
ANÁLISIS CUALITATIVO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS ENTRE ESTUDIANTES

JESÚS A. BELTRÁN LLERA
*Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación
Universidad
Complutense de Madrid*

ADOLFO SÁNCHEZ BURÓN
M^a POVEDA FERNÁNDEZ MARTÍN
*Departamento de
Psicología y Educación
Universidad Camilo José Cela*

e-mail: jbeltran@edu.ucm.es; asanchez@ucjc.edu; pfernandez@ucjc.edu

RESUMEN

La conducta agresiva entre estudiantes, mental o física, guiada por una persona o por un grupo y dirigida contra otro que no puede o no es capaz de defenderse, puede adoptar varias formas, o bien directa a través de manifestaciones físicas (atacar a los demás, robar o dañar sus pertenencias) o verbales (insultar, poner mote, contestar en tono desafiante), o bien de forma indirecta mediante la propagación de rumores peyorativos, exclusión social, etc. En este artículo se muestran cuáles son los roles que adoptan el agresor y la víctima respectivamente, los sentimientos que se generan y cómo evolucionan las conductas agresivas entre los dos grupos de escolares objeto del estudio: el primero formado por alumnos de 1º a 4º de primaria y el segundo por alumnos de 5º y 6º de primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos y garantía social.

ABSTRACT

Physical or mental aggressive behaviour among students, led by either one person or a group, against someone who can not or is not able to face up to it, may adopt different attitudes: a direct one implying either physical manifestations such as attacks, thefts or destruction of personal possessions or verbal manifestations such as insults, menacing tone or use of pejorative nicknames and an indirect one spreading negative rumours, social exclusion etc. This article shows the different roles adopted by the aggressor and the victim, as well as the feelings that are generated. It also analyses the way aggressive behaviour develops among the two school groups object of this study: the first one including primary pupils from 1st to 4th year and the second including primary pupils from 5th to 6th year, secondary and high school pupils as well as students following educational cycles or social guarantee programmes.

PALABRAS CLAVE

conducta agresiva, víctima, agresor, niveles educativos.

KEY WORDS

aggressive behaviour, victim, aggressor, educational levels.

INTRODUCCIÓN

La conducta agresiva se define como aquella acción que pretende causar daño (no aceptado por la víctima) físico y/o psicológico, y, en situaciones extremas, puede llegar a ser destructiva para la persona objeto de la violencia (Berkowitz, 1996; Tidwell, 1998). Esta conducta se produce, al menos, por cuatro motivos: necesidad de poder y de dominio; condiciones familiares caracterizadas por un cierto grado de hostilidad en sus relaciones; beneficio que pueda obtener el agresor al llevar a cabo un acto delictivo y desobediencia de las normas como mecanismo de reivindicación (Olweus, 1998).

Partiendo de esta premisa, la agresión puede ser instrumental, si la conducta ejercida tiene otro objetivo además del de causar daño; o emocional-reactiva, si causar daño se convierte en el objetivo prioritario. Se trata, esta última, de una conducta menos consciente que la instrumental, los ataques se ejecutan con menos premeditación y con poca conciencia de lo que realmente puede lograrse, con independencia de perjudicar a la víctima y de obtener placer. Según los especialistas, parece existir un cortocircuito provocado por una intensa agitación emocional y el deseo de herir, lo que la convierte en impulsiva (involuntaria o expresiva), de tal manera que, cuanto más activada emocionalmente se encuentre la persona, más difícil será poner en práctica conductas positivas de respuesta a situaciones conflictivas (Cerezo, 1996, 1998; Goldstein y Keller, 1991).

A esta teoría de la reactividad hay que sumarle la teoría de los dos factores (factor afiliación y factor poder) en la que la violencia que ejercen los escolares se explica en parte por la necesidad de integrarse y, a la vez, de destacar entre sus iguales. El alumno violento necesita afiliarse al grupo, no con un perfil plano, sino con un perfil de miembro importante, y para ello utiliza su situación de poder en el grupo (Cerezo, 1998).

