

Collell, J., y Escudé, C. (2004), Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, pp 21-26. (Original en lengua catalana).

Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos

Jordi Collell y Carme Escudé

Existe una preocupación creciente sobre la necesidad de intervenir para mejorar la convivencia en los Centros. Desde esta perspectiva uno de los aspectos a considerar son las situaciones de maltrato entre alumnos que se dan en los centros educativos. El maltrato entre iguales suele ser un fenómeno poco conocido a pesar que sus formas leves son relativamente habituales en todos los grupos clase.

Muchos autores señalan la naturaleza social de las emociones y las consecuencias de los estados emocionales en las relaciones sociales. Conocer el rol de las cogniciones y de las emociones de los alumnos involucrados en situaciones de maltrato es imprescindible para ajustar correctamente la intervención y tener más posibilidades de éxito.

En este artículo hacemos una aproximación a las cogniciones y emociones predominantes en los procesos de maltrato entre iguales, tanto desde el punto de vista de los protagonistas principales (agresor y víctima) como de los diferentes tipos de agresión (física, verbal y relacional).

El maltrato entre los alumnos

A diferencia de las relaciones que los niños y adolescentes mantienen con los adultos, las relaciones que mantienen entre ellos tienen un carácter no jerárquico, de aquí la consideración de "iguales". Estas relaciones entre iguales facilitan el aprendizaje de un amplio abanico de habilidades y actitudes y contribuyen en gran medida a su desarrollo emocional y cognitivo, pero también pueden tener una influencia negativa.

Dan Olweus (1983) define el maltrato entre iguales (bullying) como una "conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa y intencionada, sitúa la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones 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."

Esta definición no se refiere a conductas organizadas o espontáneas en las que se busca la confrontación, ni actos de vandalismo que se pueden manifestar abiertamente en el entorno escolar. Se manifiesta bajo la superficie de las relaciones observables en la escuela, oculta casi siempre a los adultos, pero bien conocida por el alumnado.

Los estudios indican que (1) la agresión puede ser física, verbal o relacional, (2) existe un abuso de poder en una relación que tendría que ser simétrica, (3) hay una ausencia

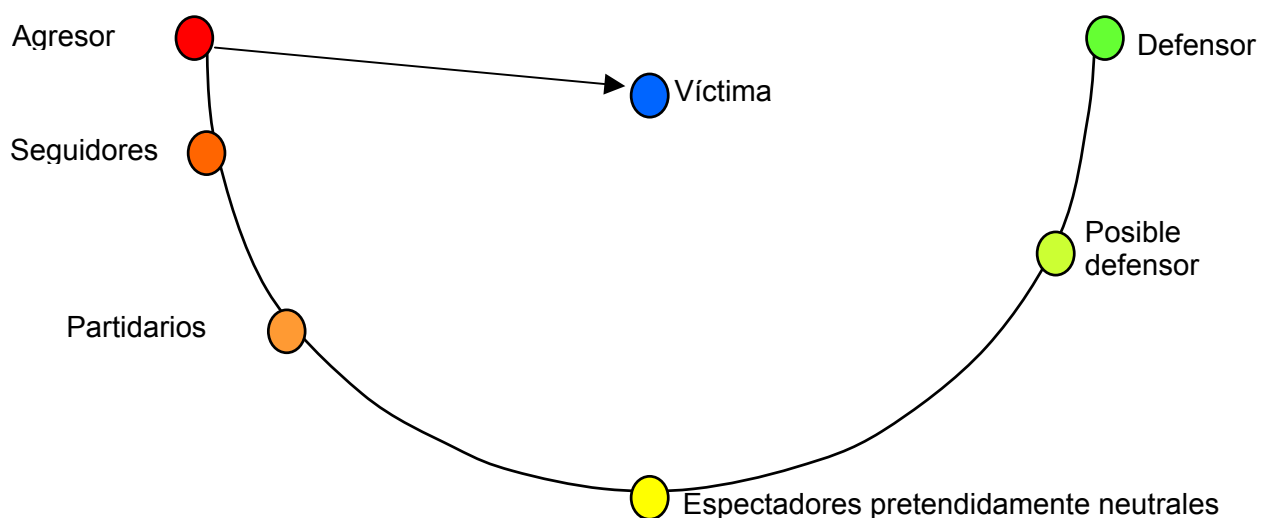
de provocación por parte de la víctima y (4) se trata de repetidos incidentes a lo largo de un periodo de tiempo (Olweus, 1991), (Salmivalli et al. 1996). Farrington (1993) y Smith (2003) añaden que por parte del agresor es una conducta intencionada.

