

CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL MALTRATO ENTRE ALUMNOS (*BULLYING*) DE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

Juan Luis Benítez, María Fernández y Ana G. Berbén
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Resumen

El objetivo del estudio es analizar los conocimientos y actitudes que poseen los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sobre la violencia entre escolares. Centramos la atención en el análisis de las estrategias de afrontamiento del problema preferidas por el futuro profesorado para resolver el problema del maltrato entre iguales. Finalmente, analizamos las demandas de formación que sobre el fenómeno estudiado realizan los futuros docentes.

La muestra está formada por 373 estudiantes de las Diplomaturas de Educación Infantil y Primaria y alumnos del Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. Los resultados obtenidos indican que los participantes conocen el problema y sus efectos aunque se hace necesaria mayor información y formación específica para afrontar el fenómeno. Demandan formación para trabajar con víctimas, agresores, familias y observadores. Del mismo modo, queda patente la necesidad de trabajar para prevenir el problema y no centrarse solamente en paliar sus efectos.

Palabras clave: *violencia entre iguales, conocimientos, actitudes, profesorado en formación, niveles educativos*

Abstract

The main objective of this study is to analyze the knowledge and attitudes of Secondary, Primary and Elementary Education training teachers. Among different topics we focus our attention on preferred teachers' coping strategies for tackling bullying. At least, we analyze specific training claimed by the teachers of the future.

The sample is formed by 373 students from Elementary and Primary Education Course and to students who are enrolled in a post-graduated course for obtaining the Pedagogical Aptitude Certificated. The obtained results point out that participants know the bullying problem and its

damaging effects but its necessary more information and specific training for facing bullying. They demand training for working with victims bullies, families and bystanders. In the same way, it appears clearly the necessity of working for preventing the problem and not only for palliating its effects.

Key Words: *bullying, knowledge, attitudes, training teachers, educational levels*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el interés por la violencia escolar en general, y el maltrato o abuso ente compañeros (*bullying*) en particular, ha ido creciendo y cobrando más fuerza. El abuso entre compañeros forma parte, junto a otros comportamientos, del espectro de conductas violentas dentro de la escuela. Así, para que los comportamientos de abuso entre iguales sean catalogados como tales han de cumplir con ciertas condiciones que los distinguen de otros comportamientos violentos: (a) ser intencionales; (b) pretender provocar daños; (c) ser frecuentes y duraderos en el tiempo, y (d) existir un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima.

Algunos investigadores prefieren definir el maltrato entre alumnos en términos conductuales, considerando la frecuencia con la que ocurre el comportamiento objetivo o averiguando lo que hace que se mantenga en las relaciones entre iguales (Griffin y Gross, 2004). Olweus (1994) habla de abuso entre compañeros cuando un alumno es expuesto, repetida y frecuentemente, a acciones negativas por parte de uno o más compañeros de clase, siendo una acción negativa cuando alguien intencionalmente inflige, o intenta infligir daño a otro. Hay que destacar el criterio de la repetición en el tiempo, ya que como indican Hazler, Millar, Carney y Green (2001), son muchos quienes no le dan importancia a esta característica

reconociendo como *bullying* hechos aislados de violencia.

Los tipos de malos tratos entre compañeros van desde los abusos físicos y verbales hasta los psicológicos, aunque estos últimos junto con la exclusión social son difíciles de reconocer por el profesorado (Hazler y cols., 2001), ya que como indica Lahelma (2004) hay una línea casi invisible entre las bromas y los insultos o incluso entre empujar amistosamente y la violencia física. Independientemente de los abusos sufridos por las víctimas, los efectos, tanto a largo como a corto plazo, pueden ser incontrolables y de diversa amplitud: depresión, ansiedad, insomnio, falta de concentración, disminución de la autoestima, absentismo escolar, bajo rendimiento escolar, ideas suicidas, suicidio, etc. En este sentido, es de vital importancia que los docentes conozcan y sean conscientes de la extensión del problema y de sus efectos. Algunos adultos creen que la violencia entre iguales es una fase normal del desarrollo y que es necesaria para el cambio evolutivo de los alumnos. Pensar esto es un grave error; por lo que es necesario hacer que profesores, padres, alumnos y sociedad en general se concientice de la gravedad del problema (O'Moore, 2000). Quizá se pueda pensar que es algo normal dado que la agresividad, con ciertos matices, es natural al ser humano, aunque únicamente cuando se utiliza como mecanismo de defensa, no cuando su objetivo

es causar daño a otra persona sin motivo alguno (Anderson y Brushman, 2002). No obstante hay un patrón fijo en el desarrollo de la agresión que nos puede permitir predecir a qué edades es más frecuente un tipo de agresión u otra. El primer momento en el que las agresiones son importantes para los jóvenes tiene lugar en la primera crisis fuerte de la socialización, que se sitúa entre el año y medio y los tres años. El segundo momento coincide con la entrada en la escuela primaria, a los seis años, y con el establecimiento de relaciones interpersonales más continuadas con los iguales. Sin embargo, hay autores que omiten estas etapas y afirman que la agresión empieza a darse con más fuerza a partir de los 11 años, siendo éste el momento en el que niño empieza a desarrollar estrategias agresivas. Finalmente, durante la adolescencia, disminuyen las formas de agresión física, mientras que aumentan las verbales y sociales (Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen, 1992). Es importante incluir en los programas de educación del profesorado los aspectos que conciernen a la evolución de la agresión, con el fin de que puedan detectar sin dificultad los actos agresivos de cualquier tipo (Craig, 2000).

