



ISSN: 1699-6410

Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Clinical and Health Psychology, 2 (2006) 9-14

El acoso escolar: un enfoque psicopatológico

Jordi Collell i Caralt¹

Psicólogo. Observatorio Europeo de la Violencia.

Carme Escudé Miquel.

Psicóloga. Observatorio Europeo de la Violencia.

INTRODUCCIÓN

Aunque el fenómeno del acoso entre alumnos (*bullying*) ha tenido recientemente una repercusión mediática importante, su abordaje se realiza en la mayoría de los casos desde una óptica puramente escolar, implicando acciones puntuales como la aplicación del código disciplinario o el cambio de centro para alguno de los afectados, generalmente la víctima.

Por otro lado, por parte de algunos estamentos educativos se han prodigado contundentes manifestaciones de tolerancia cero, dirigidas más bien a atenuar la alarma social del hecho en sí, a partir de sanciones al supuesto agresor o agresores, que respondiendo a una voluntad real de afrontar el fenómeno en su dimensión más amplia.

Sin entrar a discutir la eficacia ni la oportunidad de estas acciones, nos parece necesario aportar un punto de vista que contemple el fenómeno desde una perspectiva más amplia. El acoso escolar es un fenómeno social por naturaleza, que se produce en grupos relativamente estables, donde la víctima tiene pocas posibilidades de escapar. Esta dimensión grupal no puede ser olvidada al hacer una aproximación al fenómeno ni al planificar la intervención.

La reiteración de las conductas de maltrato supone un riesgo psicosocial tanto para el agresor o agresores como para la víctima, pero también para los compañeros del grupo clase y para el entorno mismo que se ve sometido a un proceso de degradación moral. Las conductas de maltrato están vinculadas al ajuste psicosocial de los implicados y tienen un fuerte impacto en el clima de convivencia de centro y en la comunidad en general.

Es preciso señalar que el acoso escolar, tal vez por la repercusión mediática que adquieren determinados sucesos que se producen en la escuela, se asimila a la llamada violencia escolar, constructo cuestionable bajo cuyo paraguas se amparan todas las actuaciones más o menos violentas llevadas a cabo por

jóvenes a poco que tengan relación con el sistema educativo (disruptividad, indisciplina, vandalismo, conductas delictivas, etc.), que aunque puedan estar relacionadas, presentan características diferenciadas.

Por ello nos parece necesario delimitar de qué conductas estamos hablando y cuáles son sus consecuencias para los implicados, manifestando la necesidad de una intervención que contemple la promoción de la salud tal y como la define la OMS, concebida no como una mera ausencia de enfermedad, sino como un estado de bienestar físico, psíquico y social.

Finalmente queremos subrayar la importancia de que las aulas sean entornos seguros donde se fomente la resiliencia de los alumnos y el bienestar emocional de toda la comunidad educativa.

EL ACOSO ESCOLAR: DEFINICIÓN

Antes de proseguir es preciso delimitar claramente en qué consiste el fenómeno del acoso escolar o *bullying*. Dan Olweus (1983), uno de los pioneros en la investigación, lo define 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 e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. Añade que 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.

A partir de este enunciado destacamos algunos elementos relevantes: (1) la repetición de las acciones, (2) la intencionalidad del agresor, (3) la indefensión de la víctima en unas relaciones determinadas por el abuso de poder y, finalmente (4) las graves consecuencias que vivir en un entorno que tolera el maltrato puede acarrear para todos los implicados.

Los autores son profesores de enseñanza secundaria y miembros del Observatorio Europeo de la Violencia.

Dirección de contacto: jcollell@xtec.net, cescude@xtec.net

¿De qué conductas estamos hablando?

Se suele asimilar el *bullying* a las confrontaciones esporádicas o a otras situaciones conflictivas más o menos violentas que se pueden dar en los centros educativos, pero en realidad se trata de un proceso más complejo que conlleva la ruptura de la simetría que debería presidir las relaciones entre iguales, y la reestructuración de estas relaciones bajo un esquema de dominio-sumisión que se mantiene estable en el tiempo.

Los adultos parecen esperar que el *bullying* sea un problema transitorio; pero éste no es el caso: el *bullying* es persistente por definición y está relacionado con problemas en muchos ámbitos de la vida actual y futura del niño (Kumpulainen, Räsänen, Entonen, Almqvist, Kresanov *et al.*, 1998).

