

INVESTIGACIONES

CONOCIMIENTO, PERCEPCIONES Y ACTITUDES HACIA EL MALTRATO ENTRE IGUALES ENTRE EL PROFESORADO EN ACTIVO Y LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

KNOWLEDGE, PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS BULLYING AMONG SCHOOL TEACHERS AND TRAINEE TEACHERS

JUAN LUIS BENÍTEZ MUÑOZ
ANA B. GARCÍA BERBÉN
MARÍA FERNÁNDEZ CABEZAS¹

Fecha de Recepción: 19-09-2006

Fecha de Aceptación: 15-11-2007

RESUMEN

La implicación del profesorado en la prevención y remediación del maltrato entre iguales es importante para el diagnóstico del problema, el diseño e implementación de la acción, y para la evaluación de la intervención realizada. Por estas razones cobra vital importancia saber qué conocimientos, actitudes y percepciones tienen tanto el profesorado en activo, como el profesorado en formación, hacia el maltrato entre iguales. En este sentido, el trabajo recaba información acerca de estos aspectos. Los resultados obtenidos señalan un pobre conocimiento del fenómeno de la violencia entre alumnos, tanto entre los profesores en activo como entre los futuros docentes. Entre el profesorado en formación existen percepciones erróneas a la hora de señalar las características personales y familiares de los agentes implicados. Y contrariamente, los profesores en activo muestran bastante facilidad

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.

Conocimiento, percepciones y actitudes hacia el maltrato entre iguales entre el profesorado en activo y los ...

para caracterizar a víctimas y agresores. Finalmente centramos nuestra atención en las demandas de formación, que se obtienen similares en ambos colectivos.

PALABRAS CLAVE

Maltrato entre iguales, Profesorado, Percepción, Actitudes, Formación.

ABSTRACT

Teachers' implication in prevention and remediation of bullying is important for diagnosing the problem, designing and implementing the action, and assessing the intervention. These are reasons why it seems very important to learn about the knowledge, attitudes and perceptions towards bullying among school teachers and trainee teachers. In this regard, this study gathers information about these topics. Results show that knowledge about bullying among both school teachers and trainee teachers is scarce. Among trainee teachers there are misleading perceptions about personal and familiar characteristics of agents involved. On the contrary, school teachers seem to be very capable for characterizing both victims and aggressors. Finally, we focus our attention on training demands that are similar in both groups of teachers.

KEY WORDS

Bullying, Teachers, Perception, Attitudes, Training.

INTRODUCCIÓN

El maltrato entre iguales o *bullying* está captando la atención de la comunidad educativa y científica. Sin embargo, después de muchos años de investigación nos encontramos con dificultades para lograr una definición consensuada del fenómeno. Si realizamos una revisión de las definiciones sobre maltrato entre iguales podemos observar que existen muchas y que la mayoría de ellas tienen ciertas características en común. Según Benítez y Justicia (2006), la definición de maltrato entre iguales establece el cumplimiento de criterios específicos para que el comportamiento exhibido pueda ser definido como maltrato: (a) la existencia de un desequilibrio de poder entre víctima y agresor; (b) una frecuencia mínima de ocurrencia de 1 vez por semana y una duración de al menos seis meses; (c) la intencionalidad y el carácter proactivo de la agresión; y, (d) el deseo de provocar daño. Tales comportamientos de maltrato son de diferente índole (Crick, Casas y Ku, 1999; Olweus, 1993). En primer lugar, podemos hablar de malos tratos directos o explícitos entre los que encontramos abusos tanto físicos (patadas, puñetazos, empujones, amenazas con armas, etc.) como verbales (insultos, chantajes, etc.). De otro lado, se encuentran los malos tratos indirectos o encubiertos en los que también se establecen diferencias entre los de carácter físico (esconder propiedades, dañar materiales, robar, etc.) y los de carácter verbal (poner motes, expandir rumores). Finalmente, existen malos tratos de tipo relacional que tienen como objetivo la destrucción de las relaciones interpersonales de la víctima pro-

vocando el aislamiento con referencia al grupo de iguales y una progresiva exclusión social (Griffin y Gross, 2004).

