

# La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses?

Violence at Primary Schools: How are the French Pupils?

La violence dans les écoles d'enseignement primaire: comment sont-ils les élèves français?

A violência nas escolas de ensino primário: como estão os alunos franceses?

Fecha de recepción: 29 DE JULIO DE 2011 | Fecha de aceptación: 2 DE OCTUBRE DE 2011  
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:E<379:VCEPAF>2.0.TX;2-D

Escrito por CATHERINE BLAYA

INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION, IREDU – UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE

OBSERVATOIRE INTERNATIONAL DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE, OIVE

PARIS, FRANCIA

[catherine.blaya@u-bourgogne.fr](mailto:catherine.blaya@u-bourgogne.fr)

ÉRIC DEBARBIEUX

OBSERVATOIRE INTERNATIONAL DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE, OIVE

UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

PARIS, FRANCIA

[debarberic@aol.com](mailto:debarberic@aol.com)

## Resumen

Este artículo presenta una investigación que intenta conocer el estado actual del clima escolar y de la violencia en los colegios de primaria en Francia. Esta encuesta sobre clima escolar y victimización autorreportada indagó las percepciones y experiencias de 12.326 alumnos de 157 colegios de enseñanza pública en ocho Inspecciones Académicas. Los resultados de la encuesta revelan que la mayoría de los alumnos se siente bien en su colegio. Sin embargo, el 10% de los participantes sufre la victimización repetida que les produce un sentimiento de inseguridad y afecta su percepción del clima en general.

## Palabras clave autor

Enseñanza primaria, victimización, violencia, *bullying*, alumnos.

## Palabras clave descriptor

Educación primaria, violencia en la educación, convivencia estudiantil, agresividad infantil.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Blaya, C. & Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, 339-356.

### Key words author

Primary Education, Victimization, Violence, Bullying, Pupils.

### Key words plus

Education Primary, Violence in Education, Student Act of Living Together, Aggressiveness in Children.

### Abstract

This paper describes the current state of school violence and climate at primary schools in France. A survey that gathered information of perceptions and experiences around school climate and self-reported victimization was held among 12,326 pupils of 157 public schools in eight departments. The results reveal that the majority of pupils are feeling good at their schools. However, 10% of participants are victimized repetitively, and these occurrences affect their perceptions of security and general school climate.

### Mots clés de l'auteur

Enseignement primaire, victimisation, violence, bullying, élèves.

### Mots clés descripteur

Éducation primaire, violence dans l'éducation, cohabitation étudiante, agressivité enfantine.

### Résumé

Cet article présente une recherche qui essaye de reconnaître l'état actuel du climat scolaire et de la violence dans les écoles primaires en France. Cette enquête par questionnaire sur le climat scolaire et la victimisation auto-rapportée a été réalisée à travers les perceptions et les expériences de 12326 élèves de 157 écoles d'enseignement public dans huit Inspections Académiques. Les résultats montrent que la plupart des élèves se sentent bien dans leur école. Pourtant, le 10% des participants subissent les victimisations répétées qui ont des conséquences dans leur sentiment d'insécurité et leur perception du climat général.

### Palavras chave autor

Ensino primário, vitimização, violência, *bullying*, alunos.

### Palavras chave descritor

Educação primária, violência na educação, convivência estudantil, agressividade infantil.

### Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa que tenta conhecer o estado atual do clima escolar e da violência nas escolas primárias da França. Esta pesquisa feita por meio de um questionário sobre o clima escolar e a vitimização autorreportada foi realizada através das percepções e experiências de 12.326 alunos de 157 escolas de ensino público em oito Inspeções Acadêmicas. Os resultados revelam que em geral os alunos se sentem bem em seu colégio. No entanto, 10% dos participantes sofrem repetidas vitimizações, o que gera sentimento de insegurança e afeta sua percepção do ambiente escolar geral.

## Introducción

Desde hace unas décadas, los investigadores científicos se han dedicado a estudiar la violencia escolar por sus posibles consecuencias en la escolaridad y la salud mental de las víctimas pero también por el temor a una supuesta delincuencia juvenil más fuerte y creciente. Así, la mayoría de los estudios se focalizó en la enseñanza secundaria porque sus protagonistas son adolescentes y porque —a veces— presentan comportamientos perturbadores. Pocos estudios se interesaron en la violencia escolar en la enseñanza primaria. Esto por distintas razones: la primaria parece un mundo más protegido y preservado (Debarbieux, 2000) y los alumnos —por ser más jóvenes— no son percibidos tan potencialmente peligrosos como los adolescentes. No obstante, según los trabajos de investigación de Richard Tremblay en Canadá (2010), los niños son más violentos físicamente entre los 2 y los 3 años de edad. Las investigaciones sobre *bullying* o acoso entre alumnos ponen en evidencia también que este tipo de comportamiento tiende a ser más frecuente cuando joven y que el hecho de ser víctimas cuando joven predice problemas parecidos en la enseñanza secundaria y es un factor de riesgo de abandono escolar (Blaya, 2010). Además, la adopción de comportamientos violentos frecuentes y estables desde la infancia conduce a problemas de delincuencia e incluso de criminalidad una vez adultos (Farrington, 2000; Farrington & Ttofi, 2011). Esto lleva a concluir la necesidad de una prevención precoz y la urgencia de estudios científicos que determinen la prevalencia y los procesos de violencia entre alumnos en la enseñanza primaria para orientar e informar las acciones preventivas y las políticas públicas.

Este artículo propone en una primera parte una reflexión sobre la definición de la violencia en las escuelas. Una segunda parte presenta una reseña de los estudios sobre el tema de la violencia entre alumnos en la educación primaria. En este artículo, elegimos estudiar la violencia escolar únicamente entre pares. No es que reduzcamos los problemas de violencia en las escuelas a la sola violencia entre alumnos, sino que ya ha quedado demostrado que la calidad de la convivencia entre pares en los centros educativos favorece la adaptación de los niños y su éxito académico (Blaya, 2010; Hawker & Boulton, 2000; Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies, Evans & Ewbank, 2001). En una tercera parte, presentamos los resultados de una investigación llevada a cabo en Francia en el marco de las actividades del Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas, OIVE, bajo la dirección del profesor Éric Debarbieux y en la cual participamos como investigadores principales. Es la primera vez que se ha realizado una investigación de este tamaño en Francia y en ella intervinieron en un trabajo colaborativo equipos de investigación de cinco universidades con la participación de 12.326 alumnos de primaria.

## La violencia en las escuelas: delimitación conceptual

Las investigaciones que intentan plantear la definición de la violencia escolar son numerosas. En determinados países, en especial en los países del norte de Europa, el término *violencia* se refiere casi exclusivamente a la violencia física y al uso de la fuerza, con preferencia del término *bullying* (matoneo o matonismo). La Organización Mundial de la Salud, OMS, propuso una definición a finales de los años noventa:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

En este artículo se presentan los resultados de la investigación *Encuesta de victimización con los alumnos de enseñanza primaria en Francia*, que buscó conocer la calidad del clima escolar y los niveles de victimización en las escuelas de enseñanza primaria en este país.

o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2003).

Esta definición supone el uso intencional de la fuerza ya sea física o psicológica (uso de poder), al contrario de la definición restringida. Considera también las violencias del tipo intimidación o amenaza. Aunque esta posición sea aceptada por gran parte de los investigadores, no toma en cuenta las violencias no intencionales, que aún no se ha cerrado el debate y que hay desacuerdos sobre la definición del concepto.