Desde una perspectiva evolutiva, la agresividad alcanza su máxima expresión a los tres años, cuando el niño y la niña empiezan a interactuar con los iguales, a conocer las reglas de comportamientos y a solucionar pequeños conflictos que puedan surgir en las situaciones de interacción. Hacia los cuatro años comienzan a moderarse y a los cinco emplean menos el negativismo y las acciones físicas de rechazo. Entre los seis y los catorce años aparecen diversas formas de agresión que tienen como objetivo competir, asegurar la justicia y dominar los sentimientos, desarrollándose un comportamiento más hostil cuyo objetivo es dañar a alguien frente a un comportamiento instrumental (Olweus, 1998; Serrano, 1998). Los patrones adquiridos durante la adolescencia configuran en gran medida la posterior evolución de la agresividad en la edad adulta. Sin embargo, aunque la agresividad de un niño o de una niña pueda persistir con el paso de los años, no necesariamente la personalidad de los individuos propensos a la violencia se fija siempre durante los primeros años de vida. Sólo las experiencias negativas más persistentes y continuadas tienen efectos duraderos y negativos para el desarrollo (Berkowitz, 1996; Cerezo, 1998).

En una línea evolutiva se pueden encontrar los estudios longitudinales de Eron (1987), Farrington (1989) y Olweus (1993). Los resultados reflejan que los niños que habían mostrado conductas agresivas continuaban manteniendo su agresividad aunque muchas veces estuvieran bajo una presión considerable para adherirse a las reglas sociales. Los niños/as que estaban en el cuartil de altamente agresivos cuando tenían 9 años, pasaban a formar parte del 40% de los que se encontraban en el grupo de los más agresivos cuando tenían 17 años. En comparación, sólo el 27% de los que tenían 9 años y pertenecían a los tres cuartos inferiores, en términos de agresividad, se encontraban en el grupo de los altamente agresivos a los 17.

Diversos autores han identificado cuáles pueden ser las características del agresor y de la víctima.

De acuerdo con Ortega (1998), Ortega y Mora-Merchán (1995) y Ortega, Mora-Merchán y Lera (1999), el agresor se presenta como un chico con malos resultados académicos, socialmente activo y popular entre algu-

nos grupos de iguales. Sin embargo, también existe un perfil menos claro, representado por un chico o una chica socialmente más torpe que ha sido objeto de victimación por parte de un adulto o de otros compañeros y que reproduce de forma esporádica el modelo de sumisión al que él o ella ha sido expuesto.

Para Cerezo (1992, 1996) y Olweus (1998) el agresor es el alumno que muestra una tendencia alta a la violencia como habilidad de relación tanto respecto de sus compañeros como de los adultos. Es impulsivo, con una imperiosa necesidad de dominar a los otros, con convencimiento de que la agresión previene futuros ataques (agresividad como una forma de interacción aprendida), poca empatía hacia la víctima, ya que considera que ésta merece el castigo y no experimenta dolor, con una opinión relativamente positiva de sí mismo y bastante fuerte físicamente, al menos, más que sus víctimas. Existen dos tipos de agresores o intimidadores, el pasivo, que participa en las intimidaciones pero no toma la iniciativa, y el activo, que siempre la toma (Farrington, 1989; Serrano, 1998).

Respecto a la víctima de las agresiones, suele tratarse también de un chico bien con escasos o con buenos resultados académicos, socialmente torpe o muy tímido e inseguro, con escasas habilidades sociales para gestionar sus posiciones dentro de un grupo y un déficit de conductas asertivas (Ortega, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 1995 y Ortega, Mora-Merchán y Lera, 1999).

El perfil de las víctimas está constituido por alumnos y alumnas ansiosos e inseguros, cautos, sensibles y tranquilos que cuando son atacados utilizan estrategias de evitación (huida y llanto), tienen una baja autoestima, una opinión negativa de sí mismos y de su situación, se sienten fracasados, estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo y en la escuela están solos y abandonados. Si se trata de chicos, lo más probable es que sean más débiles que los otros en general, es lo que se denomina víctima pasiva o sumisa. Frente a ellos se encuentran las víctimas provocadoras que se caracterizan por una combinación de modelos de ansiedad y de reacción agresiva, tienen problemas de concentración, se comportan de forma que causan irritación y tensión

a su alrededor, algunos son hiperactivos, generando reacciones negativas en gran parte del grupo (Cerezo, 1996, 1998 y Olweus, 1998).