Es necesario prepararse y poner fin a esta situación entre todos, y un papel esencial es el que juega el profesorado. Por esta razón, se han realizado estudios con el objetivo de conocer si los docentes son capaces de diagnosticar e intervenir los malos tratos entre alumnos. O'Moore y Hillery (1991) señalan que el profesorado sólo es capaz de detectar a uno de cada cuatro agresores presentes en el aula. En la misma línea, Craig, Henderson y Murphy (2000) indican que la intervención de los

profesores es poco frecuente e inconsistente y son percibidos por los alumnos como poco capaces de hacer frente al *bullying*. Estos resultados nos señalan que para que un profesor intervenga adecuadamente debe, en primera instancia, aprender a reconocer el problema. A la hora de realizar programas de intervención con profesorado esto es algo que no se debe olvidar, puesto que lo que el profesor observa y ve, en clase o en los recreos, va formando su idea sobre lo que sucede, sirviéndole de base para tomar las medidas que crea necesarias (Craig, 2000) y aplicar las estrategias que considere convenientes, aunque sin olvidar que ni siquiera los años de experiencia docente son significativos a la hora de intervenir de una forma adecuada sobre el *bullying* (Yoon, 2004). Por otra parte, hay que considerar que los alumnos tienen más confianza en sus amigos y en sus padres que en los profesores a la hora de comunicar su situación, sobre todo cuanto mayores son (Houndoumadi y Pateraki, 2001). Tanto es así, que uno de cada tres estudiantes de ESO afirma que “nunca pediría ayuda a sus profesores si sufre situaciones de violencia” (ABC, 2004), siendo esto un obstáculo para el diagnóstico de casos de abuso entre iguales. Además del profesorado, no hay que olvidar el papel que puede desempeñar la familia. Según Galardi y Ugarte (2005), las familias muy permisivas y con escasas normas, pocas muestras de cariño y en las que es común el castigo físico o emocional son propias de los agresores, mientras que a las familias de las víctimas se le atribuyen otros rasgos como la sobreprotección o la ansiedad paterna. El profesor debe conocer los rasgos de ambas familias para que al

trabajar conjuntamente padres y profesores se obtengan resultados óptimos.

Por todo esto es de suma importancia tratar estos aspectos con los futuros docentes, y la mejor manera de comenzar es conocer lo que saben, con qué estrategias afrontarían el problema, qué importancia otorgan a la familia..., y así, de este modo, trabajar con ellos los puntos débiles y afianzar lo que ya sepan. Como dijo Olweus (1991), hay una relación inversa entre la supervisión de los profesores y el *bullying*: cuanto más aumente la supervisión, menos casos de violencia se darán en las aulas.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra (Tabla 1) está compuesta por alumnado de la Universidad de Granada que

está en disposición de opositar al cuerpo de funcionarios docentes en los próximos años ya que o bien han terminado estudios de segundo ciclo, o bien están en el último curso de estudios de primer ciclo. El total de participantes es de 373 alumnos: 169 alumnos del Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) (45,3%); 94 alumnos de tercer curso de la especialidad de Maestro en Educación Primaria (25,2%); y 110 alumnos de tercer curso de la especialidad de Maestro en Educación Infantil (29,5%). En la muestra hay 113 (30,3%) hombres y 260 (69,7%) mujeres. La edad media de los participantes se sitúa entre los 24 y 25 años con un rango entre los 20 y los 50 años.

INSTRUMENTO

El instrumento utilizado fue el *Cuestionario sobre el Maltrato entre Iguales en*

Tabla 1. Muestra de participantes, sexo y nivel educativo de especialización.

