

***MALTRATO ENTRE IGUALES Y EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA
COMUNIDAD DE MADRID. ANÁLISIS Y POSIBILIDADES DE
INTERVENCIÓN***

***PEER HARASSMENT AND SOCIAL EXCLUSION IN THE
MADRID REGION. ANALYSIS AND INTERVENTION PROGRAMS***

GEMA MARTÍN SEOANE¹
ROSA PULIDO VALERO¹
ROSA VERA GÓMEZ¹

Fecha de Recepción: 27/10/2008

Fecha de Aceptación: 06/11/2008

RESUMEN

El objetivo del presente estudio ha sido analizar las situaciones de violencia escolar y exclusión, a través de los diferentes niveles educativos en la Comunidad de Madrid, España. Los participantes han sido 1.635 estudiantes (con edades comprendidas entre 14-18 años), de distintos niveles educativos (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Grado Medio y Garantía Social). Los estudiantes tuvieron que rellenar un cuestionario que incluía medidas de satisfacción escolar, distintas situaciones de violencia escolar (exclusión, violencia verbal, violencia física, vandalismo), desde el punto de vista de los tres roles implicados (agresores, víctimas y observadores), y actitudes (intolerancia, sexismo y justificación del comportamiento violento). Los resultados obtenidos indicaron que las situaciones de violencia escolar más frecuentes se relacionan con la exclusión social y la violencia verbal, que las manifestaciones de violencia escolar decrecen cuando aumenta el nivel edu-

¹ Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología. gema.martin@psi.ucm.es

cativo, y que existen grupos de especial vulnerabilidad. Se analizarán las posibles implicaciones e intervenciones.

PALABRAS CLAVE

Violencia escolar, Adolescentes, Actitudes.

ABSTRACT

The purpose of this research was to study school violence and exclusion across different educational levels in the Madrid Region, Spain. Participants were 1,635 students (aged 14-18 years) with different education levels –compulsory secondary education, specific/initial training courses and vocational training. Students filled out a questionnaire that included measures of school satisfaction, type of violence (e.g., exclusion, verbal violence, physical violence, vandalism), violence roles (i.e., aggressors, victims and spectators), and attitudes towards violence (e.g., intolerance, sexism and violence justification).

Results indicated that a) social exclusion and verbal violence are the most prevalent types of violence, b) school violence decreased when the educational level increased, and c) special vulnerability was higher among specific groups. Implications and interventions are discussed.

KEY WORDS

School violence, Adolescents, Attitudes.

El presente artículo ha sido extraído del estudio “Maltrato entre iguales y Exclusión Social en la Comunidad de Madrid” (Martín Seoane, G.; Pulido, R. y Vera, R.), premiado por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Este estudio continúa la línea de investigación iniciada por el Equipo de Psicología Preventiva (Universidad Complutense de Madrid) sobre el estudio y la prevención de la violencia en sus diferentes manifestaciones (violencia de género, violencia interpersonal,...), así como el desarrollo de Programas de Intervención, encaminados a prevenir este tipo de problemas (Díaz-Aguado, 1996; Díaz-Aguado, Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2002; Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2004; Díaz-Aguado, Martínez Arias, 2004).

A continuación se presentan las conclusiones extraídas del estudio realizado sobre el maltrato entre iguales, con una muestra representativa de la población de adolescentes escolarizados de la Comunidad de Madrid, mayores de 14 años (N= 1635). Estos sirven para caracterizar el fenómeno de la violencia escolar en la Comunidad de Madrid, y proponer posibles pautas de intervención que resulten eficaces en la prevención de este fenómeno.

CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA COMUNIDAD DE MADRID

A partir de lo que informan los jóvenes que se declaran víctimas de exclu-

sión o de violencia en la escuela, y como se encuentra en otros estudios sobre bullying y violencia entre iguales en España (Defensor del Pueblo, 2006; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), las situaciones más frecuentes parecen ser las asociadas a rechazo verbal y exclusión pasiva (“*hablan mal de mí*”, “*me ignoran*”); seguidas por la violencia verbal (“*me insultan*”; “*me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan*”) y la que se ejerce sobre las propiedades (“*me esconden cosas*”). Conviene destacar que existe un porcentaje considerable que declara sufrir situaciones de mayor gravedad como *intimidaciones con frases o insultos de carácter sexual, agresiones físicas*; e incluso que le han obligado con amenazas a *conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quería participar*, y que le han *amenazado con armas*. Estos resultados, porcentajes de los que declaran sufrir las formas de violencia más graves (como el abuso sexual o las amenazas con armas), aunque mucho menor, resultan muy preocupantes.

Como reflejan los resultados, y en consonancia con otros estudios (Defensor del Pueblo, 2000; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), el número de agresores es bastante superior al número de víctimas, especialmente en la exclusión y en las formas menos graves de violencia, debido probablemente al carácter grupal que adoptan dichas agresiones sobre una sola víctima o sobre un grupo de víctimas menor al grupo de agresores.

Por otro lado, la diferencia entre ambos papeles disminuye en las formas

menos graves de violencia, y se invierte en el caso del robo, en el que el número de los que se reconocen como víctimas es superior al número de los que se reconocen como agresores. Esto probablemente sea debido a que este tipo de conductas (robos) suelen ser ejercidas por una única persona, que lo repite con varias víctimas. Dato que estaría en consonancia con la idea de que estas agresiones hacia la propiedad no suelen realizarse de forma grupal, sino individual.

Finalmente, destaca el número de observadores que, en las situaciones menos graves, resulta bastante superior al número de víctimas, pero similar al de los agresores, en relación a las conductas de exclusión y de gravedad menor. Pero, por el contrario, en relación a las conductas más extremas y destructivas, estas diferencias aumentan. Esto puede estar poniendo de manifiesto que hay más conductas presenciadas de las que víctimas y agresores se atreven a reconocer.

Parece que las situaciones de violencia que se viven en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, no suelen ser episodios aislados, sino que forman parte del día a día, como revelan tanto los porcentajes obtenidos en los cuestionarios, como las descripciones realizadas por los alumnos en las entrevistas individuales. Esta cronificación, también encontrada en los estudios previos consultados (Defensor del Pueblo, 2000; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), además suele estar asociada con un orden ascendente de dolor en su ejecución, ya que se comienza poniendo motes, para

ir pasando lentamente a actos más graves como el aislamiento, el rechazo, hasta la agresión física. Estas situaciones son un reflejo del modelo de dominio-sumisión que plantean algunos autores (Ortega, 2000). Parece ser que estas situaciones que se viven a diario, se convierten en esquemas rígidos de pautas a seguir, de las cuales es difícil defenderse desde la propia inmadurez personal de los jóvenes.

Como plantean los adolescentes evaluados, gran parte de las situaciones de victimización vividas en la escuela se relacionan con la percepción de la víctima como “diferente”. En este sentido se hace fundamental superar el currículo tradicional que niega las diferencias y ayudarles a desarrollar una actitud más tolerante.

Por otro lado, como se ha podido observar en los resultados expuestos anteriormente, resulta muy llamativa la relación existente entre ser agresor y observador. Estos resultados estarían poniendo de manifiesto que un grupo de alumnos presencian y/o participan como agresores en un elevado número de situaciones. De lo que se concluye la gran presencia que tiene para estos adolescentes la violencia, convirtiéndose en algo cotidiano para ellos.

También se ha encontrado una relación entre las distintas situaciones de victimización. Esto hace referencia a que un mismo número de alumnos son a la vez víctima de rechazo y exclusión, de conductas de gravedad media y de conductas de gravedad extrema. Por el contrario, es importante mencionar la falta de relación

entre los factores de victimización y los de agresión, al contrario de cómo se venía encontrando en investigaciones previas (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004). Estos resultados reflejan que no parece que sea muy elevado el número de adolescentes que son víctimas y agresores a la vez.

