, como al orden de las tareas en clase para que resulten interesantes y divertidas para el alumno, a la vez que generen esfuerzo e interés por ellas.

### Procedimiento

El primer paso fue la elaboración y validación de la *Escala de clima de convivencia en el aula* y las *Escalas de frecuencias de acoso escolar entre iguales*, en sus tres perspectivas (agresor, víctima y observador). Una vez realizado este primer paso, una primera versión de las mismas se pasa a alumnado de un colegio público de la ciudad de Cáceres, previa reunión con el Director para solicitar su colaboración.

La prueba se realiza a alumnos de 5º de Educación Primaria para analizar la comprensión de los ítems. Tras algunas modificaciones, se elaboran las escalas definitivas.

De forma paralela seleccionamos distintos colegios públicos y concertados para aplicar allí las escalas. Lo consultamos con sus directores/as que aceptan nuestro planteamiento. Un total de 311 alumnos constituyen, la muestra para el análisis psicométrico de nuestras escalas, 160 alumnos de 5º curso y 151 alumnos de 6º curso. Posteriormente, se lleva a cabo la elaboración de resultados, eliminación de ítems y escalas definitivas.

### Resultados

En la tabla 5 presentamos los resultados de la prueba de correlación de Pearson entre los factores de la *Escala de frecuencias de acoso escolar entre iguales, versión de agresor* y los de la *Escala de clima de convivencia en el aula*. Como podemos observar existen correlaciones significativas inversas, aunque moderadas, entre los factores del clima del aula y las diferentes modalidades de agresión.

En la tabla 6 presentamos los resultados de la prueba de correlación de Pearson entre los factores de la: *Escala de frecuencias de acoso escolar entre iguales, versión de víctima* y los de la *Escala de clima de convivencia en el aula*.

Tabla 5. Índices de correlación entre los factores de la Escala AEI/Perspectiva Agresor y los de la Escala de clima de convivencia en el aula (\* p< 0.05; \*\* p< 0.01).

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Actitud docente								
2. Implicación del alumnado	0,552**							
3. Relaciones en el aula	0,490**	0,408**						
4. Establecimiento y organización normas	0,605**	0,455**	0,558**					
5. Control y calidad de las normas	0,607**	0,532**	0,374**	0,509**				
6. Organización de las tareas	0,527**	0,447**	0,459**	0,425**	0,424**			
7. Agresiones verbales y físicas directas	-0,215**	-0,206**	-0,222**	-0,163**	-0,169**	-0,342**		
8. Agresiones de exclusión social	-0,158**	-0,186**	-0,262**	-0,137*	-0,137*	-0,159**	0,594**	
9. Agresiones verbales y físicas indirectas	-0,243**	-0,230**	-0,216**	-0,165**	-0,157**	-0,284**	0,548**	0,377**

Tabla 6. Índices de correlación entre los factores de la Escala AEI/Perspectiva Víctima y los de la Escala de clima de convivencia en el aula (\* p< 0.05; \*\* p< 0.01).

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Actitud docente									
2. Implicación del alumnado	0,552**								
3. Relaciones en el aula	0,490**	0,408**							
4. Establecimiento y organización normas	0,605**	0,455**	0,558**						
5. Control y calidad de las normas	0,607**	0,532**	0,374**	0,509**					
6. Organización de las tareas	0,527**	0,447**	0,459**	0,425**	0,424**				
7. Agresiones verbales	-0,087	-0,123*	-0,351**	-0,236**	-0,069	-0,142*			
8. Exclusión social	-0,129*	-0,121*	-0,325**	-0,212**	-0,140*	-0,148**	0,694**		
9. Agresiones físicas directas	-0,093	-0,137*	-0,254**	-0,162**	-0,039	-0,114*	0,654**	0,597**	
10. Agresiones físicas indirectas	-0,126*	-0,190**	-0,182**	-0,197**	-0,062	-0,087	0,450**	0,457**	0,405**

Observando dicha tabla podemos afirmar que existen correlaciones significativas inversas, aunque moderadas, entre los factores del clima del aula y las diferentes modalidades de agresión sufridas por la víctima. Como excepción, las correlaciones entre *-sufrir agresiones verbales y agresiones físicas directas*, con el factor *actitud del docente* y el factor *control y calidad de las normas*-, no son significativas. Las correlaciones entre *-sufrir agresiones físicas indirectas*, con el factor *control y calidad de las normas y la organización de las tareas*- tampoco son significativas.