			Nivel educativo de especialización			Total
			ESO	EP	EI	
Sexo	Hombre	N	75	32	6	113
		% Sexo	66,4%	28,3%	5,3%	100,0%
		% Nivel	44,4%	34,0%	5,5%	30,3%
		% del Total	20,1%	8,6%	1,6%	30,3%
	Mujer	N	94	62	104	260
		% Sexo	36,2%	23,8%	40,0%	100,0%
		% Nivel	55,6%	66,0%	94,5%	69,7%
		% del Total	25,2%	16,6%	27,9%	69,7%
Total	N	169	94	110	373	
	% Sexo	45,3%	25,2%	29,5%	100,0%	
	% Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del Total	45,3%	25,2%	29,5%	100,0%	

la Escuela (Nicolaidis, Toda y Smith, 2002), traducido y adaptado para esta investigación. Los datos obtenidos son muy diversos, presentando información sobre cuatro aspectos concretos de la investigación: características del problema (de víctimas, agresores y observadores), estrategias de afrontamiento del abuso entre compañeros, creencias sobre la importancia de la violencia escolar y valoración de los contenidos de formación de un docente en este tema. Estos aspectos se engloban en 45 ítems, los cuales forman 15 preguntas de diferente contenido. De la 1 a la 7 se recopila información descriptiva, preguntándole al sujeto por su experiencia previa en la violencia escolar. A continuación, aparecen preguntas destinadas a recopilar información acerca de los agentes implicados: agresores (pregunta 8), víctimas (pregunta 9) y observadores (pregunta 10). La pregunta 11 recoge información sobre las estrategias de afrontamiento preferidas por el profesorado en formación; la 13 y 14 sobre las creencias previas del profesorado acerca del problema; y por último, la pregunta 15 analiza la valoración de los contenidos de formación por parte de los futuros docentes.

PROCEDIMIENTO

Los alumnos del CAP, de Educación Infantil y de Educación Primaria, de diversos grupos, cumplieron el cuestionario en el segundo cuatrimestre del curso académico 2004-2005. La administración se realizó de forma grupal y en horario lectivo. El tiempo efectivo de aplicación fue de treinta minutos. Antes de comenzar a contestar el cuestionario se explicó a los alumnos los objetivos de la investigación haciendo énfasis en la confidencialidad de los datos. No se proporcionó verbalmente la definición

de maltrato entre iguales, ya que la primera pregunta consistía en definirlo; *a posteriori* y conforme iban avanzando, el cuestionario exponía las características del fenómeno. Los resultados se obtuvieron realizando los análisis estadísticos descriptivos ANOVA y MANOVA, con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 12.0.1.

RESULTADOS

IDENTIFICACIÓN DE VÍCTIMAS Y AGRESORES

Uno de los primeros aspectos interesantes surge al analizar las respuestas a los ítems relacionados con la identificación de víctimas y agresores. A los participantes se les preguntó sobre el porcentaje de víctimas y agresores que creían existían en los colegios, el sexo predominante en ambos colectivos y, finalmente, sobre la comunicación entre el profesorado y víctimas y agresores. En la tabla 2 se muestran las percepciones de los estudiantes sobre estos aspectos. Los participantes estiman que el porcentaje de agresores es del 27,21% y que un 61,22% de ellos son varones. En el caso de las víctimas creen que existe un 34,96% de víctimas y que éstas pueden ser tanto niños (44,76%) como niñas (56,24%). En relación a la comunicación del acoso, creen que las víctimas comunican más su situación que los agresores (21,97 frente a 7,79%).

En relación a la identificación de agresores, y analizando las respuestas en función del sexo del participante, encontramos diferencias estadísticas significativas ($F[1] = 5.524$, $p < 0,05$), dado que las mujeres estiman mayores porcentajes de agresores (28,78%) que los hombres (23,63%).

Tabla 2. Agentes implicados, sexo y comunicación.

	% Estimado		% Estimado
Agresores en los centros	27,21	Víctimas en los Centros	34,96
Agresores Varones	61,22	Víctimas Varones	44,76
Agresores que comunican su situación	7,79	Víctimas que comunican su situación	21,97

Por su parte, los hombres creen que hay más agresores de sexo masculino (69,65%) que las mujeres (57,55%) siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($F[1] = 14.993$, $p < 0,001$). También existen diferencias significativas en función del nivel educativo en el que impartirán docencia los participantes. Los futuros docentes de Educación Infantil señalan índices más altos de agresores (35,28%) que sus colegas de Educación Primaria (26,76%) y de Educación Secundaria (22,38%), resultando estas diferencias entre Educación Infantil y el resto estadísticamente significativas (prueba de Bonferroni; $p < 0,01$ en ambos casos). Las diferencias estadísticas en función del nivel educativo también aparecen cuando se estima el porcentaje de agresores que comunican su situación. En este caso, los futuros docentes de Secundaria señalan valores más bajos (5,37%) que sus colegas de Primaria (9,53%) e Infantil (9,86%) (prueba de Bonferroni; $p < 0,01$ en ambos casos).