Como lo subraya Éric Debarbieux (1996, p. 35), "culturalmente, la violencia es una noción relativa, dependiente de los códigos sociales, jurídicos y políticos de épocas y lugares donde cobra sentido". Hay dos concepciones encontradas y polémicas. De un lado están los partidarios de una definición restringida y que se concentran en los hechos concretos y cuantificables de la violencia, los crímenes y delitos susceptibles de sanciones penales cometidos en el ámbito escolar (Chesnais, 1981). Para Jean-Claude Chesnais (1981, p. 27), "la violencia en el sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es *la violencia física*. El daño directo, corporal, contra las personas se viste con tres caracteres: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la dureza voluntaria cometida contra alguien". Según Robert Paul Wolff (1971, p. 59), "es el uso ilegítimo o desautorizado de la fuerza para tomar decisiones contra el deseo de otros". Dan Olweus apoya las definiciones restrictivas de la violencia en el sentido de Jean-Claude Chesnais o de Robert Paul Wolff, ya que define la violencia como "el uso del poder de la fuerza física" (Olweus, 1999, p. 12). Los defensores de esta definición justifican esta postura por la necesidad de una definición limitada de la violencia para poder medirla y prevenirla.

Por otro lado, encontramos a los que conciben la violencia escolar como una situación anclada en la vida ordinaria de la escuela y analizan las interpretaciones individuales y colectivas de la violencia en la escuela de modo siempre contextualizado (Debarbieux, 1996; Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999; Ortega, 2003).

Éric Debarbieux (2001, p. 44) nos advierte que "el vocabulario científico no 'descubre' la verdad, sino que es construido y construyente, construye nuevos paradigmas" y definir la violencia es mostrar más bien cómo es socialmente construida, en su designación misma. Aunque llama la atención sobre la necesidad de no confundir sentimiento o percepción de violencia con violencia verdadera, subraya que "la peor de las violencias cometidas por los científicos —y por otros— para la víctima sería negarla como víctima, relegada

en los limbos de un 'subjetivismo' infamante" (Debarbieux, 2001, p. 46). La definición que propone es la siguiente:

... la desorganización brutal o continua de un sistema personal, colectivo o social traduciéndose por una pérdida de integridad que puede ser física, psíquica o material. Esta desorganización puede operarse por agresión, uso de la fuerza, conscientemente o inconscientemente, pero puede haber violencia, del punto de vista de la víctima sin que haya necesariamente agresor ni intención de dañar. La violencia es dependiente de los valores, códigos sociales y fragilidades personales de las víctimas. (...) estudiar la violencia en el medio escolar es encaminarse hacia una reflexión sobre el sentido mismo de las prácticas educativas (Debarbieux, 1996, pp. 45-46).

Así, esta definición de la violencia pone énfasis en la víctima y subraya que la violencia en la escuela no se reduce a la violencia física. Estamos ante un nuevo paradigma de la violencia (Wieviorka, 1999), que aborda no solo la violencia física sino también las microviolencias, la inseguridad y que difiere de otras definiciones como la de la Organización Mundial de la Salud, OMS, o la del maltrato entre escolares (*bullying*) en el sentido de que no pone la intención de dañar como condición imprescindible. En los trabajos del Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas, OIVE, utilizamos esta definición.

La violencia escolar suele ser el resultado de —pero también genera— un clima, un ambiente general en el colegio. Así, nuestras investigaciones sobre la violencia escolar se interesan también por el clima escolar. El clima escolar es la calidad general del centro educativo que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de esa comunidad. Se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en cada centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de una comunidad educativa (Blaya, 2002; Bliss, 1993; Del Rey, 2002; Fernández-Díaz, 1994).

### **La violencia escolar en la enseñanza primaria**

Los trabajos llevados a cabo en los años noventa en Suiza y Noruega (Alsaker, 1993) mostraron que la victimización en la infancia era comparable a la que ocurre en años ulteriores de escolarización y que las víctimas sufren niveles de estrés aún más altos cuanto más pequeñas son. Françoise D. Alsaker y Stefan Valkanover (2001) informaron que 18 de cada 100 niños de enseñanza primaria eran víctimas de *bullying* y que 16

de cada 100 niños de 5 a 7 años de edad que habían sido víctimas durante este período de su infancia, más tarde eran víctimas o se convertían en agresores.

En Luxemburgo, Georges Steffgen (2000, 2001) realizó dos estudios que indicaban que los docentes pensaban que la violencia había crecido en los colegios de primaria y que el 16,6% de ellos aclaraba que había violencia física. En el mismo período, en Francia, según las cifras del Ministerio de Educación Nacional, los colegios eran poco afectados por incidentes violentos (menos de un problema por cada mil alumnos: 0,8 por mil). Sin embargo, la investigación de Éric Debarbieux en los centros de enseñanza primaria (2000) mostró que la tercera parte de los alumnos encuestados estimaba que había violencia en su colegio. Las peleas eran numerosas (el 69,1% de los alumnos dijo que había peleas en su colegio), así como insultos y amenazas. Los varones tendían a ser más violentos que las niñas, pero también eran más víctimas, lo que concuerda con los resultados de los estudios en la enseñanza secundaria (Blaya, Debarbieux & Rubi, 2003; Smith, Pepler & Rigby, 2004). Según los investigadores, el *bullying* directo<sup>1</sup> es más frecuente entre los niños, mientras el “*bullying* indirecto” es más común entre las niñas, lo que coincide con otros estudios sobre las diferencias de género en los comportamientos violentos (Blaya, Debarbieux & Rubi, 2003). Sin embargo, 19 de cada 100 niñas participantes en el estudio decían haber sido golpeadas. En otro estudio, en 2000, Éric Debarbieux mostró que las niñas víctimas de extorsión por amenaza eran tan numerosas como los niños y que el 10% de los niños era victimizado de modo repetitivo.

El conjunto de los estudios sobre *bullying* o acoso escolar concluye que entre el 5 y el 12% de los alumnos de primaria han sido víctimas de *bullying* (Cowie & Smith, 2001; Hayden & Blaya, 2001) con porcentajes muy altos en Portugal (21,9%) e Italia (17,5%). En Inglaterra, distintos estudios (Smith, Pepler & Rigby, 2004; Wolke, 2009) mostraron que el *bullying* ocurría en el patio de recreo y las aulas y que los niños más pequeños eran victimizados con mayor frecuencia y por los mayores. Los alumnos autores de *bullying* son hasta el 10% y las víctimas/agresores, el 5% (Smith, Pepler & Rigby, 2004). En Irlanda, Astrid Mona O'Moore y Stephen James Minton (2003) revelan que el 31,3% de los alumnos de primaria que investigaron fue víctima de *bullying* durante el año escolar y que el 4,3% lo fue de modo frecuente (semanal). En Alemania, Nandoli von Marées y Franz Petermann investigaron unos quinién-

tos alumnos de 6 a 11 años de edad en 12 colegios e indican una prevalencia de la victimización del 17% de los niños, el 10% de agresores y el 16,5% ambos: víctima y agresor. El *bullying* indirecto suele ocurrir dentro de grupos del mismo género. Los resultados a partir de un análisis de regresión logística muestran que —aparte del género y de la edad— los bajos niveles de educación en los padres son un fuerte predictor de un status relacionado con el *bullying* (autor, víctima, víctima/autor).

