

# LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE MANAGUA: COMPRENDER EL CONTEXTO PARA ABORDAR LA REALIDAD<sup>1</sup>

Rosario Ortega  
Eva M. Romera  
Rosario Del Rey  
Universidad de Sevilla

Recibido: 3 diciembre 2008/ Aceptado: 5 junio 2009

## RESUMEN

El artículo que presentamos pretende ofrecer un acercamiento a la realidad interrelacional presente en los y las escolares de Nicaragua, un país pobre donde se registran altos niveles de violencia. Este estudio, que cuenta con una muestra de 3.042 estudiantes, analiza la relación que existe entre los roles que participan en los fenómenos de acoso y maltrato entre iguales (agresores, víctimas, agresores victimizados y espectadores) y las formas de manifestación de este tipo de violencia interpersonal. Los resultados parecen indicar que las convenciones sociales creadas dentro del grupo de iguales constituyen la materia de su aprendizaje social, ya que existe un destacado porcentaje de niños y niñas que a la vez de manifestar conductas violentas también son víctimas de abusos de poder.

*Palabras clave:* violencia escolar, pobreza, bullying, convivencia.

## ABSTRACT

This article is aimed to offer an approach of the inter-relational reality presents in pupils from Nicaragua, a poor country where there are high levels of violence. This study, with a sample of 3042 students, examines the relationship between the roles involved in the phenomenon of harassment and abuse among peers (aggressors, victims, victimised-aggressors and spectators) and the forms of manifestation of this type of interpersonal violence. Results suggest that social conventions created within the peer group are the subject of their social learning, as there is a high percentage of boys and girls that, at the same time they manifest violent behaviours, are also victims of abuse of power.

*Key-words:* school violence, poverty, bullying, convivencia.

<sup>1</sup> Las autoras agradecen la financiación que el Laboratorio de Estudios de la Convivencia y Prevención de la Violencia (HUM-298 del PAI) ha recibido del Programa Proyectos de EXCELENCIA (2007-02175) bajo cuyo ayuda se ha realizado este trabajo. Igualmente, agradece la ayuda proveniente del Contrato I+D (UG-441600) *Educación la Convivencia para prevenir la Violencia*, convenio entre la Universidad de Córdoba y el Ministerio de Educación Cultura y Deportes de Nicaragua.

## 1. INTRODUCCIÓN

A la escuela vamos para aprender a ser personas, a desarrollarnos como seres humanos sociales y moralmente éticos comprometidos con la sociedad en la que vivimos. La planificación y el diseño de nuestras prácticas educativas deben tener siempre este objetivo básico como referente; y es precisamente este cometido, el que convierte a la educación en el elemento clave para el desarrollo de las comunidades y de ciudadanos dispuestos a poner lo mejor de sí mismos para construir el mundo en el que quieren vivir (Ortega, 2005). En este sentido, no hay desarrollo comunitario ni individual que no contemple que cada niño o niña debe adquirir una competencia social que les capacite para comprender el mundo en el que vive y adoptar una postura ciudadana, aprendiendo para ello una amplia gama de habilidades sociales que implican el conocimiento y valoración de su propia identidad, el respeto hacia quienes le rodean y la puesta en práctica de estrategias efectivas para relacionarse con los demás (Ortega y Del Rey, 2004; Trianes, 1996; Trianes, 2001)

Pero desgraciadamente, hoy día la educación no es un bien común al disfrute de todos, y mucho menos la educación en sentido amplio que defendemos; circunstancias diversas, como el desigual reparto de la riqueza o los malos gobiernos, sitúan a los países más precarios en una postura de desventaja e injusticia social al no tener acceso a uno de los derechos universales más fundamentales, el derecho a la educación. En un trabajo reciente en el que se preguntaba a niños, niñas y adolescentes del Asia Oriental y el Pacífico sobre la razón por la que no asistían a la escuela (Monclús, 2005), el 43% indicó que era por falta de dinero, el 22% había dejado de ir a la escuela para trabajar y el mismo porcentaje señaló que era porque tenía que ayudar en las tareas del hogar, el 19% respondió que no le gustaba y el 4% dijo que en su zona no había escuela. Casos como éstos no son más que un ejemplo de cómo la pobreza se convierte en un motivo de desigualdad de oportunidades. En el caso concreto de América Latina, el desigual reparto de la riqueza y la precariedad económica en la que vive la mayoría de la población, así como los fallidos modelos de gestión política y administrativa, abocan mala escolarización y el abandono escolar, cuando no al trabajo infantil como forma de supervivencia, cuando no al estricto abandono, los llamados “niños de la calle” (Ohsako, 1999).