En cuanto a las estimaciones realizadas por los participantes en relación al colectivo de víctimas encontramos diferencias en función del sexo y nivel de especialización del encuestado. Así, los hombres señalan mayor porcentaje de víctimas de sexo masculino (54,16%) que las mujeres (40,64%) siendo significativa tal diferencia ($F[1] = 25.690$;

$p = 0,000$). Del mismo modo, son los hombres (25,09%) en comparación con las mujeres (20,62%) quienes señalan mayor comunicación por parte de las víctimas ($F[1] = 5.072$; $p < 0,05$). En relación a los porcentajes de víctimas estimados correctamente, los futuros docentes de Educación Secundaria estiman más correctamente (11,2%) que sus colegas de Educación Primaria (3,3%) (prueba de Bonferroni; $p = 0,000$) y que los de Educación Infantil (2,2%) (prueba de Bonferroni; $p = 0,001$).

EVOLUCIÓN DEL FENÓMENO EN FUNCIÓN DE LA EDAD

Otro conjunto de resultados resulta del análisis de la evolución del problema en agresores y víctimas en función del aumento de la edad (Fig. 1). Un tercio de los encuestados no ve relación entre el aumento de la edad y el hecho de ser víctima o agresor. Sin embargo, para el resto la influencia de la edad es diferente según hablemos de víctimas y agresores. Los participantes señalan que con el aumento de la edad es más probable que el agresor siga siéndolo (33,8%) que deje de serlo (28,2%). Sin embargo, en el caso de las víctimas, el 46,0% de los futuros docentes afirma que es menos probable que las víctimas sigan siendo víctimas conforme crecen, frente a un 16,7% que afirma lo contrario.

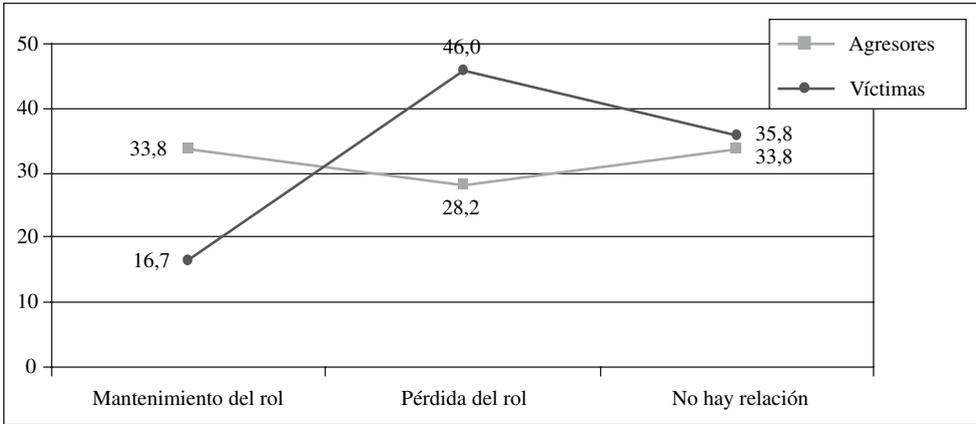


Figura 1. Aumento de la edad y mantenimiento de roles.

CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR FAMILIAR DE VÍCTIMAS Y AGRESORES

En la figura 2 presentamos las características familiares de víctimas y agresores

según los futuros docentes (0 = nunca, 1 = a veces, 2 = siempre). El patrón de respuestas obtenidas para las víctimas es opuesto al de los agresores; las más frecuentes para los agresores son las me-

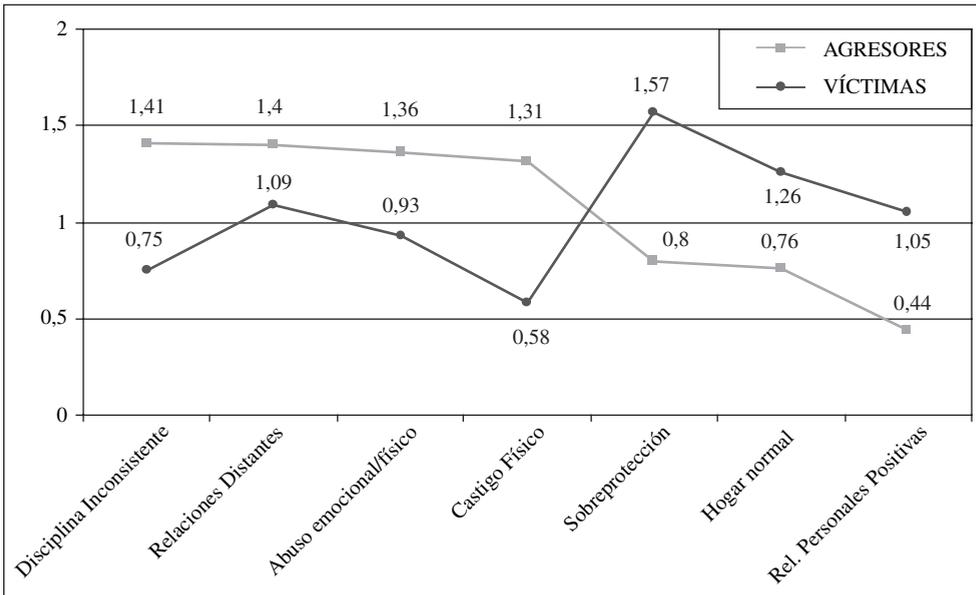


Figura 2. Características familiares de víctimas y agresores.