A efectos de intervención, es útil clasificar las diversas formas que pueden adoptar las conductas de maltrato entre iguales. Las recogemos en la siguiente tabla:

	Directa	Indirecta
Física	-Dar empujones -Pegar -Amenazar con armas...	-Robar objetos de uno -Romper objetos de uno -Esconder objetos de uno...
Verbal	-Insultar -Burlarse -Poner motes...	-Hablar mal de uno -Difundir falsos rumores...
Exclusión Social	-Excluir del grupo -No dejar participar...	-Ignorar -Ningunear...

Tabla 1: Clasificación de las formas de maltrato entre iguales. Distinguimos entre formas abiertas (en línea continua) y relacionales (en línea de puntos).

Es preciso señalar la poca atención que se suele prestar al maltrato verbal y especialmente a la exclusión social. Estas formas son poco consideradas y pueden gozar de cierta permisividad por parte de los mismos compañeros o incluso los adultos, que suelen asimilar el maltrato a la violencia física.

Contrariamente a lo que puede suponerse, las conductas de maltrato verbal y la exclusión social tienen a largo plazo un peor pronóstico para quien las sufre que la agresión abierta.

La agresión indirecta merece una reflexión; en estos casos el agresor no da la cara, no se identifica, se mantiene en la sombra y ello genera dudas en la víctima sobre su propia percepción: ¿Me están agrediendo o me lo estoy imaginando? ¿Es casualidad o lo hacen adrede? Estas agresiones desestabilizan a la víctima y acaban minando su autoestima. Además, la víctima introyecta sentimientos de culpabilidad al no identificar claramente a su agresor o agresores.

El llamado *cyberbullying*, que consiste en utilizar las nuevas tecnologías (*chats de internet, e-mail, SMS...*) para realizar conductas intimidatorias, puede amplificar este efecto y aumentar el miedo y la inseguridad de la víctima que se puede sentir acosada incluso en su propia casa. Esto genera un sentimiento de vulnerabilidad muy importante.

ROLES EN UNA SITUACIÓN DE BULLYING

Es preciso detenernos un instante, aunque sea brevemente, en los distintos roles que juegan los alumnos en una situación de *bullying*. Ya hemos referido anteriormente que el maltrato entre alumnos se da en un contexto grupal, donde cada uno de los alumnos juega un rol (Salmivalli, 1999).

En una situación aguda de acoso encontramos tres tipos de protagonistas: el agresor, la víctima y los espectadores que presencian las agresiones.

El agresor: raramente actúa solo; generalmente busca el apoyo del grupo. En esta categoría distinguimos dos tipologías: (1) la predominantemente dominante, con tendencia a la personalidad antisocial, relacionada con la agresividad proactiva, y (2) la predominantemente ansiosa, con una baja autoestima y niveles altos de ansiedad, vinculada a la agresividad reactiva.

Los chicos de este segundo grupo suelen presentar déficit en el procesamiento de la información social y pueden manifestar una tendencia a sobreatribuir hostilidad a los demás (sesgo atribucional hostil). Esto los hace más vulnerables a sufrir el rechazo sistemático de sus compañeros y pueden convertirse en agresor/víctima o víctima, según las circunstancias.

La víctima: generalmente se encuentra aislada. También existen diversos tipos de víctima: (1) la víctima clásica, ansiosa, insegura, débil, con poca competencia social, (2) la víctima provocativa que presenta un patrón conductual similar a los agresores reactivos, con falta de control emocional y que según los factores contextuales puede asumir el rol de agresor-víctima y (3) la víctima inespecífica que es aquella persona que es vista como diferente por el grupo y esta diferencia la convierte en objetivo. Esta última es la tipología más común.

Los espectadores: a veces observan sin intervenir pero frecuentemente se suman a las agresiones y amplifican el proceso. Esto se explica por el fenómeno del contagio social que fomenta la participación en los actos de intimidación, o también por el miedo a sufrir las mismas consecuencias si se ofrece apoyo a la víctima.