Respecto al sentimiento de culpa con la que se viven o presencian estas situaciones, destacan la superioridad de las puntuaciones en el caso de los observadores. Este aspecto estaría muy relacionado con aquellos compañeros que no intervienen en este tipo de situaciones, pero creen que sí deberían hacerlo. Por otro lado, es interesante destacar los porcentajes que obtienen las víctimas y los agresores respecto a sentirse culpable ante estas situaciones. Estos resultados irían en la línea de que las víctimas que padecen estas situaciones con una elevada frecuencia, terminan considerando que la causa de lo que ocurre está en ellos, mientras que los agresores buscan justificaciones para el tipo de violencia que ejercen, de modo que tienden a justificarla, dándole apariencia de legitimidad.

DISEÑAR INTERVENCIONES ESPECÍFICAS A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES

Para que las actividades educativas resulten eficaces con los adolescentes, es necesario adecuar al máximo la educación a las características de la adolescencia, favoreciendo: la construcción de una

identidad positiva y diferenciada, ayuda para afrontar la incertidumbre que este proceso conlleva, el desarrollo del pensamiento abstracto y su aplicación a la comprensión de uno mismo y de los demás, experiencias de poder y responsabilidad que faciliten una adecuada transición al papel de adulto (Díaz-Aguado, 1996).

INTERVENIR LO ANTES POSIBLE

Al observar los resultados expuestos en función del nivel educativo, parece que las creencias de justificación de la violencia, de sexismo e intolerancia tienden a ser superadas a medida que aumenta la edad, ya que, en este sentido, se encuentran diferencias estadísticamente significativas con relación al curso: los alumnos de 3º y 4º de ESO. Por el contrario, en el cuarto factor que mide tolerancia y rechazo de la violencia son inferiores en 3º y 4º frente a los restantes grupos de Secundaria. Estos resultados estarían reflejando la necesidad de concentrar las intervenciones sobre prevención de la violencia lo antes posible, en la línea de lo encontrado en otros trabajos (Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994), no sólo para prevenir situaciones futuras de maltrato entre iguales sino para evitar que los problemas que se estén iniciando se cronifiquen.

LA PREVENCIÓN CON GRUPOS DE ESPECIAL VULNERABILIDAD

Los adolescentes de Garantía social manifiestan un acuerdo superior con

creencias de justificación de la violencia, el sexismo y la intolerancia, y manifiestan haber vivido más situaciones de violencia que los adolescentes de Secundaria. En este sentido, parece que los adolescentes de Garantía Social se encuentran en una situación de especial vulnerabilidad, resultado que parece estar relacionado con dificultades cognitivas en la comprensión de los grupos sociales y con situaciones como la incertidumbre sobre la propia identidad, una alta activación emocional generadas probablemente por el sentimiento de exclusión o de sentirse injustamente tratado, o la falta de proyecto vital.

Otro de los grupos que se han detectado de especial vulnerabilidad son los adolescentes varones, frente a las mujeres, ya que estos puntúan siempre de forma superior tanto en situaciones de violencia escolar (en cualquiera de los tres roles evaluados), como en actitudes de justificación de la violencia, sexistas y de intolerancia.

En este sentido, conviene destacar el papel fundamental de la educación, como reflejan los estudios, en el desarrollo de actitudes tolerantes y el desarrollo de la comprensión de las diferencias de los grupos sociales

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Resulta interesante destacar, el hecho de que la relación con los profesores (en la calidad de vida subjetiva de los adolescentes madrileños) obtenga la puntuación más baja. Este resultado, obtenido

con anterioridad en otros estudios (Díaz-Aguado; Martínez Arias y Martín Seoane, 2001; Martín Serrano y Velarde Herminia, 2001), confirma las crecientes dificultades detectadas por el profesorado en la Educación Secundaria y que pone de manifiesto la conveniencia de incorporar innovaciones educativas que permitan mejorar la calidad de esta relación, de la que depende, no sólo la calidad de la vida de profesores y alumnos, sino también la de la educación. Todo ello está relacionado con las dificultades que en la interacción profesor-alumno se detectan en la educación con alumnos adolescentes en los últimos años, puesto que en estudios realizados en décadas anteriores la interacción con las personas solía ser más valorada que la relación con los contextos.