nos frecuentes en el caso de las víctimas. El hogar del agresor se caracteriza por una disciplina inconsistente ($\bar{X} = 1,41$; $\sigma_x = 0,57$), relaciones interpersonales distantes ($\bar{X} = 1,40$; $\sigma_x = 0,61$), existencia de abusos físicos y/o emocionales ($\bar{X} = 1,36$; $\sigma_x = 0,56$), uso del castigo físico ($\bar{X} = 1,31$; $\sigma_x = 0,55$) y ausencia de relaciones interpersonales positivas ($\bar{X} = 0,44$; $\sigma_x = 0,54$). Sólo encontramos diferencias estadísticas significativas en relación a las relaciones interpersonales distantes como característica del entorno familiar del agresor que es más señalada por las mujeres ($F[1] = 11.797$; $p < 0,005$) y por el colectivo de Educación Secundaria en comparación con sus colegas de Educación Infantil (prueba de Bonferroni; $p < 0,05$).

En relación a las características del hogar de las víctimas, las más sobresalientes son la sobreprotección ($\bar{X} = 1,57$; $\sigma_x = 0,56$), y, en menor medida, las relaciones personales distantes ($\bar{X} = 1,09$; $\sigma_x = 0,57$), aunque la percepción general de los participantes es que las víctimas pertenecen a hogares normales ($\bar{X} = 1,26$; $\sigma_x = 0,57$) con relaciones personales positivas ($\bar{X} = 1,05$; $\sigma_x = 0,58$). De nuevo, no encontramos diferencias significativas ni en función del sexo ni del nivel de especialización.

CREENCIAS SOBRE EL MALTRATO ENTRE IGUALES

En el estudio de las creencias previas de los participantes, éstos mostraban su grado de acuerdo sobre diez creencias presentes entre el profesorado en activo a través de una escala de valoración en la que 1 = en desacuerdo, 2 = sin opinión y 3 = de acuerdo. El análisis de los resultados muestra que la mayoría de los participantes se

enfada cuando los alumnos son agredidos ($\bar{X} = 2,85$; $\sigma_x = 0,49$). Del mismo modo, la mayor parte muestra su desacuerdo hacia afirmaciones tales como que las víctimas merecen lo que les pasa ($\bar{X} = 1,12$; $\sigma_x = 0,46$), que deben afrontarlo solas ($\bar{X} = 1,12$; $\sigma_x = 0,42$), que la agresión es algo normal y natural ($\bar{X} = 1,27$; $\sigma_x = 0,59$), o que ser agredido ayuda a forjar la personalidad ($\bar{X} = 1,33$; $\sigma_x = 0,68$).

Los resultados del MANOVA indican diferencias significativas cuando hacemos la intersección de sexo y nivel educativo con respecto a la siguiente creencia sobre el *bullying*: ser agredido ayuda a forjar la personalidad ($F[2] = 3.557$; $p < 0,05$). Son los hombres ($F[1] = 6.160$; $p < 0,05$), independientemente del nivel educativo quienes más presentan esta creencia. También son ellos quienes opinan en mayor medida que la agresión es algo normal y natural ($F[1] = 11.829$; $p < 0,05$).

ESTRATEGIAS QUE RECOMENDARÍAN PARA AFRONTAR EL MALTRATO ENTRE IGUALES

Los futuros docentes, en primer lugar, recomendarían a su alumnado comunicar la situación a padres, amigos y profesorado. Un segundo conjunto de recomendaciones se relaciona con el enfrentamiento directo con el agresor, bien diciéndole que pare o bien defendiéndose. Por último, recomendarían acciones tales como alejarse tranquilamente, huir o escapar, ignorar la situación, llorar, y por último, aguantar y resistir (Tabla 3).

Analizando las respuestas en función del sexo de los participantes observamos que las mujeres aconsejan, más que los hombres, la adopción de medidas de enfrentamiento

Tabla 3. Estrategias que aconsejarían los futuros docentes.

<i>0 = nunca, 1 = a veces y 2 = siempre</i>	\bar{X}	σ_x
Contárselo a los padres	1,87	0,38
Pedir ayuda a los amigos	1,86	0,39
Contárselo a un profesor	1,85	0,40
Decir a los agresores que paren	1,63	0,61
Defenderse	1,41	0,59
Alejarse tranquilamente	1,27	0,65
Huir / escapar	0,68	0,64
Ignorar la situación	0,61	0,78
Llorar	0,46	0,59
Aguantar y resistir	0,45	0,66

positivo: decir a los agresores que paren ($F[1] = 14.173$; $p = 0,000$); contárselo a los padres ($F[1] = 17.979$; $p = 0,000$); contárselo al profesor ($F[1] = 37.045$; $p = 0,00$) y pedir ayuda a un amigo ($F[1] = 8.139$; $p < 0,001$). En el caso de los hombres, éstos valoran más que sus colegas mujeres la opción de aguantar y resistir ($F[1] = 24.855$; $p = 0,000$).