Olweus (2001) describe los distintos roles que se pueden dar en un grupo de alumnos en una situación de acoso como "el círculo del *bullying*". Define las posiciones posibles que van desde el agresor al defensor de la víctima, pasando por los que secundan las agresiones, los que muestran su apoyo

pero no intervienen directamente, los espectadores pasivos, los posibles defensores, etc.

Debemos considerar estas características psicológicas con mucha prudencia ya que en realidad por sí solas no explican el fenómeno; desde el punto de vista psicopatológico deben contemplarse como factores de riesgo. De hecho los factores contextuales desempeñan un papel determinante en la atribución de roles que pueden ser cambiantes en el transcurso del tiempo. Es “lo que ocurre” lo que hace débil a la víctima y fuertes a quienes agreden (Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen y Granizo, 2005).

El rol de los iguales

A diferencia de las relaciones que los niños y jóvenes mantienen con los adultos, en las relaciones entre los mismos niños o adolescentes domina la igualdad de estatus; es decir, sus relaciones tienen un carácter no jerárquico, se mueven en el plano de la simetría horizontal, de aquí la consideración de “iguales”.

Ya casi nadie se atreve a poner en duda la influencia de los iguales en los procesos de aprendizaje, especialmente de normas y relaciones sociales. Frente a un modelo lineal de enseñanza representado en las figuras del profesor que enseña y del alumno que aprende, el aprendizaje entre iguales nos desvela un entorno más ecológico. Así, las relaciones entre los iguales facilitan el aprendizaje de un amplio abanico de habilidades y actitudes y contribuyen en gran medida al desarrollo emocional, cognitivo y social, pero también pueden ejercer una influencia negativa.

Farrington (1993) señala que, en su forma más general, el fenómeno del abuso consiste en una opresión reiterada, tanto física como psicológica, hacia una persona con un poder menor, por parte de otra persona con un poder mayor. Este desequilibrio puede ser muy evidente (más fuerza física, un grupo contra una persona sola...) o bien pasar inadvertido, especialmente cuando la diferencia toma un cariz más psicológico.

El *bullying* es un problema social y grupal, y es en el grupo donde debe resolverse, sin que esto excluya posibles intervenciones a nivel individual. Debemos tener en cuenta que sobredimensionar las conductas específicas de *bullying* puede llevarnos a intervenir únicamente en las relaciones agresor/víctima y a ignorar el contexto social en que se producen (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman y Kaukiainen, 1996).

IMPLICACIÓN EN BULLYING Y PSICOPATOLOGÍA

La implicación reiterada en conductas de maltrato y su relación con trastornos psicopatológicos en la juventud y edad adulta, ha sido objeto de investigaciones recientes, especialmente en los países nórdicos, pioneros en el tema.

La investigación realizada por Kumpulainen, Rasanen y Puura (2001) pone de manifiesto que todos los alumnos implicados en situaciones de maltrato en cualquiera de los roles están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta que los chicos y chicas no implicados,

y son más proclives a ser clientes de consulta psiquiátrica.

Otro aspecto analizado son las diferencias entre los distintos roles. Kumpulainen, Rasanen y Henttonen (1999) señalan que los chicos y chicas implicados en el rol de **agresor** presentan trastornos de conducta externalizada e hiperactividad; mientras que la implicación en el rol de **víctima** correlaciona más con problemas de tipo internalizado. Los chicos y chicas implicados en el rol de **agresor-víctima** tienen un mayor riesgo de tener más síntomas psiquiátricos y de estar más perturbados psicológicamente.

Otro estudio llevado a cabo en Finlandia (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000) con una muestra de más de 17.000 adolescentes de 14 a 16 años, relaciona la implicación en conductas de maltrato con diferentes trastornos psicopatológicos (síntomas psicómaticos, depresión, ansiedad, trastornos de la ingesta y uso de sustancias) y confirman que el grupo agresor / víctima es el que presenta mayor porcentaje de trastornos, seguido de los agresores y finalmente de las víctimas.

La ansiedad, la depresión y los síntomas psicómaticos son más frecuentes entre el grupo de agresores/víctimas pero igualmente comunes entre los agresores y las víctimas. El uso excesivo de bebida y el uso de sustancias es más común entre los agresores y en segundo lugar entre los agresores/víctimas. Entre las chicas, los trastornos de la ingesta están implicados en todos los roles, mientras que en los chicos solamente los encontramos en el rol agresor / víctima.