Los malos tratos físicos, verbales y relacionales provocan efectos negativos no sólo en los agentes implicados sino también sobre el clima de centro y los profesionales de la educación (Camodeca y Goosens, 2005; Nicolaidis, Toda y Smith, 2002) por lo que se hace necesario establecer programas de intervención que ayuden a su prevención y su remediación. En este sentido, la implicación del profesorado resulta crucial para el éxito de los mismos (Boxer, Musher-Eizenman, Dubow, Danner y Heretick, 2006; Nicolaidis, Toda y Smith, 2002; Díaz-Aguado, 2004; Justicia, Arco y Benítez, 2003; O'Moore, 2000). Sin embargo, y a pesar de la gravedad del problema y el hecho de ser perjudicados personal y profesionalmente por el maltrato, son muchos los miembros del profesorado que no se involucran en la solución del fenómeno (O'Moore, Kirkham y Smith, 1997). La pobre implicación por parte de los docentes es extraña cuando el maltrato resulta una fuente de estrés para ellos (Smith y Smith, 2006) aunque tal inhibición puede ser explicada si atendemos a la falta de conocimiento sobre el problema, las dificultades para diagnosticar y evaluar el fenómeno, la baja preparación para enfrentar situaciones de abuso, las creencias erróneas sobre el mismo, la falta de formación inicial, etc. (Boulton, 1997; O'Moore, 2000; Yoon, 2004).

A pesar de la existencia de muchos estudios realizados sobre el fenó-

meno del *bullying*, aún poseemos poca información acerca de cómo los profesores entienden y perciben el fenómeno del maltrato entre sus alumnos. Y es importante conocerlo porque, como ya hemos mencionado, el profesorado es la piedra angular para la implementación de programas de intervención (Craig, Henderson y Murphy, 2000). Tanto es así, que las respuestas del profesorado a las situaciones de maltrato pueden influenciar el futuro comportamiento tanto de las víctimas como de los agresores (Yoon y Kerber, 2003). La forma en la que el profesorado responde a las situaciones de maltrato es importante por varias razones: en primer lugar, porque respuestas inadecuadas pueden reforzar el comportamiento agresivo del alumnado. Segundo, si no se actúa correctamente la víctima puede sentirse abandonada e indefensa. Tercero, la forma de actuar del profesorado sirve como ejemplo al alumnado y puede darles pistas sobre cómo intervenir. Y cuarto, establece formas de intervención que pueden ser replicadas por otros docentes (Lawrence y Green, 2005).

Por todo esto y para poder hacer frente al fenómeno del maltrato entre iguales es necesario, en primer lugar, modificar ciertas creencias erróneas entre el profesorado. Y es que los malos tratos entre iguales no ayudan a endurecer al alumno, ni son una fase normal en el desarrollo evolutivo del alumnado. De igual modo, es necesario concienciar y sensibilizar al profesorado hacia el *bullying* para que otorguen la justa gravedad al problema que enfrentan en su desempeño profesional. Finalmente, es necesario que el

profesorado sepa identificar los abusos entre el alumnado dado que será necesario para prevenir y reducir el maltrato entre iguales, más aún cuando varios estudios señalan que el profesorado infravalora las tasas de incidencia del fenómeno (O'Moore, 2000) y tiene además dificultades para detectar algunos tipos de maltrato como puede ser el relacional (Yoon, 2004). Del mismo modo, tal y como señala Yoon (2004), se hace necesario formar al profesorado a conocer el problema, utilizar estrategias y procedimientos para enfrentarlo, y mejorar su capacidad y eficacia para establecer intervenciones adecuadas.

A la vista de lo anterior, cabe preguntarse en qué situación se encuentran los docentes en activo y los docentes en formación frente al maltrato entre iguales. Es decir, es preciso obtener información sobre el nivel de conocimiento del problema que atesoran, la percepción que tienen sobre el mismo, las actitudes que ante el fenómeno presentan, sus creencias con respecto a su capacidad para afrontarlas, y finalmente, conocer cuáles son las demandas de formación que expresan, de tal modo, que conociendo todos estos aspectos logremos mejorar su capacitación profesional con respecto a la intervención del maltrato entre iguales.

En este sentido, el principal objetivo del estudio es obtener información, entre profesorado en activo y en formación, en relación con: (a) conocimiento sobre maltrato entre iguales; (b) percepciones sobre el maltrato; (c) actitudes hacia el *bullying*; y (d) demandas de formación.