Los resultados del MANOVA indican diferencias significativas cuando hacemos la intersección de sexo y nivel educativo con respecto a dos estrategias de afrontamiento: pedir ayuda a un profesor ($F[2] = 3.936$; $p < 0,05$) y pedir ayuda a los amigos ($F[2] = 3.213$; $p < 0,05$). Son las mujeres independientemente del nivel educativo quienes más recomiendan estas estrategias en comparación con los hombres.

DEMANDAS DE FORMACIÓN

Por último analizamos los datos obtenidos de los participantes con respecto a las demandas de formación que creen necesarias para poder afrontar el problema. Consideran prioritaria la formación que les capacite para trabajar con las víctimas, con los agresores y con el alumnado en general. También consideran importante ser formados para poder trabajar con los padres de víctimas y agresores. En último lugar, los participantes demandan formación para el diagnóstico del fenómeno así como para la intervención preventiva del profesorado y del alumnado (Tabla 4).

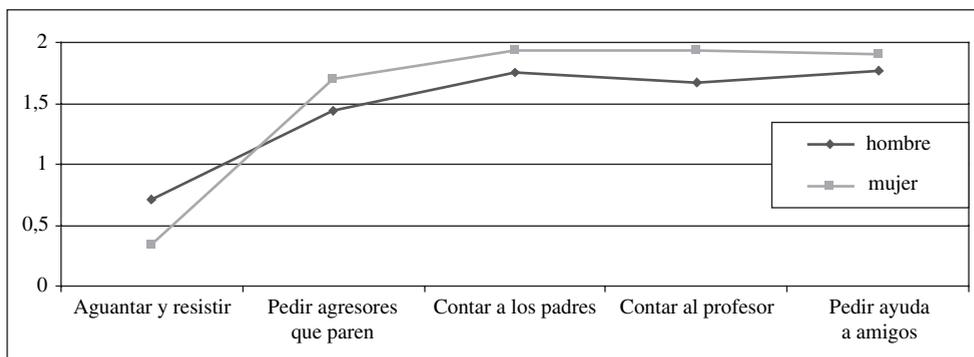


Figura 3. Diferencias en las estrategias recomendadas y sexo.

Tabla 4. Valoración de la formación del profesorado para combatir el maltrato entre iguales.

<i>Ponderada -2 a +2</i>	<i>N</i>	\bar{X}	σ_x
Cómo hablar con las víctimas	369	1,68	,60
Cómo hablar con los agresores	369	1,67	,60
Cómo hablar con los alumnos sobre <i>bullying</i>	368	1,55	,65
Cómo trabajar con los padres de los agresores	367	1,49	,75
Cómo trabajar con los padres de las víctimas	368	1,44	,80
Cómo hablar con los espectadores	367	1,40	,83
Debatir acciones profesorado para evitar <i>bullying</i>	367	1,36	,76
Cómo descubrir la existencia de <i>bullying</i>	368	1,36	,80
Debatir acciones alumnado para evitar <i>bullying</i>	366	1,34	,81
Cómo mejorar el entorno físico del centro	369	1,24	,89
Cómo establecer una política escolar en contra	367	1,21	,86
Cómo reducir el estrés escolar	369	1,12	,90

DISCUSIÓN

Es necesario saber qué piensan los futuros docentes de Infantil, Primaria y Secundaria sobre el alcance y la incidencia del maltrato entre iguales, y no hay mejor forma de averiguarlo que preguntarles por el número de víctimas, agresores y observadores que ellos consideran que existe en la actualidad. Los resultados muestran que los participantes poseen un conocimiento erróneo del porcentaje de agresores y víctimas, del grado en el que afecta tanto a alumnos como a alumnas y del porcentaje de agresores y víctimas que lo comunican. Sin embargo, cuando los participantes estiman el porcentaje de agresores se acercan más a los resultados obtenidos en estudios descriptivos del problema (Ortega y Del Rey, 2001; Mora-Merchán, 2001). Esto nos puede llevar a pensar que sobre los agresores poseemos quizás más información descriptiva que

sobre las víctimas; probablemente también porque los casos de las víctimas se conocen menos que los de los agresores. Pese a estos resultados, una parte muy importante del profesorado no se entera de lo que está pasando y tampoco se siente preparado para afrontarlo (Byrne, 1994).

En las investigaciones llevadas a cabo se ha detectado que las víctimas no denuncian esas situaciones de violencia por miedo a las represalias que pueda llevar a cabo el agresor; algunos autores denominan este hecho como la ley del silencio (Ortega, 1998). En este sentido, los participantes de nuestro estudio perciben esta situación, indicando que sólo el 7,79% de agresores frente al 21,97% de víctimas denuncian su situación.