Este tipo de violencia entre chicos y adolescentes suele ser mal conocido e incluso ignorado por los adultos. A veces, las formas menos intensas (ciertos insultos, motes, o la exclusión en juegos o actividades de trabajo...) gozan de un grado de indiferencia y de permisividad por parte de los adultos, desconocedores de las graves consecuencias que pueden tener para sus protagonistas en referencia a su desarrollo en general y especialmente en su ajuste psicosocial.

A pesar de contar con unos protagonistas principales (agresor y víctima), se trata de un fenómeno de grupal donde todos los alumnos del aula juegan un rol, tal y como muestra la siguiente figura.

Figura 1: El círculo del bullying (Olweus, 2001). Roles en una situación aguda de maltrato.

(Olweus, 2001).



- El **agresor** o agresores: inician la agresión y toman parte activa.
- Los **seguidores**: no empiezan la agresión pero toman parte activa.
- Los **partidarios**: no toman parte activa pero apoyan la agresión mostrando cierto grado de apoyo abierto o bien mostrando su conformidad y que les agrada.
- Los **espectadores**: pretenden no tomar posición. Adopten la actitud “*lo que sucede no me incumbe*”, en un intento de neutralidad.
- Los **posibles defensores**: no les gusta la agresión y piensan que habría que ayudar a la víctima, pero no lo hacen o no saben como hacerlo.
- Los **defensores**: no les gusta la agresión y ayudan a la víctima o lo intentan.

En cuanto a los chicos y chicas que toman el rol de **agresor** se describen dos grandes tipologías: (1) el *predominantemente dominante* y (2) el *predominantemente ansioso*.

El tipo descrito como *predominantemente dominante* está vinculado a la agresividad proactiva. Es decir, a la utilización de la violencia como instrumento para conseguir determinados objetivos. Este tipo de personas suelen justificar la violencia que ejercen para conseguir sus objetivos bajo una apariencia de legitimidad, a menudo mostrando a la víctima como merecedora de lo que “le pasa”. Entre estas personas se suele encontrar la tendencia a la personalidad antisocial o manipuladora (*maquiavelismo* en el trabajo de Sutton y Keogh, 2000).

El tipo descrito como *predominantemente ansioso* está vinculado a la agresividad reactiva. La violencia reactiva es como una explosión que surge cuando la persona experimenta un nivel de tensión o una dificultad que supera su capacidad para afrontarla de otra forma. Muy a menudo esta explosión genera más violencia ya que aumenta la crispación que la origina. La agresividad reactiva puede convertirse en instrumental si obtiene algún beneficio a corto plazo que la refuerce. (Díaz-Aguado, 2003). Las personas que se incluyen en este grupo suelen presentar baja autoestima y niveles altos de ansiedad (Salmivalli, Nieminen, 2002).

En cuanto a las **víctimas** tradicionalmente se han catalogado en (1) *víctima clásica* y (2) *víctima provocativa* (Olweus, 1993), pero en la práctica encontramos víctimas que no se ajustan a estas descripciones; de hecho cualquier persona que no se ciña a las normas implícitas o explícitas del grupo puede convertirse en víctima de éste.