En Quebec, los trabajos de Daniel Turcotte y Geneviève Lamonde (2004) tratan de explicar cuáles son los comportamientos violentos y las características de los alumnos autores o víctimas en la enseñanza primaria. Sus resultados indican que los dos tipos de violencia más frecuentes son reírse/burlarse de alguien para enfadarlo/la (61,5%) y empujar/dar empujones a otros (43,3%). El 12,3% de los alumnos que participaron en esa investigación admitió pelear y el 7,5% contestó que mordía y tiraba el pelo (p. 22).

Taraneh Shojaei, Ashley Wazana, Isabelle Pitrou, Fabien Gilbert y Viviane Kovess (2009) realizaron una investigación en 100 colegios franceses con unos 1.274 niños de 6 a 11 años de edad. El 20% de los participantes aclaró haber sido victimizado de modo repetitivo con una mayor representación de los más pequeños (6-8 años) y de los niños con problemas de salud, lo que confirma que las víctimas tienden a ser los más vulnerables. Las consecuencias sobre las víctimas eran síntomas de ansiedad, problemas de depresión y para relacionarse con los otros compañeros.

Esta reseña confirma que hay problemas de violencia entre compañeros desde muy pequeños. También corrobora que la victimización y la falta de atención y prevención de estos problemas de comportamiento pueden resultar en problemas más graves en la adolescencia y la vida adulta. Además, subraya la necesidad de entender mejor lo que pasa en las escuelas de enseñanza primaria desde la perspectiva de la prevención temprana y precoz. En Francia, ya hay un problema de violencia en la enseñanza primaria y sobre todo el del acoso o *bullying* entre compañeros. Así, el Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas, bajo la dirección de Éric Debarbieux y con financiamiento del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, decidió emprender un estudio científico nacional para entender mejor la situación francesa. A continuación, presentamos este estudio.

## La violencia en la enseñanza primaria en Francia: un estudio nacional por el OIVE

Esta investigación parte de la creencia en la importancia de la medida científica para objetivar los problemas de violencia en los centros educativos y de

1 El *bullying* directo es una violencia física o verbal visible que se concreta en comportamientos y responde a actos de violencia, mientras el *bullying* indirecto es una violencia menos visible, como los rumores. Puede ser una violencia estructural o una violencia simbólica, es decir, aquel tipo de agresión que no se da en el plano de lo físico pero sí en el plano de la significación.

no exagerar los problemas; pero tampoco negar su existencia y contribuir en informar y orientar las políticas públicas (Blaya, Farrington, Petrosino & Weisburd, 2006). En 2009, el convenio con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Francia, que también está comprometido con la protección de los niños y entiende el interés de una aproximación científica al fenómeno, nos permitió emprender una investigación nacional. Recibimos el apoyo de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance,<sup>2</sup> DEPP, para el sorteo de la muestra de investigación y para la realización del trabajo de campo en las escuelas.

El objetivo de este estudio era conocer las experiencias de los alumnos con la violencia en el ámbito escolar, comprender su naturaleza, intensidad y repetición. Decidimos incluir la variable *clima escolar* en este estudio, ya que la violencia tiene consecuencias en el ambiente general de los centros escolares y de sus miembros. El clima escolar y el ambiente general del colegio pueden sufrir las consecuencias de los problemas de comportamiento y de violencia (Benbenishty & Astor, 2005; Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999).

## Metodología

### La muestra

La muestra fue seleccionada aleatoriamente y los datos se recogieron en 157 centros de enseñanza primaria pública en Francia con 12.326 alumnos de 8 a 11 años que asisten a ocho *académies*.<sup>3</sup> El 16,9% de los colegios es parte de las medidas de educación prioritaria. De los 12.326 participantes, el 50,5% correspondía al género masculino y el restante 49,1% al femenino.

### El instrumento

Utilizamos el cuestionario de victimización diseñado por el equipo de investigadores, a partir del cuestionario de clima escolar de Éric Debarbieux (Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999). El cuestionario está compuesto 62 preguntas con 11 preguntas sobre el clima, específicamente sobre la percepción del alumnado del clima general del colegio, la calidad de las relaciones entre compañeros, entre alumnos y el profesorado y la percepción de inseguridad. Estas preguntas son de escala Likert, en cuatro puntos que permiten calcular medias de clima escolar y crear un Índice de Clima Escolar, ICS, con base en la percep-

ción de los participantes. En cuanto a la victimización, el cuestionario le pregunta al alumnado si ha sufrido los siguientes hechos de maltrato: ser insultado, ser excluido del grupo/ostracismo, amenazas, chantajes, amenazas con armas, apodos, ser agredido físicamente (empujones, golpes, peleas grupales, heridas con armas), robo, vandalismo, abuso sexual (ser espiado en los baños, ser desvestido o tener que desvestirse a la fuerza, ser besado a la fuerza o ser forzado a besar). Cada una de estas preguntas indagaba además sobre el lugar donde sucedió la agresión, el tipo de autor (adulto, alumno/a). El cuestionario fue sometido a la aprobación de las federaciones de padres de alumnos y de los sindicatos de docentes de enseñanza primaria. Las variables independientes eran la edad y el género del participante. Hicimos el compromiso de no identificar a los individuos. También recogimos datos sobre la población general del centro escolar, el barrio y datos sociodemográficos provistos por la DEPP.

## Los resultados

### El clima en general

En cuanto a la percepción general del colegio, los alumnos encuestados valoran su centro educativo de modo muy positivo con el 88,9% de opinión favorable. Además, el 95% del alumnado encuestado se declara satisfecho con la calidad de la enseñanza, lo que se traduce en un alto nivel de confianza en las capacidades pedagógicas del profesorado. Sin embargo, el 11% de los niños encuestados no está satisfecho con el ambiente general. Será imprescindible estudiar más precisamente cuáles son los niños que no quedan satisfechos con el clima general o con las relaciones con sus profesores y comprobar una posible relación con problemas de victimización. Notamos también que ante la pregunta: "¿Te gusta ir a clase?", al 27,8% no le gusta. Los otros tiempos de la vida en la escuela no son tan valorados por el alumnado. Pensamos aquí en la cafetería, el comedor o la guardería después de la jornada. En cuanto a la cafetería o el comedor, los comentarios de los niños sobre el personal que los vigila son bastante negativos. Mientras administrábamos el cuestionario, a menudo vimos niños que salían llorando de la cafetería o el comedor por haber sido sancionados de modo injusto (según su percepción) o porque la persona encargada de la vigilancia había gritado mucho durante el almuerzo. Estas observaciones son reforzadas por las respuestas a la pregunta: "¿Cuáles son las personas que no quieres en tu colegio?": aunque el 48,5% de los niños encuestados afirma querer a todos, casi la tercera parte (32,3%) dice que no quiere a las personas que vigilan durante el almuerzo. Esto nos

2 Este servicio del Ministerio de Educación francés está encargado de los estudios y de censar los datos sobre la educación, además de sugerir evoluciones y mejoras al sistema educativo en Francia.