En la parte empírica de este artículo se analiza el significado que los alumnos y las alumnas aportan a las situaciones conflictivas, intentando observar algunas de las características de las agresiones comentadas anteriormente.

MÉTODO

Sujetos

En este estudio participaron 59 centros educativos de la Comunidad de Madrid. Un total de 5.327 estudiantes divididos en dos grupos en función del nivel educativo en el que se encontraban. El primero de ellos agrupa a alumnos/as entre 1º y 4º de Primaria; el segundo integra a los alumnos/as de 5º y 6º de Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos y Garantía Social.

El primer grupo está formado por 1.502 alumnos/as (28,20%) de 1º a 4º de Primaria, de los cuales 840 son niños (55,93%) y 662 son niñas (44,07%). El segundo grupo está constituido por 3.825 estudiantes (71,80%) de 5º y 6º de Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos y Garantía Social, de los cuales 1.870 son chicos (48,9%) y 1.955 son chicas (51,1%).

Instrumento

Este estudio está integrado en la evaluación del Programa Convivir es Vivir. El instrumento empleado se estructura en diversos apartados, tanto cuantitativos como cualitativos. En este artículo se presentan los resultados de este último apartado, donde se cuestiona sobre diversos aspectos relacionados con las agresiones entre compañeros: causas, consecuencias, reacciones ante agresiones sufridas por otros compañeros y sentimientos provocados por las agresiones (esta última cuestión sólo se planteó al grupo de mayor edad).

RESULTADOS

Mediante las preguntas formuladas al alumnado se pretende observar cuál es el significado que dan los chicos y chicas a distintos aspectos asociados a las agresiones entre compañeros/as en la escuela. En la presentación de los resultados, primero se mostrarán las características más generales a las que suelen hacer mención cuando tratan de explicar las agresiones y, posteriormente, se desglosan dichas características en los comentarios concretos aportados por chicos y chicas. Los aspectos preguntados son: a) causas de las agresiones; b) consecuencias más habituales tras una agresión; c) reacciones ante una agresión a otros compañeros; d) sentimientos y pensamientos derivados de una agresión, esta última dirigida sólo al grupo de mayor edad. En todos los casos se presentan los resultados en forma de tabla comparativa entre los grupos de mayor y de menor edad.

Causas de las agresiones escolares. La pregunta que se planteó a los dos grupos era «¿Por qué crees que te pegan o se meten contigo?». En la tabla 1 se pueden observar las categorías generales de las respuestas, en los dos grupos de edad.

Tabla 1

Causas aducidas por el alumnado por las agresiones sufridas

1º A 4º DE PRIMARIA		5º Y 6º DE PRIMARIA, SECUNDARIA BACHILLERATO, C.F. Y G.S.	
%	CATEGORÍAS GENERALES	%	CATEGORÍAS GENERALES
35,45	De carácter interno:	49,53	De carácter externo
11,3	a) personales	27,81	Incomprensión
29,98	b) físicas		De carácter interno:
22,23	De carácter externo	12,74	c) personales
	Incomprensión	9,92	d) físicas

* Se eliminan los sujetos que han respondido que «nunca les han pegado»

Si se analizan las respuestas en función de los dos grupos de edad, en el grupo de menor edad sobresale que la causa a la que aportan mayor peso explicativo es interna al sujeto, esto es, existe una cierta autoinculpación ante el hecho de ser agredido, concretado en respuestas del tipo «porque les molesto, les provocho...», o «soy un llorón», «soy tonto», «soy malo», «soy fastidioso»; además de estas características personales, consideran que las diferencias físicas (por razones de peso, altura o debilidad física) son igualmente una causa importante para recibir agresiones. Este resultado es un claro indicador de la pérdida de autoestima de los que son habitualmente víctima de las agresiones, llegando en último extremo a sentirse responsables de dichas agresiones y, por tanto, a justificarlas.

Un segundo grupo de respuestas hace mención a causas externas, propias del agresor («porque me tienen envidia», «porque son más fuertes», «porque son malos»), las cuales ponen de manifiesto el sentimiento negativo que provocan y mantienen las agresiones.

Un último grupo de respuestas va en la dirección de argumentar no saber por qué les pegan o manifiestan que les pegan «por nada». La explicación a este tipo de respuestas debería ser objeto de un análisis más profundo con los alumnos/as en cuestión.