La situación que acabamos de describir nos exige hacer una reflexión que contemple que la no participación en los procesos educativos, la no valoración del papel de la educación como clave para el cambio o la no oportunidad de recibir una educación integral y de calidad que recoja entre sus objetivos y su práctica educativa real, además del desarrollo cognitivo de los aprendices, el emocional, el social y el afectivo, dejan la puerta abierta para que fenómenos como la violencia, la injusticia y la desigualdad se conviertan en los protagonistas de la vida en sociedad.

Cierto es que la violencia no es un problema exclusivo de los países y sociedades pobres, ni una consecuencia única de la pobreza y la precariedad económica, pero sí es un detonante de la aparición de fenómenos violentos, como así lo demuestra el Informe Mundial sobre Violencia y Salud (Drug et al, 2002), el cual señala que las tasas de muer-

tes violentas en los países de ingresos bajos y medios son más de dos veces superiores a las de los países con altos ingresos y que los índices más elevados de homicidios juveniles se registran en los países de África y América Latina.

Por todo lo expuesto, es consecuente afirmar que el contexto socioeconómico es un factor de riesgo asociado a la aparición de la violencia juvenil; pero también los son otros tipos de contextos como la familia, la escuela o el grupo de iguales (Del Rey, 2007; Torres, 2005). Si centramos nuestra atención en los dos últimos, hay estudios que señalan que el haber participado en fenómenos de violencia escolar y bullying aumenta la probabilidad de verse implicado en problemas de violencia juvenil u de delincuencia (Baldry y Farrington, 2000). Precisamente, la escuela es un hervidero de relaciones interpersonales que configuran la vida diaria de los que comparten este espacio común: profesores y profesoras, alumnos y alumnas, padres y madres y personal. La forma como se gestione esta convivencia determinará en gran medida la calidad de vida de sus integrantes y la de los aprendizajes que adquieran como seres sociales (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008; Borrego y Moreno, 2003).

Aun hay matizaciones importantes que hacer respecto de ambos fenómenos, para una primera aproximación utilizaremos el acuñado concepto de Violencia Escolar y Bullying (VSB). La VSB es uno de los principales problemas que afecta a la calidad de las relaciones interpersonales de los y las escolares que conviven en los centros educativos. Ante esta realidad, afortunadamente, ya contamos con hallazgos científicos que señalan las claves de prevención e intervención de la violencia mediante la optimización de la convivencia (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Fernández, 1998; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Ortega, 2007; Ortega y Del Rey, 2003a; 2004; Rodríguez, 2007; Trianes, 2000)

No obstante, en los países pobres y en vías de desarrollo, se ha producido menor producción científica, siendo el nivel de conocimiento existente más reducido e incluso de peor calidad, excepto algunas excepciones (Abramovay y Rua, 2002; Debarbieux y Blaya, 2002; Ortega, 2003; Velázquez, 2008). Continua siendo vigente la necesidad de realizar investigaciones que analicen los índices y naturaleza de la violencia interpersonal en países como Nicaragua, donde se registra el mayor nivel de homicidios juveniles de la Región Centroamericana y donde un significativo 35% de la población escolar se ve implicada en fenómenos de maltrato entre iguales (Del Rey, 2007). Igualmente es importante avanzar en el conocimiento sobre cuáles son las claves de la convivencia en estos países, para tomarlas en consideración en el diseño de políticas públicas contra la violencia escolar y social.

Este artículo presenta parte de nuestros trabajos en la región Centroamericana, analizando las relaciones interpersonales que mantienen los y las escolares entre sí en las escuelas de Managua y su área metropolitana (Nicaragua) y estudiando los vínculos en los que impera el esquema de dominio-sumisión de forma reiterada. El vínculo dominio-sumisión constituye el núcleo común a todos los fenómenos de violencia (Díaz Aguado, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2008).