El grupo de chicos y chicas que juegan los dos roles a la vez, es decir, que son agredidos por sus compañeros, pero al mismo tiempo agreden a otros chicos que ven como más débiles, es el grupo considerado de mayor riesgo. Se les llama agresor/víctima (bully/victim) y reúnen características de los agresores reactivos y de las víctimas provocativas.

De cualquier forma partimos de la base que las conductas de maltrato entre iguales son un fenómeno grupal. Poner un énfasis excesivo en los protagonistas principales y/o en estas conductas específicas puede llevar a patologizar aún más al agresor y/o a la víctima o su relación e ignorar el contexto social donde estas agresiones se desarrollan. Está demostrado que a menudo el grupo amplifica el proceso y la sola presencia motiva los agresores.

Por lo tanto, la intervención ha de darse en los dos ámbitos: individual y grupal.

Cogniciones y emociones según el rol

En general tanto los agresores como las víctimas muestran problemas de regulación emocional y fallan en reconocer los sentimientos y las emociones inducidas por las situaciones de maltrato.

En cuanto a los **agresores** es preciso distinguir entre *agresores reactivos* y *proactivos* ya que el tipo de atribuciones que hacen de la situación, y las emociones implicadas son muy diferentes.

La Teoría del Procesamiento Social de la Información (SIP) (Crick y Dodge, 1994) explica la agresividad reactiva como un déficit en el procesamiento de la información

social. Los niños y niñas *agresores reactivos* presentarían un sesgo atribucional que los llevaría a interpretar como hostiles situaciones ambiguas que, con la falta de autocontrol emocional, los haría más vulnerables a sufrir el rechazo sistemático de sus compañeros y podrían convertirse, según las circunstancias, en *bully/víctimas* o *víctimas*, por ejemplo, dependiendo de si hay otras víctimas potenciales en su clase, o agresores que lo vean a el mismo como un objetivo.

Los chicos y chicas *agresores proactivos* son distintos. Estos chicos y chicas tienen un patrón de personalidad agresivo y dominante, y muestran actitudes positivas hacia la violencia (Björkqvist et al. 1982; Olweus 1994). Pueden ser socialmente hábiles y capaces de manipular a los demás utilizándolos para atacar a la persona escogida como objetivo, manteniendo al mismo tiempo relaciones positivas con los iguales, y escondiendo sus intenciones agresivas (Salmivalli et al., 1998). En cuanto a las emociones, aunque pueden comprender las emociones de los demás (elemento cognitivo) no son capaces de compartirlas, es decir tienen carencias graves en lo que respecta al **componente afectivo de la empatía**. Así por ejemplo, Slaby y Guerra (1998) indican que los adolescentes antisociales mantenían que las víctimas no sufrían como consecuencia de la victimización y Blair (1999) encuentra grandes dificultades en el reconocimiento de emociones básicas como la tristeza y el miedo en jóvenes adolescentes con elevados rasgos de psicopatía.

En la agresión reactiva la emoción dominante es la cólera, mientras que en la proactiva la emoción dominante es el placer o la estimulación. Se trata de un placer generado por la dominación y/o por la humillación de la víctima; además, si el ataque es colectivo, aumenta la cohesión entre los miembros del grupo. Se puede decir que los sentimientos predominantes en estas situaciones de maltrato entre iguales que no estan inducidas por la cólera son el sentimiento de poder y de pertenencia al grupo.

Debido a que en la agresión proactiva existe una finalidad instrumental y la cólera no es la emoción dominante, la probabilidad que la agresión sea la respuesta a un episodio frustrante provocado por la víctima es baja. Este tipo de agresiones suelen situarse en el marco de ir a buscar a la víctima a “darle lo que se merece”, o escarmentarla o darle una lección “¿que se ha creído?”. Por este motivo se dice que no hay provocación por parte de la víctima. Muchas veces esta afirmación sólo es una excusa que utiliza el agresor para justificar la agresión delante de los demás. Y esta excusa resulta muy creíble para todo el mundo. La víctima clásica acostumbra a sentir como propia la culpa que le hacen sentir los otros, con las consiguientes repercusiones negativas para su autoestima, incrementando la probabilidad de volver a ser víctima en aquel mismo contexto o en otros, cerrando el círculo de la victimización. Cuando la víctima es una persona segura de sí misma, victimizada por no seguir o no ajustarse a las normas de aquel grupo (manera de vestir, de pensar, actitudes, etc.) interpreta la justificación de las agresiones con una mezcla de incredulidad, rabia e impotencia. Si la situación no se para y se prolonga en el tiempo, puede conducirla a hacer atribuciones hostiles hacia los demás, tal y como se explica en el siguiente punto:

En cuanto a los chicos y chicas victimizados por sus compañeros, algunos presentan un déficit en el procesamiento de la información social que se traduce en una **falta de habilidades sociales**. Esto es especialmente cierto en el caso de las víctimas clásicas, que suelen ser personas ansiosas e inseguras; sensibles, calladas y prudentes, con una baja autoestima y tendencia a culpabilizarse de las dificultades. Cuando se sienten atacadas reaccionan llorando o alejándose y refuerzan así las actitudes del agresor.

Los chicos y chicas frecuentemente victimizados por sus compañeros tienden a interpretar la conducta de éstos como hostil. Este **sesgo atribucional** podría asociarse a un perfil conductual determinado caracterizado por hipervigilancia, atribuciones hostiles y conductas de agresividad reactiva.

Otro ejemplo sería el de los chicos y chicas muy interactivos (tipo TDAH) que se comportan con torpeza social y acaban molestando a los compañeros, favoreciendo actitudes de recazo; y también sería el caso de muchachos y muchachas sobreprotegidos, que no han tenido experiencias previas de confrontación o, simplemente, han crecido en un ambiente tolerante y responsable, que muestran dificultades para afrontar situaciones de abuso y defender sus derechos.

Otro grupo es el de muchachos y muchachas bien integrados en el sistema educativo que mantienen buenas relaciones con el profesorado y son sensibles a las tareas académicas, pero que despiertan la envidia de los compañeros; en este caso su capacidad cognitiva no va acompañada de las habilidades sociales necesarias para eludir a los agresores.

Pero hay **otro tipo de víctima que no presentan carencias significativas de habilidades sociales**. El maltrato entre iguales es un fenómeno de grupo y el grupo tolera mal la diferencia; cualquier persona con alguna diferencia respecto a las “*normas*” implícitas o explícitas *del grupo* es más vulnerable a la victimización. Esta diferencia puede ser diversa: desde la apariencia física, a diferencias culturales, psicológicas, en el estilo del vestir, en el comportamiento o en las ideas; también las personas con un handicap o las que pertenecen a un grupo social diferente (violencia con connotaciones xenófobas) tienen más probabilidades de ser victimizadas por los compañeros. A veces solo es necesario un **pequeño rasgo diferencial** (llevar gafas, tener las orejas grandes, estar muy delgado o gordito....) para convertirse en objeto de burlas, menosprecio, moteos o agresión física, con el consiguiente riesgo de exclusión social posterior.

En cuanto a las emociones, en general cualquier víctima de maltrato, y también la víctima de maltrato entre iguales, se caracteriza por presentar sentimientos predominantes de miedo y ansiedad, luego hay matices.

Cuando la victimización se atribuye a causas externas (falta de supervisión del profesorado, chicos malos que perjudican, etc.) no afecta tanto a la autoestima como cuando se atribuye a causas internas (soy débil, soy cobarde, no sé defender). Cuando la atribución es *interna e incontrolable* (falta de aptitud o handicap físico, etc.) predomina el sentimiento de culpa y vergüenza, en contraste, cuando el fracaso se atribuye a causas *internas y controlables* (hacer o decir una cosa que ha provocado la agresión, pasar por lugares determinados, etc.) también despierta el sentimiento de autoinculpación pero en el sentido de aceptación de la propia responsabilidad y vinculado a un deseo de modificar la situación.