MÉTODO

Participantes

El estudio fue llevado a cabo en los cursos académicos 2004/2005 y 2005/2006. La muestra de participantes fue seleccionada mediante muestreo accidental y en la misma se incluyen docentes en formación y en activo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. La muestra está compuesta por alumnado de último curso de la Universidad de Granada (N=436) que estará en disposición de opositar al cuerpo de funcionarios docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en el plazo de un año. La edad de los docentes en formación se sitúa entre los 21 años y los 51 años, con una media de 23.97 años ($\sigma_x=4.318$). Por otro lado, el profesorado en activo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria pertenece a cen-

tros educativos andaluces (N=89) con unas edades comprendidas entre los 22 y los 65 años, la media de edad se sitúa en los 40.41 años ($\sigma_x=9.962$). En la Tabla 1 podemos observar la distribución por tipo de profesorado (en formación o en activo) y ciclos educativos.

Instrumentos

Para llevar a cabo el estudio se utilizó el *Cuestionario sobre Maltrato entre Iguales en la Escuela* (Nicolaidis, Toda y Smith, 2002) traducido y adaptado para esta investigación (Alpha de Cronbach = 0.941). El cuestionario es anónimo y consta de 45 ítems repartidos en varias secciones que recogen información relativa a: (a) experiencias personales de malos tratos en la escuela; (b) conocimiento sobre el fenómeno del maltrato; (c) cono-

Tabla 1. Participantes en el estudio, profesores en activo, en formación y ciclo

		Ciclos Educativos			Total
		E.S.O.	E.P.	E.I.	
Profesorado en Formación	N	172	136	128	436
	% Tipo Profesorado	39,4%	31,2%	29,4%	100,0%
	% Ciclos Educativos	86,4%	76,4%	86,5%	83,0%
	% Total	32,8%	25,9%	24,4%	83,0%
Profesorado en Activo	N	27	42	20	89
	% Tipo Profesorado	30,3%	47,2%	22,5%	100,0%
	% Ciclos Educativos	13,6%	23,6%	13,5%	17,0%
	% Total	5,1%	8,0%	3,8%	17,0%
Total	N	199	178	148	525
	% Tipo Profesorado	37,9%	33,9%	28,2%	100,0%
	% Ciclos Educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	37,9%	33,9%	28,2%	100,0%

cimiento de las características de víctimas y agresores; (d) creencias previas acerca del abuso entre iguales; (e) autocapacidad percibida para afrontar el problema; (f) estrategias que utilizaría como futuro docente para tratar el fenómeno; (g) valoración de contenidos de formación específicos.

Procedimiento

En el caso de los docentes en formación, la administración del cuestionario se realizó de forma grupal y en horario lectivo previa petición al profesor responsable del grupo. Para recabar los datos del profesorado en activo, se llevó a cabo una reunión con los equipos directivos de los centros, quienes posteriormente pidieron la colaboración del resto del profesorado. Fueron los directores de los centros los encargados de recoger los cuestionarios de cada uno de los profesores participantes.

El tiempo efectivo de aplicación del instrumento era de 30 minutos. Inicialmente el encuestado no encuentra ninguna definición del fenómeno, sin embargo, y tras contestar al primer ítem, encuentra una definición estandarizada de maltrato entre iguales.

Tras la recogida de los cuestionarios los datos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS v. 13.0 realizando análisis de tipo descriptivo, y otras pruebas paramétricas (ANOVA) y no paramétricas (Chi-Cuadrado) en función de la naturaleza de las variables analizadas.

RESULTADOS

Conocimiento del maltrato entre iguales

Los comportamientos de maltrato entre iguales se caracterizan por: (a) ser intencionales; (b) por su carácter físico y/o psicológico; (c) ser frecuentes y perdurables en el tiempo; y, (d) la existencia de un desequilibrio de poder entre víctima y agresor. Estas cuatro características definen qué es el maltrato entre iguales. Teniendo esto en consideración, los datos revelan que tanto el profesorado en formación, como el profesorado en activo, poseen un pobre conocimiento del fenómeno. Así, tan sólo el 2.5% de los futuros docentes y el 7.4% de los profesionales en activo saben definir el maltrato entre iguales atendiendo al menos a tres de sus características definitorias. Por otro lado, observamos que el 82.3% del profesorado en formación y el 80.8% de los docentes en activo, o no conocen o sólo señalan una de las características anteriormente mencionadas. Finalmente, un 14.7% de los futuros profesores y un 11.7% del profesorado en activo define el problema atendiendo al menos a dos de sus características. De todos los participantes, son los profesores en activo de Educación Infantil quienes mejor definen el fenómeno del maltrato entre iguales [$F(5)=12.611$, $p<0.001$].