En el grupo de mayor edad cambia el patrón de respuestas. En este caso, consideran en mayor medida que las agresiones son debidas fundamentalmente a factores de *carácter externo*, sobre todo por las características personales del agresor. Las razones aducidas son: «se creen superiores», «para hacerse los fuertes», «porque les gusta», «por hacer daño a alguien». Cambiar el foco del problema ayuda a los individuos a salvaguardar la autoestima.

El segundo grupo de respuestas más mencionadas indican un elevado grado de *incomprensión*, en el caso de haber sido víctima de alguna agresión, la respuesta más frecuente es la falta de comprensión de por qué ha sido agredido. Este resultado es llamativo ya que, o bien no quieren decir la razón de la agresión o, por el contrario, si realmente no la saben, no podrán evitarla en ocasiones futuras.

La razón menos mencionada es la referida a *características internas (autoinculpación)*: de nuevo, las repercusiones sobre la autoestima son bastante claras, esto es (como en los primeros ciclos de primaria), se contempla la causa de la agresión como algo interno y personal («yo soy el culpable»), así se sienten responsables de las agresiones y, por tanto, las justifican. Respuestas de este tipo son: «porque soy diferente (gordo, bajo...)», «por mi carácter, mi forma de ser», «porque he hecho algo malo», ...

Consecuencias de las agresiones escolares. Las categorías generales correspondientes a las consecuencias derivadas de las agresiones sufridas se presentan en la tabla 2. La pregunta planteada era: «¿Qué les pasa a los compañeros/as que te pegan o se meten contigo después de hacerlo?».

Tabla 2

Consecuencias aducidas por el alumnado tras las agresiones sufridas

1º A 4º DE PRIMARIA		5º Y 6º DE PRIMARIA, SECUNDARIA BACHILLERATO, C.F. Y G.S.	
%	CATEGORÍAS GENERALES	%	CATEGORÍAS GENERALES
42,38	Estrategias positivas de relación	34,3	Ninguna
34,18	Castigo externo	20,2	Venganzas
10,3	Ambiente negativo	20,14	Ambiente negativo
9,84	Ninguna	14,8	Estrategias positivas de relación
3,3	Venganzas	10,55	Castigo externo

* Se eliminan los sujetos que han respondido que «nunca me ha pasado»

Si se comparan las dos columnas, se puede observar cómo las consecuencias percibidas por los estudiantes varían considerablemente. Así, en el grupo de menor edad predominan las consecuencias de *resolver positivamente las situaciones conflictivas* («se arrepienten, me piden perdón», «hablamos y lo resolvemos») y la utilización del *castigo externo*, impuesto

habitualmente por el profesorado; el empleo de estrategias negativas es bastante reducido. Por su parte, en el grupo de mayor edad destaca, por el elevado porcentaje, que tras una agresión se percibe que no hay *ninguna consecuencia*, es decir, consideran que a los agresores «no les pasa nada», lo que incrementa el efecto reforzante de la figura del agresor, junto al sentimiento de injusticia de la víctima; por otro lado, en caso de percibir consecuencias, éstas son de tipo negativo, en forma de *venganzas* («se lo devuelvo») o *tensiones* («nos enfadamos», «se ríen de mí», «me amenazan», «lloran»). En este grupo se reducen el empleo de estrategias positivas y el uso del castigo externo como medios para resolver los conflictos.

Reacciones ante agresiones escolares observadas. En la tabla 3 se presentan las reacciones generales más habituales en los dos grupos de edad analizados. En este caso, se realizaba la pregunta «Si has visto cómo pegaban o se metían con otros compañeros/as, ¿qué has hecho tú?»