En la tabla 7 presentamos los resultados de la prueba de correlación de Pearson entre los factores de la *Escala de frecuencia de acoso escolar entre iguales, versión de observador* y los de la *Escala de clima de convivencia en el aula*. Existen correlaciones significativas inversas, aunque moderadas en general, entre los factores del clima del aula y las distintas modalidades de agresión, desde la perspectiva del observador. Como excepción, las correlaciones entre observar *agresiones físicas directas* y el factor *implicación del alumnado* no son significativas, las correlaciones entre observar *agresiones físicas indirectas* y los factores del clima del aula, no son significativas; ocurriendo lo mismo en cuanto a las correlaciones entre las distintas modalidades de agresión observadas, y el factor *de control y calidad de las normas* del clima de convivencia en el aula.

## Discusión

Respecto a los resultados de nuestro trabajo, podemos concluir que existe relación entre el acoso escolar en cualquiera de sus perspectivas agresor, víctima y observador, y una percepción más negativa del clima de convivencia en el aula, resultados coincidentes con los de Cerezo y Ato (2010) en un estudio realizado con estudiantes de Educación Secundaria, que analiza la estructura de las relaciones sociales (en términos sociométricos y afectivos) y las características del clima socio-afectivo del aula y su relación con el *bullying*.

En relación a la perspectiva agresor, podemos concluir que existe relación entre agredir a los compañeros en cual-

quiera de las modalidades de agresión, propias del acoso escolar y tener una percepción más negativa del clima de convivencia en el aula. Estos resultados coinciden con otras investigaciones que demuestran la existencia de relaciones negativas entre la percepción del clima del aula y la mayor ocurrencia de conductas agresivas dentro de la misma (Cava & Musitu, 2001). Los implicados en la dinámica *bullying* como agresores tienen una percepción del clima del aula más negativa que los no implicados (Reece & Rusell, 2001; Guil & Mestre, 2004; Cerezo & Ato, 2010). En este sentido, el estudio llevado a cabo por Guil y Mestre (2004) concluye que cuanto mejor es la percepción del alumnado de “estabilidad” en el aula (en cuanto a que el alumno conoce las normas a las que debe someterse, las consecuencias de su incumplimiento, y percibe la coherencia del profesorado a la hora de administrar sanciones, etc.) menor actitud antisocial y asocial muestra el alumnado, y viceversa.

En cuanto a la perspectiva de la víctima, concluimos que existe relación entre sufrir agresiones de compañeros y tener una percepción más negativa del clima de convivencia en el aula. Destacar, que no hay relación entre *sufrir agresiones verbales y físicas directas*, con la *actitud del docente*, ni con el *control y calidad de las normas*. Tampoco existe relación entre *sufrir agresiones físicas indirectas*, y el *control y calidad de las normas y la organización de las tareas*. Un estudio realizado en nuestro país, por Dobarro, Álvarez-García y Álvarez (2009) con alumnos de Secundaria, concluye que las víctimas de acoso escolar no perciben el control y calidad de las normas por parte del docente, como un factor de protección suficiente frente a incidentes dirigidos a ellas. No obstante, con respecto a la actitud del docente un estudio realizado por Martínez-Antón, Buelga y Cava (2007) con adolescentes concluye que cuanto más apoyo recibe el alumno por parte del profesor, y mejor valora éste su situación escolar y social, menor grado de victimización presenta el alumno.

En relación a la tercera perspectiva, la de los observadores, se puede concluir que existe relación entre observar conductas de agresión hacia los compañeros y tener una percepción más negativa del clima de convivencia en el aula.

Tabla 7. Índices de correlación entre los factores de la Escala AEI/Perspectiva Observador- y Escala de clima de convivencia en el aula (\* p< 0.05; \*\* p< 0.01).

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Actitud docente									
2. Implicación del alumnado	0,552**								
3. Relaciones en el aula	0,490**	0,408**							
4. Establecimiento y organización normas	0,605**	0,455**	0,558**						
5. Control y calidad de las Normas	0,607**	0,532**	0,374**	0,509**					
6. Organización de las tareas	0,527**	0,447**	0,459**	0,425**	0,424**				
7. Agresiones verbales y físicas directas	-0,204**	-0,162**	-0,297**	-0,296**	-0,102	-0,178**			
8. Agresiones físicas indirectas	-0,159**	-0,136*	-0,123*	-0,196**	-0,108	-0,161**	0,642**		
9. Agresiones de exclusión social	-0,152**	-0,088	-0,170**	-0,207**	-0,113	-0,113*	0,586**	0,601**	
10. Agresiones verbales indirectas	-0,100	-0,019	-0,084	-0,090	-0,078	-0,084	0,501**	0,544**	0,626**