## **2. METODOLOGÍA**

Para abordar el objetivo planteado para este estudio se utilizó un diseño descriptivo correlacional y una metodología cuantitativa (Cea D'Ancona, 2001), que nos permitió contar con una amplia muestra representativa de la población, aplicar los instrumentos de evaluación con rapidez y utilizar técnicas estadísticas para el análisis de los datos.

### **2.1. Muestra**

Esta investigación tomó de referencia a la totalidad de la población estudiantil de Educación Primaria de Managua y su área metropolitana. Se utilizó para ello la base de datos de la Dirección de Estadísticas Educativas de la Dirección General de Sistemas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua. El propósito inicial de la investigación fue considerar a toda la población de Nicaragua como objeto de estudio. No obstante, las dificultades de acceso a muchos de los centros educativos llevó a reconsiderar la decisión y a reducir a la capital del país, Managua, y su área metropolitana, la población de la investigación, la cual incluye más de la tercera parte de los centros educativos,

Para la selección de la muestra de estudio se utilizó un muestro aleatorio estratificado con un tipo de afijación proporcional (Alba y Ruiz, 2004) conforme a los criterios ubicación y modo de financiación del centro escolar. Concretamente, se establecieron siete áreas geográficas (los seis distritos de Managua y su área metropolitana) y tres tipos de financiación, pública, privada o subvencionada. El tamaño de la muestra se distribuyó de forma proporcional (5%) al tamaño de cada estrato presente en la población real.

De este modo, la muestra quedó constituida por un total de 32 escuelas, en las cuales se entrevistó a 3.042 alumnos y alumnas de primaria (50.3% niñas y 49.7% niños) con edades comprendidas entre los 8 y los 22 años, ya que esta etapa educativa es cursada también por adolescentes y jóvenes adultos que no la habían terminado previamente. En la selección de la muestra no se incluyeron los cursos iniciales de primaria (1º y 2º) porque para cumplimentar el cuestionario se exige tener totalmente adquirida la habilidad lectora.

### **2.2. Instrumentos**

Con el fin de extrapolar los avances teórico-científicos europeos a las peculiaridades contextuales de Nicaragua, se diseñó un nuevo cuestionario a partir de un meta-análisis de los ya elaborados y de una exhaustiva revisión de la literatura científica sobre el estudio de la violencia interpersonal. Tras el pilotaje, el instrumento definitivo fue: *Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de riesgo-COVER*” (Ortega y Del Rey, 2003b). Las dimensiones que lo forman son las siguientes: a) Condiciones de vida de los escolares en primaria; b) Valor personal y relaciones sociales; c) Actitudes y conductas de riesgo; y d) Implicación directa en violencia. El informe final está compuesto por 54 ítems que hacen referencia a cada una de estas dimensiones de estudio.

### 2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

La recogida de datos se realizó entre los meses de octubre y noviembre de 2003. El proceso se realizó a través de contactos y visitas a los centros escolares para la administración de los cuestionarios por parte de investigadores e investigadoras autóctonos y coordinados por el equipo de investigación de la Universidad de Córdoba.

Los datos obtenidos fueron volcados al programa estadístico SPSS en su versión 11.5, con el que se llevó a cabo la codificación, sistematización y análisis definitivos.

Para este estudio se creó una nueva variable denominada “perfiles de los implicados en bullying” (Del Rey, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 2000) a partir de las variables relacionadas con la victimización y el acoso entre iguales. Siguiendo la clasificación utilizada por estos autores, consideramos cuatro los roles que intervenían en el fenómeno del acoso y maltrato entre escolares: agresor, víctima, agresor victimizado y espectador. Para clasificar a cada uno de los alumnos y alumnas en un rol u otro se combinaron ocho variables: agresor verbal de compañeros, agresor físico de iguales, agresor psicológico de compañeros, agresor social de compañeros, víctima verbal de iguales, víctima física de compañeros, víctima psicológica de compañeros y víctima social de iguales. En función de las respuestas emitidas por los encuestados fueron clasificados en uno u otro rol. Concretamente, aquéllos que contestaron que habían agredido a sus compañeros “muchas veces” en los últimos tres meses, ya fuese física, verbal, psicológica o socialmente, y que a su vez afirmaron que habían sido víctimas de maltrato entre iguales “pocas veces” o “nunca”, fueron considerados agresores de maltrato entre iguales. Del mismo modo, aquellos alumnos y alumnas que señalaron que habían sido víctimas en cualquiera de sus formas “muchas veces” y a su vez habían agredido “pocas veces” o “nunca” a sus iguales durante el último trimestre, fueron clasificados como víctimas de maltrato entre compañeros. Por otro lado, y siguiendo esta misma lógica, quienes afirmaron que habían participado “muchas veces” en fenómenos de agresión entre iguales y habían sido “muchas veces” victimizados en cualquiera de las formas de violencia señaladas se denominaron agresores victimizados. Por último, se consideraron espectadores a los niños y niñas que contestaron que habían sido “pocas veces” o “nunca” víctimas o agresores de sus iguales. La siguiente tabla resume el criterio de selección de los implicados:

	<b>Agresor “nunca”</b>	<b>Agresor “pocas”</b>	<b>Agresor “muchas”</b>
<b>Víctima “nunca”</b>	espectador	espectador	agresor
<b>Víctima “pocas”</b>	espectador	espectador	agresor
<b>Víctima “muchas”</b>	víctima	víctima	agresor victimizado

Tabla 1. Criterio de selección de los roles implicados en bullying

### 3. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados de cruzar la variable *perfiles de bullying* con cada una de las formas de victimización y agresión de iguales recogidas en el cuestionario COVER: victimización física, psicológica, social, verbal, sexual y de robos; agresión física, psicológica, social, verbal y sexual hacia sus compañeros o compañeras (ver tablas 2 y 3).

IMPLICACIÓN EN BULLYING (100% de cada rol)				
	Agresor	Víctima	Agresor victimizado	Espectador
<b>Físico esporádico</b>	26.7%	14.9%	10.3%	18.4%
<b>Físico persistente</b>	0%	43.8%	61.2%	0%
<b>Psicológico esporádico</b>	14%	17.7%	14.8%	10.9%
<b>Psicológico persistente</b>	0%	24.9%	38.3%	0%
<b>Social esporádico</b>	23.8%	16.2%	18.2%	20.4%
<b>Social persistente</b>	0%	38.6%	46.5%	0%
<b>Verbal esporádico</b>	37.2%	19%	11.9%	26.9%
<b>Verbal persistente</b>	0%	47%	64.6%	0%
<b>Robos esporádico</b>	17.1%	18.9%	13.5%	22.1%
<b>Robos persistente</b>	30.6%	39.9%	55.6%	12.3%
<b>Sexual esporádico</b>	3.5%	1.9%	2%	1.2%
<b>Sexual persistente</b>	1.2%	1.2%	7.6%	.8%

Tabla 2. Victimización y formas de implicación en bullying

En la victimización física de iguales, los resultados nos muestran que son los agresores victimizados los que han sufrido en un mayor número de ocasiones este tipo de situaciones de forma persistente (61.2%), siendo el 43.8% para las víctimas de bullying. Si tenemos en cuenta sólo las formas esporádicas de victimización física, curiosamente observamos que son los agresores los que más veces se han visto implicados en situaciones de maltrato físico entre iguales (26.7%) ( $\chi^2 [6, N= 2.426] = 979.150, p= .00$ ).

Porcentajes igualmente elevados son observados en los fenómenos de victimización psicológica, donde el 38.3% de las experiencias que cursan con amenazas entre iguales con asiduidad son padecidas por los agresores victimizados, seguido de un 24.9% que se corresponde con los estudiantes que han sido clasificados como víctimas de bullying. Los resultados indican que si lo que se tiene en cuenta son las formas esporádicas de victimización psicológica, las víctimas de bullying obtienen las puntuaciones más elevadas (17.7%) ( $\chi^2 [6, N= 2.418] = 586.136, p= .00$ ).

El 46.5% de las situaciones de exclusión social han sido vivenciadas con alta frecuencia por los agresores victimizados, en concordancia con las dos formas de victimización anteriormente comentadas, porcentaje seguido por el de las víctimas de maltrato entre iguales (38.6%). Si tenemos en cuenta los episodios esporádicos, encontramos que

son los agresores los que más sufren este tipo de violencia interpersonal (23.8%) y las víctimas las que menos (16.2%) ( $\chi^2 [6, N= 2.412] = 741.607, p= .00$ ).