Tabla 3

Reacciones ante agresiones entre compañeros observadas

1º A 4º DE PRIMARIA		5º Y 6º DE PRIMARIA, SECUNDARIA BACHILLERATO, C.F. Y G.S.	
%	CATEGORÍAS GENERALES	%	CATEGORÍAS GENERALES
51,65	Estrategias positivas	41,84	Estrategias pasivas
27,13	Estrategias externas	40,15	Estrategias positivas
14,29	Estrategias pasivas	15,64	Estrategias negativas
6,93	Estrategias negativas	2,37	Estrategias externas

Sobre esta cuestión, referido al grupo de menor edad (entre 1º y 4º de primaria), destaca como la reacción más frecuente el uso de *estrategias positivas*, esto es, «separarles» «intentar resolverlo», «defenderles»; un segundo tipo de reacción es también positiva, pero de carácter externo,

como «decírselo al profesor»; por último, destacan, con una considerable menor ocurrencia, las pasivas («marcharme», «callarme», «mirar») y las negativas («pegarles», «insultarles», «reírme»).

En los grupos de 5º y 6º de Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos y Garantía Social, destaca que, por un lado, las *reacciones positivas* («intentar separarlos», «defenderlos») aunque disminuye su manifestación, siguen siendo bastante empleadas; sin embargo, son las *reacciones de tipo pasivo* las más empleadas («no hago nada», «mirar»); igualmente se incrementa la emisión de *reacciones negativas* («reírme», «animarles»); y disminuyen drásticamente las de carácter *externo* («decírselo a algún profesor/a»).

Sentimientos y pensamientos ante una agresión. Por último, se incluyó una pregunta dirigida al grupo de mayor edad sobre los sentimientos y pensamientos que surgen a chicos y chicas ante una agresión, concretamente: «Cuando te pegan o se meten contigo, ¿cómo te sientes?, ¿qué piensas?». En la tabla 4 se muestran los resultados.

Tabla 4

Sentimientos y pensamientos ante una agresión

5º Y 6º DE PRIMARIA, SECUNDARIA, BACHILLERATO, C.F. Y G.S.	
%	CATEGORÍAS GENERALES SOBRE SENTIMIENTOS
40,73	Sentimientos de venganza
30,02	Sentimientos negativos sobre sí mismo
29,25	Sentimientos negativos
%	CATEGORÍAS GENERALES SOBRE PENSAMIENTOS
55,59	Pensamientos para abstraerse de la realidad
20,67	Pensamientos de desprecio
15,63	Pensamientos de injusticia
6,69	Pensamientos centrados en una resolución positiva
1,42	Pensamientos de modelado («ser como ellos»)

En la pregunta, *¿cómo te sientes cuando se meten contigo?*, se pueden clasificar las respuestas en tres grupos: a) *sentimientos de venganza*: centrados en devolver la agresión, unidos a otros extremadamente negativos de rabia, furia, ira, odio, ...; b) *sentimientos que repercuten en la autoestima*: de inferioridad, desprecio e indefensión («nadie quiere estar conmigo», «soy tonto»); c) *sentimientos negativos*: en respuestas como «me siento mal», «siento miedo».

En la segunda parte de esta misma pregunta (*¿qué piensan?*), sobresale que los pensamientos más emitidos durante una agresión se centran en *abstraerse de la situación agresiva*, empleando comentarios como «en nada, me da igual» o «en ignorarlos». Otro tipo de pensamientos frecuentemente empleados son del tipo de *desprecios* («pienso que es por envidia», «que no son personas») o de *injusticia* («no les he hecho nada», «¿por qué lo hacen?», «no tienen derecho a hacerlo»).

Por último, destaca la baja frecuencia de chicos y chicas que activan *pensamientos positivos centrados en la solución*, como «tengo que hablar con él, solucionarlo».

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio se encuentran en la línea de los realizados por Cerezo (1996, 1998), Olweus (1993, 1998), Ortega (1998), Ortega y Mora-Merchán (1995) y Ortega, Mora-Merchán y Lera (1999) tanto en lo que respecta al perfil de la víctima y del agresor, como a los mecanismos que se activan en la solución de conflictos y la evolución de la agresividad de acuerdo con la edad (Berkowitz, 1996).

Entre los escolares objeto de estudio existe una evolución en la percepción de la conducta agresiva emitida. Los alumnos/as de 1º a 4º de primaria inciden en aspectos externos del agresor, principalmente la apariencia física, o en aspectos internos muy básicos («son malos») ya que en un porcentaje muy elevado hacen hincapié en aspectos internos propios; mientras que los alumnos de 5º y 6º de primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos y garantía social se centran, en mayor medida,

en la intencionalidad de la conducta ejercida por el presunto agresor (hacer daño, ejercer poder o, simplemente, obtención de placer) tal y como se recoge en la teoría de la reactividad con la consiguiente necesidad de integrarse y de destacar entre sus iguales (Berkowitz, 1996; Cerezo, 1996, 1998).