Por otro lado, también deben ser destacados los resultados respecto a quienes consideran la figura más disponible en las situaciones de violencia escolar en los centros educativos. Resulta sorprendente la reducida disponibilidad de los profesores para un problema tan grave, dado que se produce en el mismo contexto en el que dichos profesores se encuentran. Un elevado porcentaje de alumnos valora la posibilidad de contar con el profesorado en situaciones de violencia en el centro, considera que *trabajan activamente, actúan como mediadores*. Pero especialmente valoran la posibilidad de *contar con algún profesor en concreto a la hora de pedir ayuda*. Estos resultados estarían relacionados con la formación y habilidades adecuadas con las que parecen contar un número concreto de profesionales de este ámbito. Por otro lado, es destacable el

hecho de que también se mencionen actitudes pasivas por parte de los profesores ante este problema. Hay alumnos que mencionan que sus profesores “*no se enteran*” o “*no saben impedirlos*”. Esto parece estar relacionado con muchas de las situaciones de violencia que se producen, ante las cuales, algunos profesores no saben cómo intervenir o no encuentran apoyo para hacerlo, de lo que se deriva de nuevo la necesidad de poner en marcha intervenciones dirigidas a formar al profesorado en cómo afrontar estas situaciones. También podemos relacionar estos resultados con los obtenidos por Bolton (1997) que encuentra que la mayoría del profesorado se considera responsable de prevenir la violencia si se produce en clase o en el recreo, aunque no fuera de la escuela. Independientemente de los años de experiencia, la mayoría de los profesores (el 87%) reconoce que no ha sido preparado para afrontar este problema con eficacia y que debería ser específicamente entrenado para ello.

De todo lo mencionado anteriormente se deduce la necesidad de poner en marcha intervenciones dirigidas a formar al profesorado en cómo afrontar estas situaciones y que permitan establecer contextos normalizados en los que se trate sobre la violencia escolar, proporcionando a las víctimas la oportunidad de recibir ayuda sin ser estigmatizadas por ello, y a los agresores la de recibir el tratamiento educativo disciplinario que requieren. Resultados que llevan a conceptualizar dichas condiciones como protectoras frente a la violencia escolar (Sharp y Thomson, 1994; Smith, Cowie y Sharp, 1994).

ENSEÑAR A RESOLVER CONFLICTOS Y PEDIR AYUDA

En función de los resultados obtenidos, parece que la figura más disponible en las situaciones de violencia escolar en los centros educativos son los amigos y los compañeros. Por otro lado, hemos comprobado que los adolescentes, en una situación de violencia entre iguales, en ocasiones *no hace nada, aunque debería hacerlo, no hace nada porque no es su problema, se mete con la víctima lo mismo que el grupo*. Estos resultados ponen de manifiesto que la violencia que se produce en los centros educativos muchas veces se resuelve entre los propios compañeros y que los roles de cómplice activo y pasivo son vividos con una elevada frecuencia, por lo que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar cualquier tipo de actuación.

Así, la intervención debería centrarse en los siguientes objetivos: 1) dotar a los adolescentes de habilidades de mediación y solución de conflictos para que pudieran intervenir de forma activa en las situaciones de maltrato entre iguales que se produzcan en la escuela; 2) enfatizar sobre la importancia de pedir ayuda a los adultos disponibles, para detener las situaciones de violencia.

MEJORAR LA RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS

Como revelan los resultados, parece que existe una estrecha relación entre la insatisfacción con el grupo de

iguales y ser víctima de exclusión, lo que pone de manifiesto que las dificultades de interacción con iguales pueden estar en la base de este tipo de problemas o el agravamiento de estas situaciones. En ese mismo sentido, la intervención tiene que pasar por proporcionar a las víctimas adecuadas interacciones con sus compañeros de clase, donde puedan surgir sentimientos de amistad y de inclusión. Se plantea como totalmente necesaria la integración en grupos de orientación constructiva, así como la distribución de las oportunidades de protagonismo, ya que como reflejan los estudios observacionales, los niños y los adolescentes con comportamiento antisocial suelen mantenerlo o incrementarlo porque así obtienen la atención de personas significativas para ellos (profesores, compañeros...), atención que tiende a convertirse en un premio debido a la fuerte necesidad de protagonismo que les caracteriza y a la ausencia de alternativas positivas para conseguirlo.