Tanto al profesorado en formación (56.7%) como al profesorado en activo (44.7%) les parece claro que el maltrato entre iguales puede ser de carácter físico y psicológico, aunque es una característica más importante para los primeros. El desequilibrio de poder entre víctima y

agresor es la segunda característica más señalada por ambos colectivos, aunque más significativamente apuntada por los docentes en activo que por el alumnado en formación (29.5% frente a 17.5%). En tercer lugar, aparece la intencionalidad del comportamiento que tiene más peso para el profesorado en activo (14.9%) que para los docentes en formación (5.7%). En último lugar, y sin diferencias significativas entre ambos colectivos, son señaladas la frecuencia y duración del fenómeno que es una característica clara para un 8.5% de los que actualmente ejercen y para un 6.3% de los futuros profesores (Tabla 2).

tes en activo, no señala como características de los agresores las pobres habilidades sociales y la baja autoestima. En relación con las características del seno familiar, si bien ambos colectivos señalan las mismas, los profesores en activo señalan con más acierto que se trata de hogares en los que se utilizan métodos de disciplina inconsistentes, en los que las relaciones interpersonales son distantes, donde existen abusos físicos y/o emocionales y en los que impera el castigo físico (Tabla 3).

En el caso de las víctimas, ambos colectivos especifican las mismas

Tabla 2. Características del maltrato y diferencias entre profesorado en formación y activo

	Estadísticos de Contraste ^{a b}			
	Intencionalidad	Físico/Psicológico	Frecuencia/Duración	Desequilibrio Poder
Chi - Cuadrado	9,738	4,499	,576	7,450
g.l.	1	1	1	1
Sig. Asintótica	,002	,034	,448	,006

^a Prueba de Kruskal-Wallis

^b Variable de agrupación: tipo de profesorado

En relación con las características personales y familiares de víctimas y agresores, los profesores en activo conocen significativamente mejor a los agentes implicados en situaciones de malos tratos. El profesorado en activo caracteriza a los agresores como alumnado irascible, con dificultades de aprendizaje, que goza de cierta popularidad, con dificultades a la hora de hacer los deberes, físicamente fuertes y con pocos amigos, características todas ellas propias de los agresores. Sin embargo, el profesorado en formación, al contrario que los docen-

características. Sin embargo, son de nuevo los profesores en activo quienes mejor las reconocen y cuyas valoraciones se ajustan más a la realidad (Tabla 4). Ambos colectivos señalan la debilidad física, la baja autoestima, el tener pocos amigos, las pobres habilidades sociales, pobre asertividad y la ansiedad como las características más importantes entre las víctimas. En cuanto al hogar de las víctimas, ambos colectivos especifican que se trata de hogares caracterizados por la sobreprotección, aunque en general se

Tabla 3. Características personales y familiares de los agresores. Diferencias entre docentes en activo y profesorado en formación

	Tipo Profesorado	\bar{X}	σ_x	F	Sig.
Características Personales					
Irascibles	Activo	1.77	.686	154.580	0.000
	Formación	.95	.561		
Dificultades de Aprendizaje	Activo	1.46	.549	121.470	0.000
	Formación	.69	.617		
Populares	Activo	1.44	.671	72.493	0.000
	Formación	.85	.609		
No hacen bien los deberes	Activo	1.38	.582	89.340	0.000
	Formación	.69	.609		
Pobres Habilidades Sociales	Activo	1.32	.686	208.577	0.000
	Formación	.38	.561		
Físicamente Fuertes	Activo	1.31	.584	109.119	0.000
	Formación	.61	.585		
Con pocos amigos	Activo	1.10	.583	102.562	0.000
	Formación	.27	.509		
Baja Autoestima	Activo	1.05	.705	110.207	0.000
	Formación	.37	.563		
Características Hogar Familiar					
Disciplina inconsistente	Activo	1.52	.635	158.277	0.000
	Formación	.60	.625		
Relaciones interpersonales distantes	Activo	1.31	.625	83.518	0.000
	Formación	.62	.635		
Abusos emocionales y/o físicos	Activo	1.21	.627	89.904	0.000
	Formación	.56	.626		
Castigos Físicos	Activo	1.11	.612	80.924	0.000
	Formación	.47	.586		
Sobreprotección	Activo	1.11	.652	216.338	0.000
	Formación	.25	.479		
Relaciones interpersonales positivas	Activo	.22	.477	14.403	0.000
	Formación	.09	.321		

Las características se puntúan desde 0 (Nunca) hasta 2 (siempre)

trata de hogares normales, y en algunos casos se caracterizan por la existencia de abusos emocionales y físicos, en los que imperan relaciones distantes entre padres e hijos.