Como excepción destacar que no hay relación entre observar *exclusión social* a los compañeros y el factor *implicación del alumnado*. Tampoco existe relación entre observar conductas de agresión y *el control y la calidad de las normas en el aula*. Y por último, no existe relación entre observar agresiones verbales indirectas y ninguno de los factores de clima de convivencia en el aula. Los alumnos no suelen ser testigos de agresiones verbales indirectas como “contar historias falsas” y/o “chantajear a compañeros”, debido a que estas conductas son más propias de otros escenarios y no tanto del aula. El *Informe del Defensor del Pueblo* (2007) concluye que, en general, las agresiones verbales se sitúan en una gran variedad de escenarios, y de forma concreta, hablar mal de la víctima ocurre en un alto tanto por ciento en el patio y en cualquier otro sitio, mientras que en el aula sin profesor (21,8%) y con el profesor presente se da en un bajo porcentaje (8%). Puntualizar con respecto a estos datos que son de Secundaria, y que el alumnado en Educación Primaria tiene al maestro presente en el aula en mayor medida que el alumnado de Secundaria.

Para concluir, y aunque el estudio correlacional no nos permite establecer relaciones de causalidad, pensamos que es necesario incorporar innovaciones educativas para mejorar el clima del aula y prevenir la violencia desde la escuela. En este sentido, Ortega, Romera y Del Rey (2009) presentan una síntesis de los diversos tipos de intervención que se aprecian en los principales programas y proyectos que se han desarrollado en nuestro país. Garaigordobil (2011) plantea el *bullying* como un problema que hay que afrontar, a través de medidas de tipo educativo y de concienciación sobre el fenómeno, y que los programas de intervención psicológica en contextos educativos, deben promover una mejora del clima social del aula potenciando entre otros, el desarrollo de la conducta prosocial y las habilidades sociales.

Nosotros nos inclinamos por metodologías de enfoque socioafectivo y de estilo cooperativo. El enfoque socioafectivo contribuye a la adquisición de competencias sociales, ya que la interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los alumnos y revierte de nuevo, en la mejora de las relaciones entre ellos (Ortega, Romera & Del Rey, 2009), contribuyendo además en la mejora del clima de convivencia en el aula.

Con relación al estilo cooperativo, Díaz-Aguado (2006) señala que las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años permiten identificar al aprendizaje cooperativo como un procedimiento clave para adaptar la educación a los cambios sociales actuales, mejorando el clima del aula, la convivencia escolar y la prevención de la violencia. La mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo se han centrado por un lado, en la comparación de situaciones cooperativas, competitivas e individualistas y, por otro lado, en analizar los efectos de las aplicaciones del aprendizaje cooperativo sobre variables académicas, afectivas y sociales (León, Gozalo & Vicente, 2004).

## Referencias

- Almeida, A.M. (1999). Portugal. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 174-187). Londres: Routledge.
- Benítez, J.L.; Tomás de Almeida, A., & Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23 (1), 27-40.
- Byrne, B. (1994). *Bullying: A community approach*. Dublin: Columbia Press.
- Cava, M.J., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., & Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 25-47.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. II: Programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación. Prentice Hall.
- Dobarro A., Álvarez-García, D., & Álvarez, L. (2009). Normas de convivencia y clima escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice: Review of Research*, 17, 381-458.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania, estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- García, J., & Orellana, M.C. (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: el papel del género y el currículum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (2), 51-55.

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Guil, R., & Mestre, J.M. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 2 (1), 1-10.
- Heinz Gunter, H., & Ulrich, M. (2000). Violence in Schools. *European Education*, 32, 66-80.
- Hormigo, T., Águila, M.C., Carreras, R., Flores, M.J., Guil, R., & Valero, S. (2003). *Conductas conflictivas en el centro escolar*. Junta de Andalucía: Proyectos de investigación educativa.
- Hunter, S.C., Mora-Merchán, J., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7 (1), 3-12.
- León, B., Gozalo, M., & Vicente, F. (2004). Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal. *Apuntes de Psicología*, 22, 61-74.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 293-303.
- Mellor, A. (1990). Spotlights 23. *Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh: SCRE.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1995). *Escalas de clima social*. España: TEA.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 7-28). Londres: Routledge.
- O'Moore, A.M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Orte, C. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (2).
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R., & Angulo, J.C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R., Romera, E., & Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Información Psicológica*, 95, 4-14.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: IIEDDI.
- Pérez, J.I., & Garaigordobil, M. (2004). Socialización y personalidad a los seis años. *Apuntes de Psicología*, 22, 153-169.
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez, A., Ramos G., & López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pereira, B., Mendoza, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L., & Smith, E.K. (1996). Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- Reece, L.P., & Rusell, S. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *Clearing House*, 74, 155-164.
- Romero, G., & Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(11), 23-31.
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Solberg, M.E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29 (3), 239-268.
- Tapper, K., & Boulton, M.J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression in spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 30 (2), 123-145.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- Vieira, M., Fernández, I., & Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective* (pp.35-52). Londres: David Fulton.
- Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research* 35, 3-25.