Para ello, pueden ser especialmente adecuadas metodologías como el aprendizaje cooperativo y la discusión en grupos heterogéneos. Es preciso orientar las intervenciones de forma que favorezcan cambios cognitivos, afectivos y conductuales, ayudando a incorporar la tolerancia y el rechazo a la violencia en la propia identidad y a obtener protagonismo de manera positiva. Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos, a través de las cuales los jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos. (Díaz-Aguado, 1996; 2004).

ROMPER LA CONSPIRACIÓN DEL SILENCIO

Es interesante destacar cómo las situaciones de victimización se mantienen a lo largo del tiempo y las dificultades de los adolescentes para encontrar apoyo externo que detengan estas situaciones. En este sentido, se hace imprescindible romper la conspiración del silencio que está manteniendo estas situaciones, por parte de los compañeros. Así, la tradicional falta de respuesta de la escuela y de las personas que se relacionan en ella ante la violencia, es considerada actualmente como una condición de riesgo (Batsche y Knoff, 1994). Para explicarlo, conviene tener en cuenta que esta *conspiración del silencio* deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito.

FOMENTAR ACTITUDES TOLERANTES HACIA LA DIVERSIDAD

Como ponen de manifiesto los resultados obtenidos, algunos adolescentes consideran que la violencia está justificada como una forma legítima para conseguir sus objetivos e incluso adecuada para “arreglar cosas”. Esta justificación de la violencia como una “herramienta” adecuada para solucionar problemas conllevará que ciertos alumnos la utilicen con frecuencia, en detrimento de otras formas de solución de los conflictos.

Por otro lado, las puntuaciones tan altas encontradas en la asociación con actitudes de justificación de la utilización

de la violencia, de acuerdo con creencias sexistas e intolerante, así como el no querer trabajar en el aula con compañeros pertenecientes a minorías étnicas (como los marroquíes, judíos o gitanos), revelan la necesidad de trabajar sobre las actitudes de nuestros alumnos de la Comunidad de Madrid. Los agresores se asocian con este tipo de justificaciones, por lo que la prevención de este tipo de conductas de acoso y maltrato debe pasar por disminuir este tipo de actitudes.

Así, la intervención debería ir dirigida a: 1) mejorar su comprensión de los grupos sociales, como base para el desarrollo de la tolerancia; 2) proporcionar experiencias de interacción positivas entre géneros, entre compañeros de otros grupos minoritarios, etc.

Para ayudar a los adolescentes a comprender el proceso por el cual la violencia genera más violencia, enseñarles a rechazarla, a utilizar otras formas de resolver los problemas, etc. es fundamental incluir actividades específicas en el currículo. En definitiva, para poder prevenir la violencia, hay que empezar a “hablar” de violencia en las aulas, de la violencia que se produce en la sociedad y de la violencia que se produce en el propio centro educativo.

LA COLABORACIÓN DE LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS

En este sentido, como plantea Bronfenbrenner (1979) es fundamental la conexión y comunicación entre los diferen-

tes microsistemas (familia, escuela y grupo de iguales), por lo que se hace imprescindible que la escuela y la familia “se abran” y colaboren en este objetivo con otros agentes presentes en la comunidad (Servicios Sociales, Organizaciones No Gubernamentales, Asociaciones Juveniles, etc.).

El escenario familiar. La familia se convierte en un pilar fundamental en la intervención, convirtiéndose su colaboración en imprescindible. Los resultados respecto a quienes consideran la figura más disponible en las situaciones de violencia escolar en los centros educativos, se ha comprobado que un elevado porcentaje son los padres, por lo que estos deben ser adecuadamente formados sobre cómo intervenir cuando un hijo/a le plantea un problema de este tipo.