Así, desde el punto de vista de la teoría de la atribución de causas, el sentimiento de la propia responsabilidad tendría una influencia motivacional positiva y podría funcionar como motor de una conducta adaptativa (Graham, y Juvonen, 2001).

El hecho de atribuir la victimización a una causa *estable e incontrolable* (me han dañado porque soy débil y siempre lo seré, o puedo hacer nada, soy así) más que a una causa inestable y controlable (me han dañado porque estaba en un lugar

equivocado, mañana pasaré por otro camino), puede predecir consecuencias más negativas de cara al futuro. La primera implica atribuciones sobre una fuente relativamente no modificable (el propio carácter asociado a la creencia de una baja capacidad personal basada en los resultados pasados, mientras que la segunda está asociada a la creencia que en el futuro uno mismo puede evitar el resultado negativo (Graham, i Juvonen, 2001).

Un elemento significativo: la culpa

Atendiendo al diccionario la *culpa* no es estrictamente un sentimiento sino una relación real: alguien es responsable (culpable) de un mal o un delito. El sentimiento que genera es sentirse culpable y se corresponde al *arrepentimiento*, *dolor* o *pesar* que una persona siente por los errores cometidos. En este escrito cuando hablamos de culpa nos referimos al sentimiento que se experimenta, no a la relación real que existe.

La culpa puede interpretarse como una interiorización de la vergüenza, por la que el mismo sujeto es *juez* y *víctima* a la vez. Cuando estos sentimientos son inducidos expresamente por los demás sitúan a la persona en un estado de absoluta vulnerabilidad. La vergüenza y la culpa son los sentimientos más unidos a la manipulación. Por este motivo en los procesos de victimización estos sentimientos juegan un papel relevante.

El maltrato entre iguales es social por naturaleza y los sentimientos de culpa que una persona puede experimentar cuando ve sufrir otra persona por su acción directa o indirecta, incluso por la omisión de ayuda, quedan diluidos en el grupo (no nos referimos a los agresores directos que no experimentan ningún tipo de empatía emocional hacia la víctima, sino al resto de chicos y chicas que forman el grupo clase). Cuando se interpela a un agresor sobre su participación en situaciones de maltrato la respuesta inmediata es: “¿Por qué me riñes a mí? ¡Lo hacen todos!”. Parece que el hecho colectivo exima de la responsabilidad individual.

Por efecto pendular, sobre la víctima recae toda la culpa: haga lo que haga será culpable de todo lo negativo que le suceda a ella misma o al grupo (síndrome de chivo expiatorio).

Hay que tener presentes estos procesos y mecanismos ya que las claves para una intervención exitosa principalmente son:

1. Reconocer la víctima como tal, para que deje de serlo. Es una paradoja pero es así.
2. Desculpabilizarla. Sustraerla del dominio de la manipulación de los demás y devolverle el control a sí misma.
3. Reindividualizar los miembros del grupo. Devolver a cada uno su parte de responsabilidad.

La intervención requiere un capítulo aparte. Aquí solamente se apuntan los aspectos relacionados con el sentimiento de culpa.

Cogniciones y emociones según la forma de agresión

En cuanto al tipo de agresión se suelen utilizar tres categorías: **física** (pegar, empujar, amenazar, intimidar...), **verbal** (insultar, poner motes, burlarse...) y **relacional** (agresión a través de las relaciones sociales: sembrar rumores mal intencionados, ignorar, excluir, no dejar participar en las actividades del grupo...). Estos tres tipos de agresión tienen formas **abiertas** y formas **indirectas** y hacemos el análisis desde esta clasificación.

En las formas abiertas (pegar, insultar, no dejar participar en un juego...) la agresión es clara y evidente, y el agresor queda al descubierto. En las formas indirectas (romper o robar objetos personales a escondidas, sembrar rumores con la intención que los otros no le “ajunten”, ignorar...) la agresión no es tan evidente y el agresor queda a la sombra.