Finalmente, queremos señalar que también los espectadores padecen las consecuencias de vivir en un entorno regido por el abuso y el maltrato: la insensibilización ante el sufrimiento de la víctima o la creencia en la inevitabilidad de la violencia son algunas de estas consecuencias.

Agresión y psicopatología

Aunque una tendencia espontánea hacia la protección de la víctima nos pueda llevar a pensar que sólo ésta necesita ayuda, debemos considerar que realmente existe un riesgo mayor de sufrir trastornos psicosociales en la adolescencia o en la edad adulta en los chicos y chicas que se ven implicados a menudo en el rol de agresor.

Así, un análisis más detallado nos muestra que los chicos que utilizan la agresión abierta presentan problemas de conducta externalizada (impulsividad, conductas desafiantes y culpabilizadoras), mientras que los agresivos relacionales, también pueden exhibir problemas internalizados (tristeza, ansiedad, quejas somáticas, etc. (Crick y Grotpeter, 1995).

Desde una perspectiva de género, la agresión abierta se ha vinculado a los chicos y la agresión relacional a las chicas. La implicación en agresión no normativa de género (chicos agresores relacionales y chicas abiertamente agresivas) se vincula a niveles más altos de desajuste psicosocial. Esto puede ser debido en parte a que son conductas asociadas a un mayor rechazo tanto por parte de los iguales, como de los adultos (Crick, 1997).

También es interesante la relación entre los diferentes tipos de agresores y los trastornos específicos de conducta.

El Trastorno por Déficit de Atención (TDAH) es el trastorno psiquiátrico más común entre el grupo de agresores, especialmente en el subgrupo de agresores/víctimas; éstos suelen ser altamente rechazados por sus iguales porque son molestos e irritantes, pueden tener un pobre funcionamiento académico y presentan una conducta estable y bastante extrema (Kumpulainen y otros, 1998; Schwarz, 2000).

Otro grupo estaría representado por los alumnos que presentan Trastornos de Conducta, caracterizados por un inicio precoz de las conductas agresivas, compartirían algunos rasgos con los agresores/víctimas, (falta de autorregulación y control emocional) así como una tendencia a desarrollar una personalidad antisocial en la edad adulta (Olweus, 2001).

Kumpulainen y otros (1998) encuentran que entre los chicos y chicas agresores reactivos el Trastorno de Conducta y el Trastorno Desafiante son dos veces más comunes que entre los agresores proactivos y tres veces más comunes que entre las víctimas clásicas.

En cuanto al estatus sociométrico, Asher y Dodge (1986) indican que los niños rechazados por los iguales es más probable que muestren conductas agresivas y disruptivas.

Victimización y psicopatología

El abuso sistemático por parte de los iguales puede tener un impacto persistente en las víctimas. Se sabe que la víctima está en una situación duradera que incluso se puede repetir en nuevos ambientes (Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz, 1998).

Si examinamos esta implicación en experiencias de victimización debemos distinguir entre los efectos que reflejan un funcionamiento por debajo de lo que sería deseable (sentimientos de infelicidad, bajo nivel de confianza y autoestima, desajuste escolar, bajo rendimiento académico, etc.) y otros estados psicológicos más estresantes como pueden ser altos niveles de ansiedad, depresión o ideación suicida.

En este sentido, los estudios corroboran que la duración de la situación de maltrato es una variable importante en la gravedad del desajuste psicosocial. En cuanto al tipo de victimización, se señala que la victimización física suele desarrollar atribuciones externalizadas, mientras que la verbal envía mensajes al niño que pueden provocar la internalización de los aspectos negativos que le atribuyen los compañeros: ("Eres estúpido, tonto, feo...").

Los efectos de la victimización relacional, aún podrían ser más perniciosos al transmitir a la víctima el rechazo de los compañeros y la falta de apoyo social que potencia la idea de ser invisible a los ojos de los demás, de negar la propia existencia como persona. En este sentido son interesantes las investigaciones de Bushs y Ladd (2001), y de Parker y Asher (1993) que señalan la importancia que el estatus sociométrico y la reputación entre iguales tienen para el ajuste emocional y escolar del niño y su

adaptación en la adolescencia y nos aportan elementos relevantes para la intervención.