El análisis de los resultados nos muestra que son los agresores victimizados los que más sufren las situaciones de maltrato verbal entre iguales, siendo un 64.6% el que afirma que ha sido insultado “muchas veces”, correspondiendo el 47% a las víctimas de bullying. No obstante, si tenemos en cuenta los casos esporádicos, son los agresores los que mayor número de veces han sido agredidos verbalmente, con un 37.2% ( $\chi^2 [6, N= 2.429] = 1058.842, p= .00$ ).

El 55.6% de las víctimas de robos frecuentes en la escuela son agresores victimizados, el 39.9% víctimas y sólo el 12.3% espectadores de bullying. No obstante este último rol es el que más sufre robos de forma ocasional (22.1%) ( $\chi^2 [6, N= 2.425] = 371.614, p= .00$ ).

Los resultados obtenidos en la victimización sexual de iguales son verdaderamente llamativos. Son los agresores victimizados, una vez más, quienes han sido víctimas sexuales persistentes en un porcentaje notoriamente mayor que el de los demás roles (7.6%), y los agresores de bullying los que más han padecido este tipo de abuso de forma esporádica (3.5%) ( $\chi^2 [6, N= 2.423] = 84.973, p= .00$ ).

IMPLICACIÓN EN BULLYING (100% de cada rol)				
	Agresor	Víctima	Agresor victimizado	Espectador
<b>Físico esporádico</b>	22.3%	29.4%	12.8%	15.9%
<b>Físico persistente</b>	29.5%	0%	57.1%	0%
<b>Psicológico esporádico</b>	12%	10.8%	12.1%	6.4%
<b>Psicológico persistente</b>	21.1%	0%	32.5%	0%
<b>Social esporádico</b>	17.1%	18.6%	13.5%	13.9%
<b>Social persistente</b>	25.3%	0%	30.7%	0%
<b>Verbal esporádico</b>	27.2%	52.2%	38.7%	37.6%
<b>Verbal persistente</b>	52.7%	0%	40.2%	0%
<b>Sexual esporádico</b>	2.4%	1.6%	4%	.8%
<b>Sexual persistente</b>	1.2%	1.4%	8.4%	.7%

Tabla 3. Comportamiento agresivo y formas de implicación en bullying

Si atendemos a los comportamientos agresivos manifestados por cada uno de los roles que participan en los fenómenos de bullying, se observa que la implicación directa en situaciones de maltrato físico de forma prolongada hacia los iguales es protagonizado por los agresores victimizados, con un significativo 57.1%. Los agresores participan el 29.5% de las ocasiones de manera persistente, pero si tomamos en consideración las formas esporádicas comprobamos que son las víctimas quienes más están implicados (29.4%) en este tipo de violencia y los agresores victimizados los que menos (12.8%) ( $\chi^2 [6, N= 2.443] = 1175.231, p= .00$ ).

Resultados similares nos encontramos en los fenómenos de violencia psicológica persistente hacia los iguales, de los cuales un elevado porcentaje es liderado por los agre-

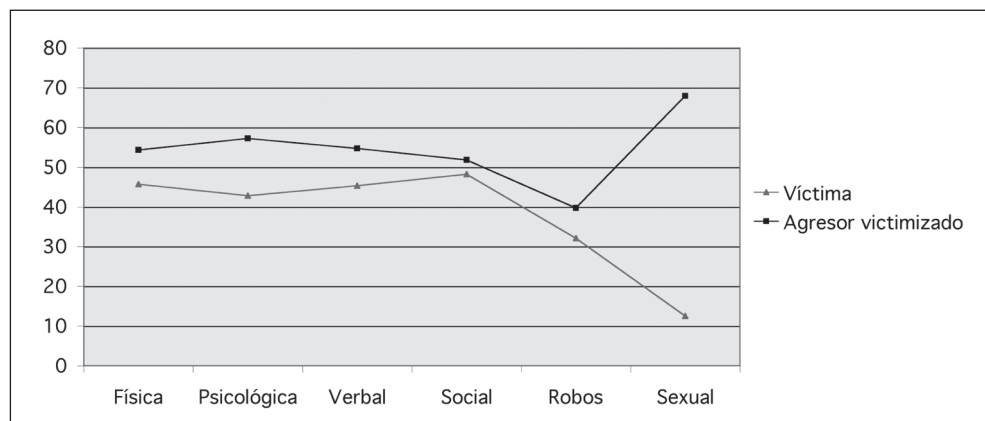
sores victimizados (32.5%) y un 21.1% de las ocasiones por los agresores de bullying escolar ( $\chi^2 [6, N= 2.444] = 636.854, p= .00$ ).