3 Una *académie* corresponde al sector administrativo de un departamento (área geográfica administrativa).

lleva a pensar que una mayor capacitación de este personal podría ayudar a mejorar el clima general de los centros educativos. En lo que toca a las relaciones entre los alumnos, por las respuestas de los niños, se puede afirmar que son buenas, ya que el 83% de los encuestados dice tener buenas o muy buenas relaciones con sus compañeros.

Se ha comprobado que un sistema de gestión de la disciplina punitivo, con reglas y expectativas poco claras y una aplicación incoherente e irregular de la disciplina, es un factor importante en el incremento de los comportamientos agresivos, del ausentismo y del vandalismo contra las escuelas (Funk, 2001; Mayer, 1995; Olweus, 1993). El sentimiento de que las sanciones no son aplicadas justamente ni con igualdad está en la raíz de una cultura antiescolar creciente (Funk, 2001; Mayer, 1995; Olweus, 1991). El cuestionario pregunta sobre la percepción de justicia en la disciplina del centro educativo. A este respecto, en la muestra general encontramos que el 75% contesta que las sanciones son justas y el 25% opina lo contrario, con un 7,5% que contesta que son *muy injustas*.

Evaluamos también el sentimiento de inseguridad al preguntarles a los alumnos si les da miedo asistir al colegio. El 7,3% contesta tener miedo y el 4,3% dice tener miedo *a menudo* y el 3,3% *muy a menudo*, como indica la tabla 1.

Tabla 1  
*Miedo a asistir al colegio*

¿Miedo?	No. de citas	Frecuencia (%)
No responde	59	0,5
Nunca	7.546	61,2
A veces	3.788	30,7
A menudo	528	4,3
Muy a menudo	528	3,3
<b>Total de citas</b>	<b>12.326</b>	<b>100%</b>

Media = 1,49 Desviación estándar = 0,73

Fuente: elaboración propia

Así, podemos concluir que la mayoría de los alumnos de primaria se siente feliz en su colegio, pero parece haber un núcleo de alumnos insatisfecho con su vida en el colegio. Este grupo de alumnos nos interesa más y vamos a tratar de entenderlo mejor, en el capítulo siguiente al comprobar la importancia de la victimización y sus clases o tipos.

## La violencia entre iguales

La tabla 2 presenta las respuestas del alumnado a las preguntas sobre ser víctima de violencias verbales o psicológicas.

Estos resultados confirman que los insultos y las mofas son el tipo de violencia/problema más frecuente que sufren los alumnos con un poco más del 10% de ellos que los sufren de modo repetitivo. El 38,6% de los encuestados dice haber sido rechazado por los otros. Notamos también que uno de cada cuatro alumnos dice haber sufrido amenazas por parte de sus compañeros.

Tabla 2  
Victimización verbal y psicológica

	Nunca (%)	A veces (%)	A menudo (%)	Muy a menudo (%)	Total (%)
Mofas	33,1	46,0	10,8	10,1	<b>100</b>
Sobrenombres	56,9	26,9	7,5	8,7	<b>100</b>
Exclusión del grupo ostracismo	47,1	38,6	8,1	6,3	<b>100</b>
Insultos	32,6	42,1	12,5	12,8	<b>100</b>
Racismo	80,0	13,3	3,4	3,4	<b>100</b>
Amenazas	64,9	26,0	4,8	4,3	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>52,4</b>	<b>32,1</b>	<b>7,8</b>	<b>7,6</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la violencia física, como lo podemos ver en la tabla 3, golpes, atropellos y tirar el pelo son las agresiones más frecuentemente mencionadas.

Tabla 3  
Victimización/violencia física

	Nunca (%)	A veces (%)	A menudo (%)	Muy a menudo (%)	Total (%)
Golpes	42,0	41,0	9,7	7,4	<b>100</b>
Peleas	50,8	34,8	6,9	7,6	<b>100</b>
Pinchazos/tira el pelo	48,4	37,8	8,1	5,7	<b>100</b>
Empujones	48,5	37,6	8,3	5,6	<b>100</b>
Lanzamiento de objetos	67,5	24,5	4,6	3,4	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>51,4</b>	<b>35,1</b>	<b>7,5</b>	<b>5,9</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

Así, casi tres cuartas partes del alumnado (71,8%) no se declara víctima de modo puntual. Sin embargo, el 5,1% de los participantes en el estudio se dice *víctima frecuente* y el 1,5% *muy frecuente*. Cuando sumamos las víctimas de violencias verbales o psicológicas y las víctimas de violencias físicas, los resultados indican que el 71,2% de los alumnos no padece problemas de violencia escolar, mientras el 4,9% es frecuentemente victimizado y el 1,5% muy frecuentemente. El 11,7% de los alumnos encuestados sufre ambos tipos de violencia (psicológica y física) de modo repetitivo.

Nuestro cuestionario incluye preguntas sobre abuso sexual: "¿Te han mirado mientras estabas en los servicios sanitarios/baños?", "¿Te han forzado a quitarte la ropa? ¿Te han quitado la ropa a la fuerza?", "¿Te han forzado a dar un beso? ¿Te han dado un beso a la fuerza?", adaptando el cuestionario de Rami Benbenishty y Ron Avi Astor (2005). El porcentaje de alumnos que dice haber sufrido este tipo de abuso nos parece bastante alto, ya que uno de cada cinco alumnos declara haber sido mirado mientras usaba los servicios sanitarios y haber sido forzado a dar un beso.



Tabla 4  
Violencia de carácter sexual

	No responde (%)	Sí (%)	No (%)	Total (%)
Ser espiado en los baños	1,0	20,3	78,7	<b>100</b>
Ser desvestido a la fuerza	1,3	14,1	84,7	<b>100</b>
Ser besado a la fuerza	1,1	20,0	78,9	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>1,1</b>	<b>18,1</b>	<b>80,8</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

En cuanto al robo, concierne esencialmente material escolar (38,1%) y objetos personales (16,0%) y merienda (12,2%). Los problemas de robo con amenaza afectan al 10,9% de los niños. El robo no es tan frecuente como los otros tipos de victimización.

Tabla 5  
Robo y extorsión

	Nunca (%)	A veces (%)	A menudo (%)	Muy a menudo (%)	Total (%)
Robo de objetos	79,7	16,0	2,3	2,0	<b>100</b>
Robo de material escolar	49,6	38,1	6,8	5,6	<b>100</b>
Robo de dinero	92,6	5,0	1,0	1,3	<b>100</b>
Robo de merienda	83,6	12,2	2,0	2,2	<b>100</b>
Extorsión por otro alumno	85,9	10,9	1,7	1,5	<b>100</b>
Extorsión por un grupo	94,8	3,9	0,7	0,7	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>81,0</b>	<b>14,3</b>	<b>2,4</b>	<b>2,2</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

Desde hace unos años aparecieron en las escuelas francesas los *juegos peligrosos*. Por ejemplo, el juego del *foulard*, que consiste en provocar-se la asfixia mediante el ahorcamiento voluntario hasta el desvanecimiento en busca de sensaciones como vértigo o alucinaciones. Algunos niños lo practican con regularidad y de manera adictiva. Estos juegos tienen distintos nombres como el juego del *foulard*, el tomate o del cosmos, sueño indio, sueño azul, beso del dragón. Varios niños han fallecido y hubo una gran campaña de sensibilización sobre los riesgos de este tipo de juegos. Por esta razón, decidimos incluir estas preguntas en nuestra investigación. Preguntamos también al alumnado si jugaba al juego del botellín, es decir, jugar al fútbol en círculo con un botellín y la persona tocada por el botellín es la víctima del día, el grupo entero se le echa encima y la golpea. La tabla 6 muestra las respuestas del alumnado a estas dos preguntas.