Percepciones y actitudes hacia el maltrato.

Cuando se pregunta a los participantes sobre la importancia del mal-

**Tabla 4. Características personales y familiares de las víctimas.
Diferencias entre docentes en activo y profesorado en formación**

	Tipo Profesorado	\bar{X}	σ_x	F	Sig.
Características Personales					
Físicamente débiles	Activo	1.65	.524	141.093	0.000
	Formación	.85	.592		
Baja Autoestima	Activo	1.56	.521	137.073	0.000
	Formación	.72	.618		
Con pocos amigos	Activo	1.46	.563	175.891	0.000
	Formación	.54	.607		
Pobres Habilidades Sociales	Activo	1.35	.543	193.727	0.000
	Formación	.45	.564		
Pasivo / Poco asertivo	Activo	1.35	.601	152.324	0.000
	Formación	.51	.589		
Preocupados / Ansiosos	Activo	1.20	.582	109.546	0.000
	Formación	.39	.564		
Populares	Activo	.23	.425	117.645	0.000
	Formación	.06	.256		
Características Hogar Familiar					
Sobreprotección	Activo	1.25	.602	78.003	0.000
	Formación	.64	.605		
Hogar normal	Activo	1.15	.555	86.877	0.000
	Formación	.50	.621		
Abusos emocionales y/o físicos	Activo	.98	.646	115.615	0.000
	Formación	.28	.529		
Relaciones interpersonales distantes	Activo	.96	.562	89.999	0.000
	Formación	.35	.545		
Relaciones interpersonales positivas	Activo	.84	.532	66.654	0.000
	Formación	.32	.520		

Las características se puntúan desde 0 (Nunca) hasta 2 (siempre)

trato entre iguales en el sistema educativo, tanto los profesores en activo como los que están formándose para serlo, perciben mayoritariamente que el problema es muy o bastante importante en porcentajes similares (92.2% del profesorado en activo frente al 85.6% de los docentes en formación). De la misma

forma, comparten la idea de que el problema afecta muy seriamente a más de la mitad de los centros educativos de este país (58.2% del profesorado en activo y 53.2% del profesorado en formación). En ambos casos no se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Sobre la percepción del número de agresores, víctimas y espectadores en los centros educativos se encuentran algunas diferencias entre los colectivos analizados. Si bien ambos sobreestiman el número de agentes implicados, la percepción del profesorado en activo es más cercana a los datos obtenidos por los estudios de investigación. En el caso de los agresores, el profesorado en activo cree que el 13.9% del alumnado es agresor, mientras que los docentes en formación elevan esta cifra hasta el 28.2% [F(1)=43.686, p<0.001]. En cuanto a los porcentajes de víctimas, los profesionales en activo señalan que el 20.7% del alumnado puede considerarse víctima en tanto que los futuros docentes incrementan el porcentaje hasta el 36.9% [F(1)=43.094, p<0.005]. En lo que existe consenso es en los porcentajes de espectadores indicados por ambos colectivos. En este sentido, el profesorado en activo señala un 66.4% de alumnado espectador, mientras que el profesorado en formación establece dicho porcentaje en un 64.2%.

Otro aspecto importante está relacionado con las actitudes que hacia el maltrato entre iguales poseen los participantes (Tabla 5). Se encuentran tanto similitudes como diferencias significativas entre los colectivos analizados. Parece existir consenso entre ambos en cuanto a la negación de determinadas actitudes tales como: las víctimas merecen lo que les pasa, las víctimas deben afrontar solas la situación, la agresión es normal y natural, ser agredido ayuda a forjar la personalidad y agredir aumenta la autoestima. Sin embargo, hemos de reseñar que

17.9% del profesorado en activo y un 6.0% de los docentes en formación piensan que agredir a los demás ayuda a mejorar la autoestima; también que un 8.4% y un 8.7% respectivamente afirman no enfadarse cuando sus alumnos son agredidos; que un 4.3% y un 2.6% respectivamente, afirman que ser agredido ayuda a forjar la personalidad; y finalmente, que un 2.1% del profesorado en activo cree que la agresión es normal y natural. También es reseñable que mientras para el 78.4% del profesorado en activo es motivo de enfado que sus alumnos sean agredidos, éste hecho deja indiferente al 73.4% de los docentes en formación [F(1)=153.335, p<0.005].