Las víctimas, con independencia de la edad, aunque este patrón de respuesta se recoge mayoritariamente en los alumnos de menor edad (1º a 4º de primaria), muestran un déficit en su autoestima que les lleva a autoinculparse de la agresión recibida, reforzando la imagen que de ellos tiene el agresor, al considerar que merecen el castigo. Parece, por tanto, que la agresión se instala como una forma de interacción aprendida (Cerezo, 1998). Además, paradójicamente, las víctimas tienden en un alto porcentaje a ignorar las causas de la agresión, por lo tanto, se genera una indefensión que no les permite afrontar satisfactoriamente estas situaciones.

Las diferencias entre los diversos grupos de edad también se manifiestan en el papel que desempeñan ante una agresión. Los alumnos/as de 1º a 4º de primaria buscan solucionar el problema mediante el diálogo o la búsqueda de apoyo externo (adulto sancionador) como mediación al conflicto mientras que los alumnos /as de mayor edad (5º y 6º de primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos y garantía social) adoptan la posición, que señalaba Olweus (1998), de agresor pasivo que participa (directa e indirectamente) en las intimidaciones pero no toma la iniciativa. En esta línea, propiciado por el período evolutivo en el que se encuentran (pre-adolescencia y adolescencia) no buscan al adulto como solucionador de conflictos.

Por último, los sentimientos que se generan en las víctimas, tal y como se muestra en el estudio, son ambivalentes, destacan principalmente la venganza, la rabia o la furia no sólo hacia el agresor sino también hacia uno mismo, bien por no haber sido capaz de solucionar satisfactoriamente esa situación, o bien por la impunidad que perciben los alumnos de más edad en las agresiones, lo que refuerza los sentimientos tanto del agresor como de la víctima al tiempo que se activan pensamientos enca-

minados a la extinción de la situación vivida y al desprecio (Cerezo, 1998; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 1995). Por lo tanto, parece que en esta situación de agitación emocional intensa es difícil poner en marcha pensamientos y sentimientos positivos de búsqueda de soluciones (Goldstein y Keller, 1991).

El papel de la escuela ante estos resultados estaría, por un lado, en mostrar a los alumnos que el conflicto puede ser positivo y constructivo (Johnson y Johnson, 1991) y que se encuentra presente en el aula, bien como una consecuencia de la interacción entre personas, o bien como resultado de los procesos evolutivos (Beltrán, 1999; Beltrán y Pérez, 2000). Por otro lado, resulta necesario entrenar en estrategias positivas de afrontamiento encaminadas a la identificación de aquellos indicadores que provocan el corto-circuito emocional comentado anteriormente, habilidades de control emocional y de asertividad en situaciones de activación y, por último, estrategias eficaces y pacíficas de solución de conflictos en aquellos casos en los que el enfrentamiento se haya producido.

REFERENCIAS

- Beltrán, J. A. (1999). Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los valores sociales. La solución de conflictos. En J.A. Beltrán y C. Genovard (Ed.), *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. A. y Pérez, L. (2000). *Educación en el siglo XXI*. Madrid: CCS.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bully víctima*. Tesis no publicada.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from. The perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, 435-442.

- Farrington, D. P. (1989). Early predictions of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Goldstein, A. P. y Keller, H. R. (1991). *El comportamiento agresivo. Evaluación e intervención*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1991). *Teaching students to be peacemakers*. Edina: Interaction Book Company.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y de amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (1998). Problemas de convivencia y disciplina en los centros. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 37-47.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1995). Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria. En J. A. Beltrán, L. Pérez, V. Santiuste, R. González y D. Vence (Coord.), *Intervención psicopedagógica. Volumen II*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. y Lera, M. J. (1999). Los problemas de convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país. En J. L. Carbonell (Coord.), *Aprender a Vivir juntos. Volumen II*. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Serrano, I. (1998). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Tidwell, A. C. (1998). *Conflict resolved?: A critical assessment of conflict resolution*. London and New York: Printer.