Los futuros docentes indican que, teniendo en cuenta la variable tiempo, conforme aumenta la edad es más probable que los alumnos agredan (33,8%), mientras que

las víctimas es menos probable que sean agredidas (46%). De estos datos podemos deducir que el futuro profesorado percibe que los compañeros que toman los agresores como diana para sus risas, bromas... son los de corta edad; quizás también porque los consideran más débiles. Si comparamos estos datos con los obtenidos por Nicolaidis, Toda y Smith (2002), comprobamos que en el caso de los agresores coincide la información, puesto que ellos obtienen como resultado un 44% para la categoría “es más probable que agredan”, seguido de un 42% para “no hay clara relación” y de un 9% en “es menos probable que agredan”. En cambio en el caso de las víctimas los resultados no son los mismos. Nicolaidis y otros (2002), en sus investigaciones, obtienen un 48% en la categoría “no hay clara relación”, seguido de un 37% en “es más probable que sean agredidos” y de un 13% en “es menos probable que sean agredidos”. En nuestro estudio es esta última categoría la más señalada, con un 46%. Al comparar estos datos con los que se han obtenido en otros estudios sobre la incidencia del maltrato, observamos que éstos señalan el paso de la escolaridad primaria a la secundaria como el momento de mayor frecuencia de casos (entre 11 y 14 años), frecuencia que a partir de entonces va disminuyendo (AAVV, 2000), por lo que coincide con la opinión que poseen actualmente los futuros profesores, de que los actos agresivos hacia las víctimas disminuyen conforme los niños van creciendo.

Las características del contexto familiar que señalan los futuros profesores participantes en nuestro estudio como más destacadas para las víctimas, son vivir en un ambiente en el que predomina la sobreprotección de los padres a los hijos. A los

agresores, en cambio, se les atribuye más un contexto familiar falto de disciplina en el que las relaciones interpersonales son distantes. Galardi y Ugarte (2005) también definen el contexto familiar de los agresores como autoritario, con presencia de castigos físicos y poco interesados en la escuela. A las víctimas, en cambio, se les atribuye un ambiente familiar en el que domina la sobreprotección, quizás debido a que todo el mundo los ve muy indefensos puesto que no le plantan cara al agresor, sin pensar que esto se explica mejor por la teoría de la indefensión aprendida (Rotter, 1966) que por cualquier otra razón. Las víctimas se mueven por un locus de control externo, que les lleva a sentirse impotentes a la hora de actuar en contra del agresor puesto que sienten que no está en sus manos, que la causa es externa a ellos y no la pueden controlar.

Resulta interesante considerar en la formación de los futuros docentes el papel determinante que posee la familia en la prevención y reducción del *bullying* y en el carácter y en la conducta del alumnado. Es importante sobre todo desde la familia conseguir que los hijos desarrollen una alta autoestima, que sepan que sus éxitos son valorados y que sus errores son aceptados. En vez de decirle “eres malo”, se le puede decir “lo has hecho mal”; así no sólo se dará cuenta de lo erróneo de su conducta sino que al criticarla y no involucrar a su persona, su autoestima no se verá involucrada y creará que en su mano está el hacerlo bien la próxima vez. Un niño que se sienta responsable de sus propios actos, tratará de mejorar. En cambio, si tiene poca autoestima se sentirá inseguro y no se responsabilizará de sus errores. Esto es muy importante sobre todo en el caso de las víctimas, ya que

éstas, según perciben los profesores, poseen menos habilidades sociales que el resto de sus compañeros (Fox y Boulton, 2005), y este hecho puede llevarles a desarrollar una menor autoestima. En las familias se debe hablar abiertamente de lo que ocurre en el colegio, para así si tienen algún problema, se sientan con confianza para contarlo. Además es necesario que los padres mantengan un contacto continuo con el centro.

Las estrategias que más recomiendan los futuros profesores para enfrentar el maltrato entre iguales son activas, como hablar con los padres, con los amigos, con los profesores... ante todo contar lo que les está sucediendo. Las estrategias pasivas son en cambio las menos aconsejadas, por lo que son conscientes de que callándose o dejándolo pasar, no van a acabar con el maltrato que sufren. Tienen que poner todos de su parte, tanto alumnos, como profesores y padres. Sin embargo el estudio realizado por Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez (2001), señala que las estrategias más utilizadas por las víctimas son ignorar la situación (10,4%) y defenderse de los ataques (10,1%). Mientras que entre las que menos se utilizan se encuentran pedir ayuda a un adulto (2,4%) y pedir ayuda a un amigo (1,1%). De lo que concluimos que los futuros docentes no tienen una conciencia clara de la dificultad que supone para los alumnos denunciar lo sucedido y pedir ayuda. Esta conclusión nos indica que los resultados son incongruentes en cuanto a lo que los alumnos llevan a cabo, a lo que los profesores piensan que es lo recomendable y a la percepción que estos últimos tienen del grado en el que comunican el problema los alumnos.