En último lugar, existen tres actitudes en las que encontramos diferencias significativas entre los profesores en activo y los profesores en formación. En primer lugar, cuando se les pregunta si las críticas a las escuelas son un tipo de maltrato, el 14.0% del profesorado en activo cree que es cierto mientras que sólo el 3.3% de los futuros docentes apoyan esta creencia [F(1)=17.540, p<0.005]. En segundo lugar, el 22.3% de los profesionales en activo y el 1.1% de los docentes en formación cree que es vergonzoso para las escuelas que los medios de comunicación informen sobre el maltrato entre el alumnado [F(1)=54.472, p<0.005]. Finalmente, y en sintonía con lo anterior, el 17.4% del profesorado en activo y el 4.1% en formación, creen que también es motivo de vergüenza para las autoridades que los medios de comunicación informen sobre episodios de malos tratos [F(1)=9.593, p<0.01].

Tabla 5. Actitudes hacia el maltrato y tipo de profesorado

Actitudes	Profesorado	% En desacuerdo o Muy en desacuerdo	% De acuerdo o Muy de acuerdo
Las víctimas deben afrontar solas el problema	Activo	98.9	-
	Formación	95.2	-
Las víctimas se merecen lo que les pasa	Activo	98.9	1.1
	Formación	95.0	0.5
La agresión es normal y natural	Activo	94.7	2.1
	Formación	92.0	0.2
Ser agredido ayuda a forjar la personalidad	Activo	92.6	4.3
	Formación	84.8	2.6
Agredir a otros aumenta la autoestima	Activo	76.8	17.9
	Formación	59.4	6.0
Me enfada que los alumnos sean agredidos	Activo	8.4	78.4
	Formación	8.7	14.9
Que los medios de comunicación informen sobre el maltrato es vergonzoso para las escuelas	Activo	46.7	22.3
	Formación	71.7	1.1
Las críticas a la escuela es <i>bullying</i>	Activo	58.1	14.0
	Formación	83.2	3.3
Que los medios de comunicación informen sobre el maltrato es vergonzoso para las autoridades	Activo	66.3	17.4
	Formación	68.3	4.1

DEMANDAS DE FORMACIÓN

Los participantes en el estudio debían valorar (desde mínimo = -2 a máximo = 2) qué contenidos de formación en relación con el maltrato entre iguales consideran más importantes para su formación (Tabla 6). En este caso las demandas de ambos colectivos son similares, no existiendo diferencias significativas a excepción de un caso. Aunque con diferencias en el orden de preferencia, tanto los profesionales en activo como los docentes en formación valoran como más importante la formación que les capacite para: hablar con las víctimas, los agresores y los espectadores sobre los malos tratos, hablar con el alumnado sobre el fenómeno,

tratar el problema con los padres de víctimas y agresores. Sólo encontramos diferencias significativas en la valoración de contenidos de formación que les capaciten para establecer medidas de política global en el centro [1.19 en formación frente a 1.48 en activo, $F(1)=9.416$, $p<0.005$].

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Que el maltrato entre iguales es un tema importante y preocupante para el profesorado en activo y en formación está claro. Más del 90% del profesorado en activo y del 85% de los docentes en formación perciben el problema como grave

Tabla 6. Contenidos de formación demandados y tipo de profesorado

Ponderada -2 a +2	Profesorado en Activo		Profesorado en Formación	
	\bar{X}	σ_x	\bar{X}	σ_x
Cómo hablar con las víctimas	1.65	.504	1.67	.506
Cómo trabajar con los padres de las víctimas	1.60	.629	1.45	.779
Cómo hablar con los agresores	1.59	.594	1.67	.599
Cómo trabajar con los padres de los agresores	1.58	.599	1.50	.736
Cómo hablar con los espectadores	1.53	.616	1.39	.819
Cómo establecer una política escolar contra el	1.48	.684	1.19	.819
Cómo hablar con los alumnos sobre malos tratos	1.45	.652	1.57	.641
Cómo descubrir la existencia de malos tratos	1.44	.713	1.40	.779
Debatir acciones profesorado para evitar malos tratos	1.41	.695	1.35	.763
Debatir acciones alumnado para evitar bullying	1.40	.693	1.34	.763
Como mejorar el entorno físico del centro	1.40	.738	1.24	.882
Cómo reducir el estrés escolar	1.27	.805	1.10	.888