El ocio. Si tenemos en cuenta la violencia vivida como víctima en el ocio por parte de los adolescentes madrileños, los episodios más frecuentes son: *hablan mal de mí, me insultan, me llaman por motes*. Hay que destacar, aunque su porcentaje es más bajo, los episodios de violencia de carácter más grave: *agresiones físicas, obligarles con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual, amenaza con armas*. Comparando los resultados obtenidos entre ambas muestras, observamos que las puntuaciones obtenidas por los alumnos de Garantía Social son superiores en todos los ítems evaluados (excepto en uno: *hablan mal de mí*).

Por otro lado, en relación a los jóvenes que ejercen la violencia en el ocio, los episodios más frecuentes de violencia

son: *hablar mal de él, insultarle, llamarle por motes*. Sin embargo, de nuevo hay que destacar otros episodios de violencia, cuyo porcentaje es menor pero son de carácter más grave: *agresiones físicas, amenazarle, intimidarle con frases o insultos de carácter sexual, obligarles con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual, amenazar con armas*. Comparando los resultados obtenidos por ambas muestras, de nuevo encontramos puntuaciones superiores en la muestra de Garantía Social. Esto podría estar relacionado con un ocio más conflictivo en el que se desenvuelven los alumnos de este nivel educativo.

Por otro lado, los resultados encontrados también hablan de la relación entre ser agresor en la escuela y ser agresor en el ocio. Esto haría referencia a la necesidad de trabajar sobre aquellos alumnos que no tienen habilidades de solución de conflictos, y se ven más implicados en peleas.

De todo lo expuesto se deduce la necesidad de: 1) mejorar las relaciones entre los diferentes escenarios en los que el adolescente interacciona, como la escuela y la familia; 2) desarrollar alternativas de ocio constructivo; para lo cual se hace imprescindible la colaboración de diferentes agentes educativos (familias, escuela, servicios sociales y asociaciones juveniles entre otros), en la búsqueda de soluciones a este fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA

Batsche, G. y Knoff, H. (1994). *Bullies and their victims: Understanding a*

pervasive problem in the schools. School Psychology Review, 23, 2, 165-174.

Bolton, M. (1997). *Teacher's view on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. British Journal of Educational Psychology, 67, 223-233.*

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).

Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor Español del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>

Defensor del Pueblo (2006). *II Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor Español del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*.

os. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2002). *Génesis y desarrollo de los problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G.. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (Dir.) (2004). Prevenir en Madrid. Programa municipal de prevención de drogodependencias en contextos educativos. Investigación. *Madrid: Dirección General de Salud y Drogodependencias del Ayuntamiento de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid*.

Martín Seoane, G. y Mudarra, M.J. (2004). ¿Qué puede hacer la Orientación para prevenir la Violencia? *Revista de Cooperación Educativa*, 52-57.

Martín Seoane, G.; Pulido, R. y Vera, R. (2004). Género y Violencia entre Iguales: un estudio descriptivo de la Comunidad de Madrid. *Actas de International Conference on Guidance, Social Inclusion and Career Development*, 360-366.

Martín Seoane, G.; Pulido, R. y Vera, R. (2004). Estudio representativo de

la exclusión social en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. *Actas de International Conference on Guidance, Social Inclusion and Career Development*, 356-359.

Martín Seoane, G.; Pulido, R. y Vera, R. (2003). Análisis de la violencia entre iguales en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. *Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*, 781-786.

Martín Serrano, M y; Velarde Hermida, O. (2001). *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud

Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can't do*. Oxford: Blackwell. (Traducción castellana "Conductas de acosos y amenaza entre escolares". Madrid: Morata, 1998).

Ortega, R. (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Smith, P., Cowie, H. y Sharp, S. (1994). Working directly with pupils involved in bullying situations. En: Smith, P. & Sharp, S. (Eds.) (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.

Smith, P., Cowie, H. y Sharp, S. (1994). *School Bullying insights and perspectives*, Londres: Routledge.