Finalmente debemos considerar que las diferentes formas de victimización pueden contribuir de manera independiente al desajuste psicosocial y escolar del niño y seguramente tienen efectos acumulativos.

LA INTERVENCIÓN

Definir el problema

Las situaciones de acoso escolar tienen en común muchos elementos y se podría pensar que la intervención puede ser muy similar en todos los casos. Esto no es así, aunque se pueden establecer unas líneas generales, la intervención debe concretarse a cada realidad. El éxito que se puede obtener es proporcional a una definición ajustada de cada situación, que puede ser muy distinta según los casos y el contexto.

Para planificar adecuadamente una intervención con posibilidades de éxito nos será útil conocer dónde pasan estas cosas, qué chicos y chicas están implicados y hasta qué punto, los puntos fuertes y los puntos débiles de cada uno, el tiempo que ha transcurrido y las soluciones intentadas, las creencias y atribuciones respecto el uso de la violencia, también de los adultos, etc. Por otro lado deberemos conocer el clima de centro, la dinámica del grupo, el trabajo tutorial que llevan a cabo, etc.

La aproximación multinformante es la más completa para hacer un diagnóstico ajustado de la situación. Los informes de profesores y padres nos pueden ser útiles, pero los alumnos son los mejores conocedores de la realidad que se da en su grupo y es a ellos a quienes debemos preguntar.

La nominación entre iguales se ha mostrado como la técnica más útil y eficaz para determinar los alumnos implicados en las diversas situaciones de maltrato.

En nuestra investigación (Collell y Escudé, 2005a y b) hemos utilizado este procedimiento para determinar los alumnos implicados en las diversas situaciones de maltrato (físico, verbal y exclusión social). Hemos añadido ítem de prosocialidad para conocer los alumnos que ayudan y que animan a los demás, y también la técnica sociométrica de Coie, Dodge y Coppotelli (1982) que permite clasificar a los alumnos en populares, rechazados, ignorados y controvertidos y correlacionar el estatus sociométrico con las nominaciones de agresividad y victimización.

Los resultados nos permiten dibujar el mapa relacional del aula, muy útil para ajustar la intervención a la realidad concreta del momento.

Planificar la intervención

Alrededor de un 10 % de niños y jóvenes podrían sufrir trastornos como resultado de la implicación en situaciones de acoso en la escuela. Desgraciadamente, se pone poca atención a la estabilidad de estas conductas a lo largo de la infancia y, cuando se interviene, la respuesta suele llegar tarde y acostumbra a centrarse en atenuar los efectos sintomáticos individuales que obvian el afrontamiento del problema de una manera global.

Una intervención centrada exclusivamente en el agresor y/o en la víctima, produce unos efectos

indeseables. Culpabiliza a los protagonistas, a la vez que libera de responsabilidad a los demás chicos y chicas del grupo, olvidando que son precisamente éstos los que tienen capacidad para mantener o inhibir estas situaciones.

Al tratarse de un fenómeno relacional cualquier intervención se debe construir en torno a una aproximación sistémica; debe ir más allá del agresor y la víctima, debe incluir los compañeros y el entorno (otros alumnos no directamente implicados, los profesores, los padres y también el personal de la escuela).

Por ejemplo, hacer una aproximación al fenómeno, conjuntamente con los alumnos, pensar y discutir entre todos qué puede hacer cada uno para mejorar las relaciones interpersonales, establecer sistemas de apoyo entre iguales, estrategias de afrontamiento y de soporte a la víctima, protocolos de actuación, etc.

Estas actuaciones, englobadas en un Proyecto de Convivencia de Centro, adquirirán sentido y una mayor eficacia.

Sin descartar una intervención terapéutica con el agresor o agresores y/o la víctima cuando sea necesario, entendemos que el fenómeno debe ser abordado desde una óptica psicosocial que fomente la salud y el bienestar emocional de todas las personas que forman la comunidad educativa (Cowie, Boardman, Dawkins y Jennifer, 2004).

Promoción de la salud y del bienestar

La salud mental de niños y adolescentes es una de las preocupaciones importantes de las autoridades sanitarias en los países desarrollados. Lamentablemente, en nuestro país, los indicadores relativos a la salud mental de niños y adolescentes no son precisamente muy optimistas, correlacionando con las tasas de fracaso escolar, abuso de sustancias y trastornos de conducta, que presentan cada vez una mayor precocidad en su inicio.