Los agresores victimizados participan el 30.7% en comportamientos agresivos sociales hacia sus compañeros y compañeras de manera persistente, y el 25.3% corresponde a los agresores. Nuevamente, las víctimas se convierten en el grupo predominante si tenemos en consideración dentro de este tipo de comportamientos sólo los que cursan de manera eventual (18.6%) ( $\chi^2 [6, N= 2.451] = 586.625, p= .00$ ).

El 52.7% de los comportamientos que cursan con violencia de carácter verbal hacia los iguales con asiduidad son llevados a cabo por los agresores y el 40.2% por los agresores victimizados. De nuevo las víctimas conforman el grupo predominante, participando más de la mitad de las ocasiones (52.2%) en este tipo de violencia si son tenidas en cuenta sólo los fenómenos que ocurren eventualmente ( $\chi^2 [6, N= 2.435] = 973.047, p= .00$ ).

Finalmente, es interesante señalar que todos los roles implicados en bullying han participado en mayor o menor medida en agresiones sexuales hacia sus compañeros o compañeras de manera persistente, destacando que el 8.4% corresponde a los agresores victimizados, y que víctimas y agresores participan en un porcentaje similar (1.2% y 1.4% respectivamente). Si se tienen en cuenta también las agresiones sexuales esporádicas son nuevamente los agresores victimizados los que protagonizan la participación (4%) ( $\chi^2 [6, N= 2.427] = 115.204, p= .00$ ).

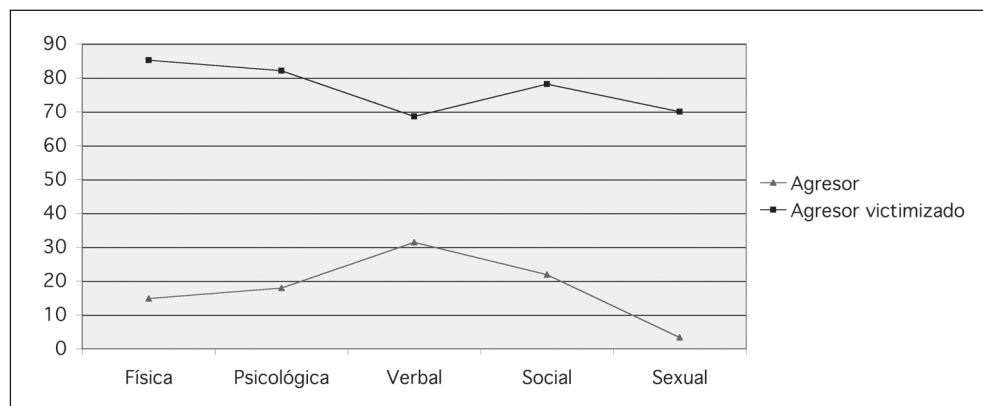
Si comparamos los porcentajes relativos a la victimización persistente en cada una de sus formas, teniendo en cuenta los dos roles protagonistas (víctimas y agresores victimizados) se observa que no existen diferencias llamativas en las formas física, psicológica, social y verbal, pero sí en la violencia sexual, que aumenta más de un 10% en los agresores victimizados y disminuye más de un 30% en las víctimas (véase gráfica 1).



Gráfica 1. Porcentajes de las formas de victimización de víctimas y agresores victimizados de bullying



En el caso de los porcentajes correspondientes a los comportamientos agresivos se observa mayores diferencias entre las formas de violencia utilizadas por los agresores victimizados y por los agresores. En el primero de los casos predominan las formas física y psicológica, practicadas por más de un 80% de ellas, seguidas de la agresividad social, sexual y verbal. Estas cifras tan alarmantes disminuyen notablemente en el caso de los agresores, cuyos comportamientos agresivos predominantes son la violencia verbal (31.4%) y social (21.9%), seguidas de la psicológica (17.9%) y la física (14.8); curiosamente sólo el 3.3% de los agresores practica la violencia sexual (véase gráfica 2).