Tabla 6  
Juegos peligrosos

	No responde (%)	Sí (%)	No (%)	No sé qué es (%)	Total (%)
Juego de <i>foulard</i> (ahorcamiento voluntario)	1,9	10,0	64,3	23,8	<b>100</b>
Juego de botellín (víctima voluntaria)	1,8	4,8	28,2	65,2	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>1,9</b>	<b>7,4</b>	<b>46,3</b>	<b>44,5</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

Comprobamos que el 10% de los niños encuestados reconoce haber jugado al juego del *foulard*, mientras el 5% tiene juegos de violencia grupal. La mayoría de los participantes (65,2%) no conoce el juego del botellín, pero solo el 23,8% dice no conocer el juego del *foulard*. Estos resultados confirman la necesidad de reforzar la información sobre los riesgos de estos juegos de asfixia.

### ¿Diferencias de género?

Según varias investigaciones científicas, hay diferencias entre las prácticas violentas de los niños y las niñas. Las niñas tienden a adoptar formas de violencia verbales, mofas y rumores, mientras los niños son más brutales físicamente. Nuestra investigación comprueba estas diferencias, pero con resultados matizados. En lo que toca a la victimización, hay pocas diferencias para las mofas (65% para niños frente al 67% para las niñas) y los sobrenombres (el 43% en ambos grupos). Los rumores afectan a los niños y a las niñas de modo similar con el 55% de niñas y el 49% de niños victimizados. El 56% de las niñas encuestadas se queja de haber sido excluida de su grupo de compañeras, mientras el 49% de los niños denuncia esta conducta. Los insultos son más frecuentes entre los niños (71% frente al 63%).

En cuanto a las agresiones, los niños tienden más a poner sobrenombres (53% frente a 23%), insultan más (47% frente a 23%), amenazan más (65,5% frente a 21%), lo que nos lleva a contradecir resultados previos según los cuales las niñas son verbalmente más violentas que los niños. La violencia física afecta más a los niños que a las niñas (63% frente a 53%) y son también mucho más agresores, ya que solo el 24% de los niños dice nunca haber golpeado a alguien comparado con el 49% de las niñas. No obstante, las niñas dan empujones tanto como los niños.

El hecho de ser espiado en los baños por otros niños es mencionado de modo casi igual por los niños y las niñas (21% niñas frente a 19% niños) y ser forzado a desvestirse o ser desvestido a la fuerza (15% niños frente a 13% niñas). En su mayoría, los autores de estos comportamientos son niños (62% frente a 30%).

Nuestros resultados coinciden con las conclusiones de la mayoría de las investigaciones científicas internacionales en cuanto a la predominancia masculina para ambas victimizaciones y agresiones (Blaya, Debarbieux & Rubi, 2003; Serrano, 2006; Serrano & Iborra, 2005). Sin embargo, no coinciden totalmente con las investigaciones que concluyen que hay una mayor utilización de violencia verbal y psicológica por parte de las niñas (Farrington, 1993; Kumpulainen & Räsänen, 2001; Wolke, 2009).

Ciertos comportamientos descritos como victimización pueden parecer poco graves como reírse/burlarse de los otros o ponerles sobrenom-

bres supuestamente divertidos. Sin embargo, cuando estos comportamientos son repetitivos y ocurren siempre contra la misma persona pueden tener consecuencias gravísimas como la baja de los resultados académicos y de la autoestima y crear un sentimiento de culpabilidad que puede generar problemas de ansiedad y de depresión. Aunque en su mayoría los colegios investigados son lugares seguros, una minoría del alumnado está siendo victimizada con regularidad.

Comprobamos en el siguiente apartado la posible relación entre victimización y clima escolar. Por esto, cruzamos las variables de victimización y su frecuencia con las variables relacionadas con el clima del colegio.

## Victimización y clima escolar

En la tabla 7, cruzamos la variable haber sido objeto de burlas o ser calumniado por los otros con el sentimiento de bienestar en el colegio. Se nota que, aunque se trate de una violencia psicológica que a muchas personas y docentes no les parece grave, el hecho de ser objeto de bromas o calumnias tiene una importancia mayor sobre la percepción del colegio y esto sobre todo cuando esta victimización es repetitiva. Esto confirma las conclusiones de investigaciones anteriores y más particularmente de las investigaciones sobre *bullying* según las cuales las pequeñas humillaciones y los insultos repetidos de modo regular pueden afectar la vida cotidiana de sus víctimas (Olweus, 2004; Smith, Pepler & Rigby, 2004) hasta el punto de no sentirse bien en su colegio y provocar problemas de fracaso escolar e incluso de abandono escolar (Blaya, 2010; Mellor, 1991). Así, la tercera parte de los alumnos que confiesan ser objeto de mofas a menudo dice no estar o no sentirse bien en su colegio. Esto coincide con los resultados de Andrew Mellor (1991), cuya encuesta sobre los efectos del *bullying* en Escocia demostró que el 26% de las víctimas se ausentaba para no enfrentarse con su(s) agresor(es).

Tabla 7

*Víctimas de mofas y calumnias/clima escolar*

Bienestar en el colegio/ Mofas y calumnias	Muy bien (%)	Bastante bien (%)	Bastante mal (%)	Muy mal (%)	Total
Nunca	65,5	27,9	4,1	2,1	<b>100</b>
A veces	49,9	40,9	7,5	1,3	<b>100</b>
A menudo	36,6	47,3	12,7	3,0	<b>100</b>
Muy a menudo	32,9	34,7	22,0	9,6	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>51,8</b>	<b>36,7</b>	<b>8,4</b>	<b>2,6</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

La dependencia es muy significativa.  $\chi^2 = 1115,61$ ,  $gdl = 9$ ,  $1-p = >99,99\%$ . 12.326 observaciones.

Cuando cruzamos el hecho de ser insultado de modo frecuente y el sentimiento de bienestar en el colegio, los resultados vienen a confirmar lo que acabamos de comentar (tabla 8). Así, más de la cuarta parte de los niños (28,7%) que son insultados a menudo y muy a menudo piensa que está mal o se siente mal en su colegio. Esto afecta directamente la calidad de sus relaciones con los otros compañeros, ya que un tercio de los encuestados (34%) dice tener malas relaciones con sus iguales ( $\chi^2 = 803,11$ ,  $gdl = 16$ ,  $1-p = >99,99\%$ ).

Tabla 8  
Insultados/clima escolar

Bienestar colegio Insultos	Muy bien (%)	Bastante bien (%)	Bastante mal (%)	Muy mal (%)	Total
Nunca	65,8	28,1	4,2	1,4	<b>100</b>
A veces	50,6	40,9	6,8	1,4	<b>100</b>
A menudo	39,8	44,7	12,5	2,7	<b>100</b>
Muy a menudo	81,8	37,7	19,9	9,8	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>51,8</b>	<b>36,7</b>	<b>8,4</b>	<b>2,6</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

La dependencia es muy significativa.  $\chi^2 = 1177,93$ ,  $gdl = 9$ ,  $1-p = >99,99\%$ . 12.326 observaciones.