La violencia en general, y el maltrato entre iguales en particular, constituyen un obstáculo para el desarrollo de los chicos y chicas en los centros educativos y en la sociedad en general, así como un factor de riesgo importante para sufrir trastornos en la adolescencia y la edad adulta.

De ahí la necesidad de abordar el fenómeno precozmente y desde una óptica rigurosa, sin maximizarlo pero tampoco negándolo o mirando hacia otro lado, con el argumento que “son cosas de chicos”, “en nuestro Centro no hay conflictos” o el consabido “de maltrato ha habido siempre”, que justifica la no intervención. Como muy bien recoge el profesor Sanmartín (2005), aunque haya habido prácticas incluso milenarias en este sentido –como golpear al menor o a la mujer-, eso no significa que deban seguir existiendo.

Cada vez se hace más evidente la necesidad de un enfoque holístico, desde varios ámbitos, que incluya también el psicopatológico. Esto implica la identificación de los factores de riesgo (como el rechazo de los iguales o la agresión temprana), y su redefinición en una sociedad cambiante como la nuestra que sufre transformaciones aceleradas en todos los campos, incluyendo el psicopatológico, con la emergencia de nuevas patologías psicosociales.

Implica asimismo trabajar para la mejora de las relaciones interpersonales y la recuperación de los vínculos comunitarios.

Nuestra sociedad y su escuela, no puede seguir hablando de niños agresivos, desmotivados, muchas veces identificados -y etiquetados- ya desde la Educación Infantil o Primaria, sin una mirada atenta a las causas que subyacen, limitándose únicamente en muchos casos a la contención. No es una tarea fácil y no puede ser asumida únicamente por los centros educativos. Es necesaria una visión ecológica y el compromiso unánime de los diversos agentes sociales.

Existen numerosas razones por las que los centros educativos, en estrecha colaboración con las familias y estos agentes sociales, deberían implicarse en el bienestar emocional de sus alumnos, entre ellas:

- 1) Las relaciones entre iguales son indicadores importantes de la salud mental de los alumnos y predicen su ajuste futuro y el éxito personal, incluso más que el rendimiento académico.
- 2) Existe una relación importante entre ajuste psicosocial y éxito académico.
- 3) Las tasas de trastornos psicosociales han aumentado y son cada vez más comunes, como señala la OMS.
- 4) Los Centros escolares deberían ser entornos donde todos fueran moderadamente felices y se sintieran al menos, moderadamente bien. Entornos atractivos de trabajo y aprendizaje para profesores y alumnos (Salomäki, 2001).

Un enfoque más clínico, desde la óptica de una patología de las relaciones, que realice una intervención para la mejora de la salud mental individual y comunitaria, representa una aproximación más coherente y necesaria. En ello estamos, o deberíamos.

REFERENCIAS

- Asher, S.R. y Dodge, K.A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Bushs E. y Ladd G. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37 (4) 550-560
- Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Collell, J. y Escudé, C. (2005a). Qüestionari d'Avaluació de la Conducta i Experiencia Social: QUEACES. Trabajo no publicado.
- Collell, J., Escudé, C. (2005b) El maltrato entre iguales en la escuela (*bullying*) como factor de riesgo de trastornos psicopatológicos. En Domènech-Llaberia E. (coord) *Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia* (pp 201-220). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

- Cowie H., Boardman Ch., Dawkins J. y Jennifer D. (2004) *Emotional Health and Well-Being*. London: SAGE Pub.
- Crick, N.R. (1997). Engagement in gender normative vs nonnormative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610-617.
- Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender & social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Del Barrio, C., Gutierrez, H., Barrios, A., van der Meulen, K. y Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 7, 75-100.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice*, 17, (pp 381-458). Chicago: University Chicago Press.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P. y Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23, 661-674.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23, 1253-1262.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. y Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705-717
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Puura, K., (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp 353-365). New York: Academic Press.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school*. (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Salmivalli C. (1999) Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K. y 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.
- Salomäki U. (2001) *Proposal for an action plan to tackle violence in schools*. Connect FI006 Project. Finnish Center for Health Promotion
- Sanmartín, J (2005) *Violencia y escuela, IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*, Valencia.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.