Por otro lado, se analizó la valoración que hacen de la formación que deben recibir

los profesores, en este caso, la que creen que ellos mismos necesitan para hacerle frente a este problema que cada día es más grave. Ante todo demandan información sobre cómo actuar una vez que se detecta el problema, pero en cambio son muy pocos los que señalan medidas de prevención, como se observa, al demandar en última instancia items como “debatir acciones con el alumnado o con los profesores para evitar el *bullying*”.

Por último, observamos que se está dando un cambio de actitud hacia el *bullying* en general, al sentirse más cercanos a las víctimas y enfocar las estrategias de intervención sobre el problema hacia ellas en mayor medida. Como indica Boulton (1997), la actitud que tienen hacia las víctimas es positiva, incluso en mayor medida que hacia los agresores.

Esta percepción del profesorado sobre el problema podría generalizarse con respecto a diversas cuestiones relacionadas y de ahí derivar su interés por buscar los medios necesarios para acabar con este fenómeno y los que hagan posible que aumente la formación que poseen sobre él. La mayoría piensa que las víctimas no se merecen lo que les pasa y que la agresión no es algo normal, lo cual, además de ser propicio para que busquen la forma de ayudarles, nos indica que verdaderamente saben que el maltrato entre iguales es un problema, reconocen que es una situación de gravedad y no lo consideran como una etapa normal del desarrollo.

Estos resultados que hemos obtenido han de acogerse con cierta cautela debido a las limitaciones propias de nuestro trabajo. Es importante señalar el tamaño de la muestra, ya que no es todo lo representativa que

debiera, puesto que se escogieron al azar grupos del CAP. De Educación Infantil y Primaria sí se eligieron todos los grupos, pero del CAP no, debido a su amplitud.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2000): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Closas-Orcoven.
- ABC (25 de octubre de 2004): Tres maneras de combatir la violencia. www.abc.es
- ANDERSON, C.A., y BUSHMAN, B.J. (2002): Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- BJORKQUIST, K.; OSTERMAN, K., y KAUKIAINEN, A. (1992): The development of Direct and Indirect Aggressive Strategies in males and Females, en BJORKQUIST, K., y NIEMELA, P. *Of Mice and Women: Aspects of Female Aggression*. San Diego, Academic.
- BOULTON, M. (1997): Teachers, views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- BYRNE, B. (1994): Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15(4), 574-586.
- CRAIG, W.; HENDERSON, K., y MURPHY, J. (2000): Prospective Teachers' Attitude Toward Bullying and Victimization. *School Psychology International Copyright*, 21(1), 5-21.
- FOX, C., y BOULTON, M. (2005): The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.
- GALARDI, M.S., y UGARTE, R. (2005): Maltrato entre iguales (bullying) en la escuela. ¿Cuál es el papel de los pediatras de atención primaria?. *Revista de pediatría y atención primaria*, 7, 11-19.
- GRIFFIN, R., y GROSS, A. (2004): Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behaviour*, 9, 379-400.
- HAZLER, R.; MILLER, D.; CARNEY, V., y GREEN, S. (2001): Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43, 133-146.
- HOUNDOUMADI, A., y PATERAKI, L. (2001): Bullying and bullies in Greek Elementary Schools: pupils' attitudes and teachers'/ parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.
- LAHELMA, E. (2004): Tolerance and Understanding? Students and Teachers Reflect on Differences at School. *Educational Research and Evaluation*, 10, 3-19.
- MORA-MERCHÁN, J. (2001): *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MORA-MERCHÁN, J.; ORTEGA, R.; JUSTICIA, F., y BENÍTEZ, J.L. (2001): Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- NICOLAIDES, S.; TODA, Y., y SMITH, P. (2002): Knowledge and attitudes about school bullying trainee teachers. *British Journal of educational Psychology*, 72, 105-118.
- OLWEUS, D. (1991): Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Basic Fact and Effects of a School-Based Intervention Program, en PEPLER, D.J., y RUBIN, K.H. *The development and Treatment of Childhood Aggression*, 441-448. Hillsdale, NJ., Erlbaum.
- OLWEUS, D. (1994): Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of*

- Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- O'MOORE, M. (2000): Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- O'MOORE, M., y HILLERY, B. (1991): What do teachers need to know en ELLIOT M. *Bullying: a practical guide for coping for schools*. London, Longman in association with Kidscape.
- ORTEGA, R., y DEL REY, R. (2001): Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- PIKAS, A. (1989): A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology*, 10, 95-104.
- ROTTER, J. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements, *Psychological Monographs*, 80(609).
- YOON, J.S. (2004): Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *Education and Treatment of Children*. 27(1).