No solo los problemas de victimización repetida tienen consecuencias sobre la percepción general del colegio y la calidad de las relaciones entre alumnos. También afectan las relaciones con los adultos del centro educativo, ya que como lo comprobamos en la tabla 9, el alumnado más frecuentemente insultado tiene una opinión negativa de sus relaciones con el profesorado: el 22,7% de los niños insultados muy a menudo declara tener malas relaciones con los docentes.

Tabla 9  
Insultados/relaciones con el profesorado

Relación docentes Insultos	Muy buenas (%)	Buenas (%)	Bastante malas (%)	Malas (%)	Total
Nunca	64,4	28,3	4,8	1,7	<b>100</b>
A veces	53,9	34,9	8,0	2,5	<b>100</b>
A menudo	46,5	38,5	10,0	4,3	<b>100</b>
Muy a menudo	41,5	34,9	13,4	9,3	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>54,8</b>	<b>33,3</b>	<b>7,9</b>	<b>3,3</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

La dependencia es muy significativa.  $\chi^2 = 520,43$ ,  $gdl = 9$ ,  $1-p = >99,99\%$ . 12.326 observaciones.

Estos resultados nos llevan a concluir que aunque parezcan sin importancia y sean menos visibles que las violencias físicas, las victimizaciones verbales merecen ser tomadas en serio por el equipo educativo por sus posibles consecuencias.

En la tabla 10, cruzamos la victimización física con las mismas variables del clima escolar.

Tabla 10  
Golpeados/bienestar en el colegio

Bienestar Golpes	Muy bien (%)	Bastante bien (%)	Bastante mal (%)	Muy mal (%)	Total
Nunca	62,3	31,0	4,5	1,8	<b>100</b>
A veces	48,2	41,5	8,4	1,5	<b>100</b>
A menudo	37,4	42,9	15,3	3,9	<b>100</b>
Muy a menudo	32,0	34,4	20,0	12,4	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>51,8</b>	<b>36,7</b>	<b>8,4</b>	<b>2,6</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

La dependencia es muy significativa.  $\chi^2 = 1048,00$ ,  $gdl = 16$ ,  $1-p = >99,99\%$ . 12.326 observaciones.

El alumnado que ha sido más víctima de violencia física tiene la peor opinión sobre el centro educativo y al igual que en las violencias verbales, los alumnos victimizados de modo repetitivo tienen la peor opinión, con el 32,4% de opinión negativa sobre su colegio comparado con el 6,3% de los alumnos que dice que nunca ha sido golpeado y el 9,9% de los que lo fue "a veces". Los alumnos víctimas de violencias físicas en su colegio están cinco veces más insatisfechos que los que nunca fueron víctimas.

Contrariamente a lo que se hubiera podido esperar, los alumnos víctimas de golpes no tienen tasas de insatisfacción más altas que los alumnos víctimas de abuso verbal, lo que viene a confirmar lo que comentamos previamente sobre la importancia del segundo tipo de victimización, aunque sea menos visible y suele no ser tomado en cuenta por los equipos educativos. Este último punto se comprueba también en cuanto a la calidad de las relaciones entre los protagonistas de la vida escolar.

Tabla 11

*Golpeados y relaciones con el alumnado*

Relaciones alumnado	Muy bien (%)	Bastante bien (%)	Bastante mal (%)	Muy mal (%)	Total
Golpes					
Nunca	42,6	46,2	9,2	1,4	<b>100</b>
A veces	32,9	50,3	14,3	1,9	<b>100</b>
A menudo	24,8	57,0	23,5	3,8	<b>100</b>
Muy a menudo	25,9	37,4	26,1	9,5	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>35,6</b>	<b>47,3</b>	<b>13,9</b>	<b>2,5</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

La dependencia es muy significativa.  $\chi^2 = 654,53$ ,  $gdl = 9$ ,  $1-p = >99,99\%$ . 12.326 observaciones.

Los alumnos víctimas de violencia física tienden a pensar que tienen malas relaciones con sus compañeros: el 27,3% de los niños que fueron golpeados a menudo y el 35,6% de los que fueron víctimas muy a menudo se declaran insatisfechos. Así, la violencia física tiene un impacto mayor sobre las relaciones entre iguales que la violencia verbal. En cuanto a la percepción de la calidad de las relaciones con el profesorado, los resultados son muy similares al impacto que puede tener este tipo de problema sobre el colegio en general, ya que el 26% de los alumnos más victimizados dice tener muy malas relaciones con sus profesores.

Tabla 12

*Golpeados y relaciones con el profesorado*

Relaciones docentes	Muy buenas (%)	Buenas (%)	Bastante malas (%)	Malas (%)	Total
Golpes					
Nunca	60,8	30,5	5,5	2,5	<b>100</b>
A veces	53,5	35,2	8,1	2,5	<b>100</b>
A menudo	46,4	36,8	10,1	5,5	<b>100</b>
Muy a menudo	40,8	32,5	16,5	9,5	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>54,8</b>	<b>33,3</b>	<b>7,9</b>	<b>3,3</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

La dependencia es muy significativa.  $\chi^2 = 378,88$ ,  $gdl = 9$ ,  $1-p = >99,99\%$ . 12.326 observaciones.

En cuanto al impacto de las victimizaciones de carácter sexual que investigamos, el hecho de haber sido espiado en los baños y servicios sanitarios afecta la percepción general del colegio, ya que uno de cada cinco alumnos (19,7% -  $\chi^2 = 284,52$ ,  $gdl = 3$ ,  $1-p = >99,99\%$ ) que han sufrido este tipo de abuso dice tener mala opinión del colegio. La situación resulta muy parecida en cuanto a los otros eventos como ser desvestido a la fuerza o ser obligado a desvestirse a la fuerza (21,2% -  $\chi^2 = 289,02$ ,  $gdl = 8$ ,  $1-p = >99,99\%$ ) o haber dado un beso contra la voluntad o haber sido obligado a dar un beso a la fuerza (18,4% -  $\chi^2 = 221,33$ ,  $gdl = 8$ ,  $1-p = >99,99\%$ ) con un menor impacto de esta última situación.

Ser victimizado y sobre todo de modo repetitivo afecta de manera fuerte al conjunto de la comunidad escolar, ya que las percepciones acerca del clima escolar son significativamente más negativas. Una percepción negativa del colegio impide el desarrollo de cualquier sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar, lo que afecta los resultados académicos de los individuos (Blaya, 2010) pues los comportamientos violentos también entran en un círculo vicioso. Como lo mostraron Travis Hirschi (1969), J. David Hawkins, Todd I. Herrenkohl, David P. Farrington, Devon Brewer, Richard F. Catalano, Tracy W. Harachi y Lynn Cothier (2000) y Denise C. Gottfredson (2001), el sentimiento de pertenencia y el nivel de compromiso del alumnado en el colegio son factores de protección contra los comportamientos antisociales y la delincuencia.