o muy grave. Tanto Nicolaides, Toda y Smith (2002) como Bauman y Del Río (2005) apuntan valoraciones similares entre los participantes en sus estudios. Sin embargo, la importancia dada al problema por los participantes dista mucho del conocimiento real que sobre el fenómeno atesoran. En este sentido, los resultados obtenidos en el estudio realizado revelan ciertas lagunas que han de ser corregidas en la formación del profesorado.

En primer lugar, un aspecto importante está relacionado con el conocimiento de qué es maltrato entre iguales y qué no lo es. Los resultados muestran que tanto el profesorado en activo como los docentes en formación no son capaces de definir el fenómeno, manifestando un conocimiento limitado del mismo. Obser-

vamos como más del 90% del profesorado en activo y del 95% de los docentes en formación no saben caracterizar el problema, lo que podría acarrear la identificación errónea de situaciones como maltrato entre iguales sin realmente serlas. Hazler, Miller, Carney y Green (2001) y Yoon (2004) ya señalaron las dificultades que el profesorado en activo tenía para identificar y reconocer determinadas situaciones de abuso como maltrato entre iguales. Del mismo modo, y entre los futuros docentes, los datos son refrendados por los estudios que señalan el precario conocimiento sobre el fenómeno (Bauman y Del Río, 2006; Benítez, Fernández y Berbén, en prensa; Nicolaides, Toda y Smith, 2002). En relación con lo anterior, tanto los docentes en activo como los que se están formando para serlo, no tienen dificulta-

des para asociar el maltrato entre iguales con abusos tanto de carácter físico como psicológico. Sin embargo, el resto de características tales como el desequilibrio de poder, la intencionalidad, la frecuencia y la duración pasan inadvertidas para la mayoría de los participantes. De los datos surge un aspecto que hemos de reseñar, y es que el profesorado en activo señala más estas características como definitorias del fenómeno que sus colegas en formación.

En segundo lugar, los resultados permiten conocer las percepciones erróneas de ambos grupos con respecto a la incidencia del fenómeno. Tanto el profesorado en activo como en formación sobreevalúan los porcentajes de víctimas y agresores, aunque la percepción del profesorado en activo se acerca más a la realidad. Los docentes en activo señalan que el 13.9% del alumnado es agresor, el 20.7% víctima y el 66.4% espectadores del maltrato que sucede en los centros. Sin embargo, los porcentajes entre el profesorado en formación son sensiblemente mayores en relación con los agresores (28.2%) y con las víctimas (36.9%) y similares con respecto a los espectadores (64.2%). Ambos colectivos señalan tasas de incidencias más altas que los datos ofrecidos por diferentes estudios que, atendiendo a la frecuencia y la duración del fenómeno, establecen el índice de agresores entre el 4% y el 9%, y el de víctimas entre el 7% y 12% (Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 1999; Mora-Merchán, Ortega, Justicia, y Benítez, 2001; Ramírez, 2006; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee; 1999; Smith y Sharp, 1994). Y la explicación puede estar clara dado que si bien

todos los estudios anteriores atienden a la frecuencia y duración del fenómeno, hemos de recordar que tan sólo el 8.5% del profesorado en activo y el 6.3% del profesorado en formación señalan tales criterios cuando han de definir el problema.

También encontramos diferencias entre ambos colectivos cuando observamos los datos relacionados con las características de agresores y víctimas. No obstante reseñar que, el profesorado en activo muestra un mayor y mejor conocimiento de las características personales y familiares de los agentes implicados. Aunque tales resultados no deben resultar extraños si consideramos la experiencia diaria entre estos profesionales y sus alumnos. El profesorado en activo tiene la posibilidad de caracterizar a agresores y víctimas atendiendo al conocimiento real y diario que obtienen de sus alumnos, y que en el caso de los docentes en formación no es posible. Así, el profesorado en activo señala a los agresores como irascibles, con dificultades de aprendizaje, populares, con dificultades para realizar las tareas de clase, físicamente fuertes y con pocos amigos. En tanto que a las víctimas las caracteriza como físicamente débiles, con baja autoestima, pocas amistades, pobres habilidades sociales, sumisas y ansiosas. Observamos como el profesorado en activo reconoce sin dificultades las principales características personales de unos y otros. Sin embargo, existen dos características en relación con los agresores que son mejor conocidas por parte del profesorado en formación. Así, los futuros docentes señalan, contrariamente al profe-