Gráfica 2. Porcentajes de los comportamientos agresivos de agresores y agresores victimizados de bullying

#### 4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten por un lado avanzar en nuestra propuesta teórica que explica hasta qué punto es el perverso esquema de dominio-sumisión el que está en la base de todos los problemas de violencia interpersonal y por otro comprender hasta qué punto la pobreza, las malas condiciones de vida y el abandono en que se encuentran los niños y niñas de los países pobres, puede incidir en el mayor nivel de violencia en el que se ven envueltos. De los resultados obtenidos se destacan dos aspectos importantes: el primero está relacionado con el alto nivel de implicación en el maltrato entre compañeros y compañeras, en comparación con los índices obtenidos en los países industrializados. El segundo de ellos está relacionado con el notable protagonismo manifestado por los agresores victimizados, que ha sido superior en todas las formas de victimización y de acoso estudiadas. Este resultado confirma la hipótesis teórica que se viene argumentando en estudios recientes (Ortega y Mora-Merchán, 2008, Ortega, 2007), en la que se propone adoptar una perspectiva cognitivo-relacional para la explicación del maltrato entre escolares. Una perspectiva que aun sin olvidar los factores socioculturales, matiza dichos factores a través del impacto que en ellos pueden tener la particular gestión de los sujetos de sus propias

relaciones interpersonales. Si partimos de la afirmación, ya generalizada, de que la violencia genera más violencia, desembocando en lo que a veces se ha llamado la *cultura de la violencia* (Krug *et al.*, 2002), en la que el abuso de poder, la injusticia y el sometimiento se asimilan como formas de relación social, el caso de los estudiantes de Primaria de Managua y su área metropolitana sería paradigmático. Hemos visto cómo en estas escuelas, los niños y niñas han aprendido a ser agresivos con sus compañeros y compañeras como una forma de reproducir lo que es una experiencia constante de sufrimiento y victimización, lo que les lleva a relacionarse con sus iguales mediante modelos injustamente agresivos, en los que el abuso de poder y la agresividad injustificada en sus diferentes caras está muy presente.

Los resultados obtenidos nos orientan a la hora de enfocar el diseño de prácticas educativas. En este sentido, el trabajo en Nicaragua incluyó el diseño de un Programa de Desarrollo Personal y Convivencia, dirigido a la prevención de la violencia en el cual se partía de la necesidad de afrontar no sólo la disminución de los hechos violentos, sino también la competencia social, la mejora de la autoestima, el desarrollo del proyecto personal y en general todos aquellos factores que están en la base de la mejora de la convivencia.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. & Rua, M. (2002). *Violences in the schools*. Brasilia: UNESCO.
- Alba, M. V. & Ruiz, N. (2004). *Muestreo estadístico*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Baldry, A. C. & D. P. Farrington (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10 (1), 17-31.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2002). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.
- Del Rey, R. (2007). *Violencia interpersonal en los países en vías de desarrollo. Estudio del fenómeno en adolescentes y jóvenes de Nicaragua*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Córdoba.
- Díaz- Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R. & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la inclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea.
- Krug, E. G.; Dahlberg, L. L.; Mercy, J. A.; Zwi, A. & Lozano-Ascencio, R. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Marchesi, A.; Martín, E.; Pérez, E. M. & Díaz, T. (2006) *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectiva desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Ohsako, T. (1999). The developing world. En P. K. Smith (Ed.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 359-375). London: Routledge.
- Ortega, R. (2003). *Prevención de la violencia escolar en escuelas Primarias y Secundarias de El Salvador, Honduras, Nicaragua y Guatemala*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, R. (2007). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: CIDE.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003a). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003b). *Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo –COVER*. Documento no publicado.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. & Romera, E. M. (2008). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31,4, 515-528.
- Rodríguez, V. M. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Torrego, J. C. & Moreno, J. M. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*, Madrid, Alianza.
- Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 55-92.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. & Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Velázquez, L. M. (2008). *El cuerpo como campo de batalla. Convivencia, experiencias de riesgo y violencia en alumnos de 26 secundarias del Valle de Toluca*. Gobierno del Estado de México.