En cuanto a las emociones, en cualquiera de sus formas, tiene a ver con la necesidad de ejercer un poder sobre el otro. Bien sea para defenderse, dominar, escarmentar, atemorizar, etc. en definitiva para demostrar al otro, al grupo o a uno mismo la valía personal. Por tanto, las emociones vinculadas a cada situación serán distintas: puede predominar el miedo, la valentía, la ira, el odio, el deseo de venganza o el de justicia, el despecho, el menosprecio, la ambición, la envidia, el orgullo, etc. según las circunstancias; la lista es muy y muy larga.

En general la diferencia entre los sentimientos y emociones que predominan en las formas abiertas de agresión y las formas indirectas no son tan motivacionales sino de tipo estratégico, como la valentía o la cobardía, la impulsividad o el control, el sentimiento de justicia o de venganza reprobable, etc.

Encontramos diferencias más acusadas en cuanto a las cogniciones. La **Teoría de la Mente** (ToM) (Sutton, Smith, y Swettenham, 1999) apunta que en la agresión indirecta son necesarias ciertas habilidades cognitivas y sociales, mientras que en la agresión directa no lo son. En la práctica las formas directas se observan ya en el parvulario, mientras que las formas indirectas no empiezan a ser evidentes hasta los 8 o 9 años, cuando ya se ha producido un aumento de las habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales. Las estrategias agresivas indirectas aún no están completamente desarrolladas a los 8 años, pero son realmente prominentes en las **chicas** a la edad de 11 años. (Bjorkvist, Lagerspeltz, y Kaukiainen, 1992).

Todas las formas de agresión correlacionan significativamente con niveles bajos de conducta prosocial (compartir las cosas, ayudar a los demás). Así, los niños agresivos, además de las dificultades que tienen en la inhibición de conductas agresivas, podrían sufrir una falta de habilidades interpersonales positivas ((Crick, Casas i Mosher 1997). Si el agresor es frío y manipulador experto de los contextos sociales, el problema de su conducta puede estar más relacionado con la relación entre cognición moral, empatía y conducta moral que con un déficit de habilidades sociales (Menesini et al. 1999).

Y esto?

Prestar atención al fenómeno del maltrato entre iguales es necesario porque las conductas agresivas y las experiencias de victimización: (1) causan disruptividad en el aula y malestar en la actividad docente, (2) pueden estar en el origen de diferentes problemas de ajuste escolar (absentismo, bajo rendimiento, etc.), (3) pueden tener

como consecuencia problemas psicosociales (aislamiento, problemas de adaptación, etc.) (4) pueden causar trastornos psicológicos a corto y largo plazo (baja autoestima, ansiedad, depresión, trastornos psicósomáticos...), (5) pueden derivar en trastornos de conducta y ser precursores de comportamientos antisociales.

Las experiencias de victimización constituyen un estresor continuo y frecuente para muchos chicos y chicas. Alrededor de un 10 % de niños y jóvenes podrían sufrir trastornos como resultado de estar involucrados en situaciones de maltrato en la escuela. Desgraciadamente, los adultos ponen poca atención a la estabilidad de estas conductas a lo largo de la infancia y, cuando intervienen, la respuesta suele llegar tarde y se centra en atenuar los efectos sintomáticos individuales que obvian el abordaje del problema de una manera global.

Los chicos y chicas tienen derecho a estar seguros en la escuela y a no estar sometidos a la humillación intencional y repetida. Es obligación de los profesionales intervenir para que los episodios violentos entre los alumnos sean, en el peor de los casos, esporádicos y ocasionales, inmediatamente detectados, colectivamente rechazados y finalmente resueltos como mejor proceda desde un punto de vista pedagógico y educativo a favor de los que hayan participado (Informe del Defensor del pueblo, 2000).