## Conclusión

Esta investigación permite afirmar que en la enseñanza primaria, el sentimiento de bienestar predomina, ya que la mayoría de los participantes en nuestra investigación dice sentirse bien en su colegio y tiene una opinión muy positiva de los docentes, ya que el 89% de los niños encuestados afirma tener buenas relaciones con el profesorado, lo que confirma los resultados de un estudio previo realizado en condiciones parecidas (Debarbieux, 2000). Este último resultado no significa que les guste asistir al colegio o a clase, ya que más de la cuarta parte (27,8%) dice no querer asistir a clase. También están satisfechos con las relaciones con sus pares (83,5%). Sin embargo, las relaciones con el personal de supervisión en la cafetería o el comedor parecen ser problemáticas y merecen ser investigadas en profundidad. Este personal es empleado por las municipalidades y no recibe ningún tipo de capacitación, lo que parece influir en su modo de cuidar a los niños.

Por lo general, las victimizaciones son limitadas. Sin embargo, uno de cada diez alumnos declara no estar bien o no sentirse bien: ellos tienen un sentimiento de inseguridad fuerte y son víctimas de violencias repetidas. El 16% dice que le pusieron un sobrenombre de modo frecuente, el 25% que lo insultaron y el 14% que fue excluido de su grupo de compañeros. El 17% asegura que fue golpeado de modo repetido y el 11% que sufre ambas violencias: físicas y psicológicas. Los niños son más violentos que las niñas pero también más victimizados que ellas. Todo esto tiene consecuencias sobre el clima escolar y comprobamos que las violencias verbales o psicológicas tienen efectos tan negativos como las violencias físicas en la percepción del ambiente general del colegio. Si bien los comportamientos violentos afectan el clima escolar, debemos subrayar también que el clima escolar y la calidad de las relaciones con el profesorado pueden potenciar la aparición de violencia, la mayoría de las veces sin notarlo (Anderson, Beinar,

Farrington, Longman, Sturgis & Utting, 2001; Utting, Monteiro & Ghate, 2007) y que prevenir la violencia exige un trabajo de prevención general por parte de los centros educativos para impulsar una cultura de convivencia. Además, queremos recordar la importancia de las consecuencias de estas victimizaciones en cada individuo. Las víctimas de violencias repetidas desarrollan bajo rendimiento académico y miedo de ir al colegio, lo que puede generar problemas de ausentismo y de abandono escolar (Blaya, 2010). Desarrollan también baja autoestima, ansiedad, estrés, trastornos del apetito y del sueño y de salud mental que pueden desembocar en fobia escolar pero también depresión y suicidio (Hawker & Boulton 2000; Kim & Leventhal, 2008; Morita, 2001; Smith & Sharp, 1994). Recordamos que los jóvenes víctimas de violencias repetidas y acoso escolar tienen cuatro veces más probabilidades de cometer suicidio (Olweus, 1991). Así, queremos concluir insistiendo sobre la necesidad de centrar las acciones de prevención y lucha contra la violencia escolar en los problemas de violencias repetidas y acoso, ya que afectan no solo a las víctimas sino también a los agresores que, a menudo, necesitan ayuda y que pueden desarrollar comportamientos antisociales, violentos y problemas de inserción profesional en su vida adulta (Baldry & Farrington, 2000; Kumpulainen & Räsänen, 2000; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011) y a la comunidad escolar en su conjunto como acabamos de comprobarlo. Intervenir de modo precoz para ayudar y prevenir la violencia en el medio escolar es un derecho de los niños para que puedan estudiar, desarrollarse y convertirse en adultos felices e incluidos como ciudadanos en la sociedad.

### Sobre los autores

**Catherine Blaya** es doctora de la Universidad de Portsmouth, Inglaterra. Socióloga. Profesora en Ciencias de la educación. Cofundadora del Observatorio Europeo y del Observatorio Internacional de la Violencia Escolar. Áreas de experticia: clima escolar, violencia escolar, ciberviolencia, abandono escolar.

**Éric Debarbieux** es doctor en Filosofía. Profesor en Ciencias de la educación. Fundador del Observatorio Europeo y del Observatorio Internacional de la Violencia Escolar. Áreas de experticia: políticas públicas y violencia escolar, encuestas de victimización/violencia escolar.

### Referencias

- Alsaker, Françoise D. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins d'enfants: Comment mesurer ces phénomènes et quelles en sont leurs conséquences? *Enfance*, 46 (3), 241-260. Disponible en: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_0013-7545\\_1993\\_num\\_46\\_3\\_2060](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1993_num_46_3_2060)
- Alsaker, Françoise D. & Valkanover, Stefan (2001). Early Diagnosis and Prevention of Victimization in Kindergarten. En Jaana Juvonen & Sandra Graham (eds.). *Peer Harassment in School: the Plight of the Vulnerable and Victimized*, 175-195. New York: Guilford Press.
- Anderson, Barry; Beinart, Sarah; Farrington, David P.; Longman, Jonathan; Sturgis, Pat & Utting, David (2001). *Risk and Protective Factors Associated with Youth Crime and Effective Interventions to Prevent It*. London: Youth Justice Board, YJB.
- Baldry, Anna C. & Farrington, David P. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10 (1), 17-31.

- Benbenishty, Rami & Astor, Ron Avi (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York. Oxford University Press.
- Blaya, Catherine (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa, OGE, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 10 (4), 12-20.
- Blaya, Catherine (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Blaya, Catherine; Farrington, David P.; Petrosino, Anthony & Weisburd, David Lee (2006). Revues systématiques dans le champ criminologique et le groupe Crime et Justice de la collaboration Campbell. *International Journal on Violence and Schools*, 1, 72-80.
- Blaya, Catherine; Debarbieux, Éric & Rubi, Stéphanie (2003). *Gender and Violence in Schools: Are Girls Victims or Aggressors?* Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146752e.pdf>
- Bliss, James R. (1993). Building Open Climates in Urban Schools. En Patrick B. Forsyth & Marilyn Tallerico (eds.). *City Schools, Leading the Way*. Newbury Park: Corwin Press.
- Chesnais, Jean-Claude (1981). *Histoire de la Violence*. Paris: Robert Laffont.
- Cowie, Helen & Smith, Peter K. (2001). La violence en milieu scolaire au Royaume Uni. En Éric Debarbieux & Catherine Blaya (eds.). *La violence en milieu scolaire, 10 approches en Europe*. Paris: Éducation Sans Frontières, ESF.
- Debarbieux, Éric (1996). *La violence en milieu scolaire. 1. État des Lieux*. Paris: Éducation Sans Frontières, ESF.
- Debarbieux, Éric (2000). *Le climat des écoles élémentaires: évolution 1995-2000. Rapport réalisé pour la Fondation de France*. Exemple dactylographié.
- Debarbieux, Éric (2001). La violence à l'école: querelles des mots et défi politiques. En Éric Debarbieux & Catherine Blaya (eds.). *Violences à l'école et politiques publiques*, 41-64. Paris: Éducation Sans Frontières, ESF.
- Debarbieux, Éric; Garnier, Alix; Montoya, Yves & Tichit, Laurence (1999). *La violence en milieu scolaire - 2- Le désordre des choses*. Paris, Éducation Sans Frontières, ESF.
- Farrington, David P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. En Michael Tonry & Norval Morris (eds.). *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, Vol. 17, 381-459. Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, David P. (2000). Explaining and Preventing Crime: The Globalization of Knowledge – The American Society of Criminology, 1999, presidential address. *Criminology*, 38 (1), 8-26.
- Farrington, David P. & Ttofi, Maria M. (2011). Bullying as a Predictor of Offending, Violence and Later Life Outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21 (2), 90-98. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbm.801/pdf>
- Fernández-Díaz, Lidia M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Funk, Walter (2001). Violence in German Schools: The Current Situation. En Éric Debarbieux & Catherine Blaya (eds.). *Violence in Schools. Ten Approaches in Europe, 95-106*. Paris: Éducation Sans Frontières, ESF.
- Gottfredson, Denise C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayden, Carol & Blaya, Catherine (2001). Violent and Aggressive Behaviour in English Schools. En Éric Debarbieux & Catherine Blaya (eds.). *Violence in Schools. Ten Approaches in Europe*. Paris: Elsevier.
- Hawker, David S. J. & Boulton, Michael J. (2000). Twenty Years Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1469-7610.00629/pdf>
- Hawkins, J. David; Herrenkohl, Todd I.; Farrington, David P.; Brewer, Devon; Catalano, Richard F.; Harachi, Tracy W. & Cothran, Lynn (2000). *Predictors of Youth Violence*. Washington, D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, OJJDP. Disponible en: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/179065.pdf>
- Hirschi, Travis (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, California: University of California Press.
- Kim, Young Shin & Leventhal, Bennett (2008). Bullying and Suicide: A Review. *International Journal of Adolescent Mental Health*, 20 (2), 133-154.
- Krug, Étienne G.; Dahlberg, Linda L.; Mercy, James A.; Zwi, Anthony B. & Lozano, Rafael (2003). *World Report on Violence and Health*. Ginebra: World Health Organization, WHO. Versión en español disponible en: [http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Violencia\\_2003.htm](http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Violencia_2003.htm)
- Kumpulainen, Kirsti & Räsänen, Eila (2000). Children Involved in Bullying at Elementary School Age: Their Psychiatric Symptoms and Deviance in Adolescence. An Epidemiological Sample. *Child Abuse & Neglect*, 24 (12), 1567-1577.
- Marées, Nandoli von & Petermann, Franz (2010). Bullying in German Primary Schools: Gender Dif-