El entorno, entendido en un sentido amplio, y especialmente el grupo de compañeros, puede actuar como potenciador o inhibidor de estas conductas de maltrato. Sin apoyo activo o pasivo de los otros alumnos, los actores tendrían poca motivación para continuar el maltrato. Los chicos y chicas espectadores de situaciones de intimidación experimentan una emoción vicaria frente a los alumnos que son abusados y se insensibilizan delante de la violencia.

El éxito de cualquier intervención es proporcional a una correcta definición de la situación: características personales, intereses, clima escolar, etc. La evaluación clínica de los chicos, de sus cogniciones, emociones y atribuciones sobre la conducta propia y la de los demás, las estrategias de afrontamiento, etc. nos permitirá ajustar la intervención en una situación aguda de maltrato con más garantía de éxito. Sería un error partir de la perspectiva del déficit, ya que no todos los programas de intervención son adecuados a todos los casos. Como ejemplo, si enseñamos habilidades sociales a un manipulador, habremos conseguido un manipulador más hábil.

Desde la perspectiva de la intervención se nos ofrece un amplio abanico de posibilidades: todas las actividades, proyectos y programas encaminados a fomentar el crecimiento personal y la cohesión social, como el Programa de Competencia Social, de Mediación escolar, los proyectos del Compañero-guía, el Círculo de amigos, también desde el aprendizaje cooperativo, la acción tutorial y las tutorías individualizadas, la aplicación de una disciplina no punitiva que minimice la culpabilización y maximice la toma de conciencia de la propia responsabilidad (donde empieza, donde termina), etc. Todas estas actividades tienen como base una parte más o menos importante de educación emocional. El reconocimiento y el control de las emociones está en la base del autoconcepto y el fomento de la empatía es imprescindible para desarrollar la inteligencia emocional y gozar de un buen clima de convivencia donde todos y cada uno tenga su lugar y se sienta respetado y valorado como persona.

Finalmente queremos enfatizar que ya va siendo hora de renovar una concepción de la educación orientada de manera casi exclusiva a la transmisión de conocimientos, enfrascada en explicar “*como somos*”, sin entender “*quienes somos*”.

Como señala el *Informe Delors*, aprender a convivir y a trabajar juntos es uno de los retos de la educación del S. XXI. Para la propia supervivencia tenemos que contemplar el mundo de las emociones y los sentimientos de forma estrechamente vinculada a los contextos de aprendizaje.

Referencias

<http://www.xtec.es/~jcollell> página web sobre el maltrato entre alumnos. Encontrareis una bibliografía de referencia y links interesantes.

Per a l'elaboració d'aquest article:

Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight?. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Blair, R.J.R. (1999). Responsiveness to distress cues in the child with psychopathic tendencies. *Personality and individual differences*, 27, 135-145.

Collell, J. (2003) *Adaptació del CSBS-P*. Psicologia de la Salut UAB. Treball no publicat.

Crick, N.R., Casas, J., i Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.

Crick, N.R., i Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

Departament d'Ensenyament i Departament d'interior de la Generalitat de Catalunya. (2001). Joventut i seguretat a Catalunya.

Diaz-Aguado, M.J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo, Madrid: Ediciones Pirámide.

Escudé, C. (2003) *Adaptació del CSEQ-SR*. Psicologia de la Salut UAB. Treball no publicat.

Juvonen, J. i Graham, S. (Eds). (2001) *Peer harassment in school*. NY: The Guilford Press.

Menesini, E. et al. (1999). Bullying and Emotions. *TMR Network Project*

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. In *Human development. An interactional perspective*. Magnusson, D. and Allen, V. (Eds.). New York: Academic Press, pp. 353-365.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler i K. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 1171-1190.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K., i Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.

Salmivalli, C., Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.

Smith, P.K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.

Sutton, J., i Keogh, E. (2000). Social competition in school: relationship with bullying, machiavellianism and personality. *British Journal of Educational psychology*, 70, 443-456.

Sutton, J., Smith, P.K., i Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": a critique of the "social skills deficit" view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Presidida per J. Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.