- ferences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School Psychology International*, 31 (2), 178-198.
- Mayer, G. Roy (1995). Preventing Antisocial Behaviour in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (4), 467-478. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279853/pdf/jaba00006-0082.pdf>
- Mellor, Andrew (1991). Helping Victims. En Michele Elliott (ed.). *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools*, 58-73. Harlow: Longman.
- Morita, Yohji (2001). Violence a l'ecole: l'approche japonaise. En Éric Debarbieux & Catherine Blaya (eds.). *Violences à l'école et politiques publiques*, 65-94. Paris: Éducation Sans Frontières, ESF.
- Olweus, Dan (1991). Bully/Victims Problems among Schoolchildren: Basis Facts and Effects of a School Based Intervention Program. En Debra Pepler & Kenneth H. Rubin (eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, 411-448. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, Dan (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*. Paris: Éducation Sans Frontières, ESF.
- Olweus, Dan (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and Implementation Issues and a New National Initiative in Norway. En Peter K. Smith, Debra Pepler & Ken Rigby (eds.). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?*, 13-36. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- O'Moore, Astrid Mona & Minton, Stephen James (2003). *Reshaping Young People's Attitudes Towards Aggression and Bullying: Towards a Nationwide Intervention in Irish Schools*. Fourth International Conference of PhD Students, University of Miskolc, Hungary, August 11-17, 2003. University of Miskolc, Hungary.
- Ortega-Ruiz, Rosario (2003). *Enseñanza de la prevención de la violencia escolar. Informe Científico-Técnico*. Washington: Interamerican Bank of Development.
- Rey, Rosario del (2002). *Convivencia escolar un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*. Trabajo de Investigación. Universidad de Sevilla. No publicado.
- Serrano-Sarmiento, Ángela (2006). *Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Serrano-Sarmiento, Ángela & Iborra-Marmolejo, Isabel (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goaprint. Disponible en: [http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia\\_entre\\_compa%C3%B1eros\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compa%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf)
- Shojaei, Taraneh; Wazana, Ashley; Pitrou, Isabelle; Gilbert, Fabien & Kovess, Viviane (2009). Self-Reported Peer Victimization and Child Mental Health: Results of a Cross-Sectional Survey among French Primary School Children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30 (4), 300-309.
- Smith, Peter K.; Pepler, Debra & Rigby, Ken (eds.) (2004). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Smith, Peter & Sharp, Sonia (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Steffgen, Georges (2000). *Gewalt an Luxemburger Schulen: Begingungsfatoren und Erscheinungsformen. Zwischenbericht*. Walferdange: Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques, ISERP.
- Steffgen, Georges (2001). Influence de l'expression émotionnelle de l'enseignant sur l'agressivité des élèves. En André Flieller, Christine Bocéréan, Jean-Luc Kop, Eric Thiébaut, Anne-Marie Toniolo & Jocelyne Tournois (eds.). *Questions de psychologie différentielle*, 387-391. Rennes, France: Presse Universitaires de Rennes, PUR.
- Tremblay, Richard E. (2010). The Montreal Longitudinal and Experimental Study: Tracing the Developmental Trajectories of Behavior Problems and Assessing their Prevention. *International Society for the Study of Behavioural Development Bulletin, ISSBD Bulletin*, 34 (3), 21-24.
- Ttofi, Maria M.; Farrington, David P.; Lösel, Friedrich & Loeber, Rolf (2011). The Predictive Efficiency of School Bullying versus Later Offending: A Systematic/Meta-Analytic Review of Longitudinal Studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21 (2), 80-89. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbm.808/pdf>
- Turcotte, Daniel & Lamonde, Geneviève (2004). La violence à l'école primaire: les auteurs et les victims. *Éducation et Francophonie*, 32 (1), 15-37. Disponible en: <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/Laviolencealecole.pdf>
- Twemlow, Stuart W.; Fonagy, Peter; Sacco, Frank C.; Gies, Martin L.; Evans, Richard & Ewbank, Russell (2001). Creating a Peaceful School Learning Environment: a Controlled Study of an Elementary School Intervention to Reduce Violence. *American Journal of Psychiatry*, 158, 808-810.
- Utting, David; Monteiro, Helen & Ghatge, Deborah (2007). *Interventions for Children at Risk of Developing Antisocial Personality Disorder: Report to the Department of Health and Prime Minister's*

*Strategy Unit*. London: Policy Research Bureau, PRB. Disponible en: <http://www.prb.org.uk/publications/P182%20and%20P188%20Report.pdf>

Wieviorka, Michel (1999). *Violence en France*. Paris: Seuil.

Wolff, Robert Paul (1971). Violence and Law. En Robert Paul Wolff (eds.). *The Rule of Law*, 54-72. New York: Simon & Schuster.

Wolke, Dieter; Woods, Sarah & Samara, Muthanna (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *British Journal of Developmental Psychology*, 27 (4), 835-851. Disponible en: [http://wrap.warwick.ac.uk/242/1/WRAP\\_Wolke\\_0671038-241008-Wolke\\_et\\_al\\_in\\_press\\_\\_Bullying\\_in\\_Primary\\_School-\\_BJDP\\_final\\_revision\\_Oct\\_08.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/242/1/WRAP_Wolke_0671038-241008-Wolke_et_al_in_press__Bullying_in_Primary_School-_BJDP_final_revision_Oct_08.pdf)