sorado en activo, que los agresores ni tienen baja autoestima ni tienen precarias habilidades sociales tal y como ya han señalado diversos estudios (Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Forsblom, y Ahlbom, 1999; O'Moore, 2000; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistanieni y Lagerspetz, 1999; Sutton, Smith y Swettenham, 1999). Estos resultados del profesorado en formación difieren de los encontrados por Nicolaides, Toda y Smith (2002) y por Bauman y Del Río (2005) quienes muestran las precarias habilidades sociales y la baja autoestima como características señaladas por los participantes en sus estudios. En relación con las características del hogar de agresores y víctimas los datos muestran que ambos colectivos señalan las mismas características (Benítez, Fernández y Berbén, en prensa; Nicolaides y cols., 2002). Sin embargo, hemos de destacar de nuevo que la caracterización realizada por los profesores en activo se acerca más a la realidad de los hogares tanto de agresores como de víctimas.

En relación con las actitudes de los participantes hacia el maltrato entre iguales los datos son alentadores, aunque no podía ser de otra forma. Así, existen niveles altos de consenso entre ambos colectivos a la hora de reseñar que la víctima no ha de enfrentar sola el problema, que la víctima no se merece lo que le pasa, que la agresión no es ni normal ni natural, que ser agredido no ayuda a forjar la personalidad, etc. Sin embargo, existen ciertas actitudes inadecuadas que han de ser modificadas para poder hacer frente al problema (O'Moore, 2000). En primer

lugar, y entre el profesorado en formación, casi el 10% cree que agredir ayuda a mejorar la autoestima y que no les enfadaría que sus alumnos sufrieran maltrato por parte de otros compañeros. De igual manera, pero entre el profesorado en activo, el 17.9% coincide en señalar el aumento de la autoestima cuando se agrede a un compañero, el 4.3% afirma que ser agredido ayuda a forjar la personalidad y el 2.1% ve la agresión como normal y natural. Finalmente se observa que los porcentajes de profesorado que afirma que la escuela debería sentir vergüenza de los malos tratos que suceden (22.3% del profesorado en activo y 1.1. del profesorado en formación) y que las autoridades deberían también avergonzarse ante este fenómeno (17.4% de los docentes en activo y 4.1% de los docentes en formación) son muy bajos contrastando con los datos obtenidos por Boulton (1997) y Behre, Astor y Meyer (2001) en los que se manifestaba la gran responsabilidad asumida por el profesorado, y por ende por los centros, para prevenir y tratar las situaciones de abuso entre iguales.

O'Moore (2000) y Boxer, Musher-Eizenman, Dubow, Danner y Heretick (2006) apuntan en sus estudios la falta de preparación que el profesorado dice tener para enfrentar los malos tratos entre iguales. Es por esta razón por la que se analizan los contenidos de formación demandados por los participantes en nuestro estudio. En nuestro caso, las demandas de formación de los docentes en activo y del profesorado en formación son similares. Así, los dos colectivos señalan lagunas a la hora de hablar con víctimas, agresores y

espectadores, con los padres de las víctimas y con los padres de los agresores. Tras éstas aparecen demandas relacionadas con el establecimiento de políticas de centro, identificación de malos tratos, acciones específicas del profesorado, etc.

Como hemos podido observar a lo largo del presente trabajo tanto el profesorado en activo como el profesorado en formación tienen dificultades a la hora de definir, y por tanto para reconocer, el problema. No tienen en consideración determinadas características del maltrato que les ayudarían a discernir entre qué es y qué no es *bullying* por lo que la aparición de *falsos positivos* es un peligro claro. Como muestra clara aparecen las altas tasas de víctimas y agresores señaladas por los participantes. Se hace por tanto necesaria una formación específica que permita a los profesionales de la enseñanza, aunque ellos no lo demanden, identificar y diagnosticar los casos de malos tratos entre su alumnado. Se hace perentoria la necesidad de intervenir con el profesorado para formarles en el reconocimiento de causas del problema, síntomas de la victimización y la agresión, y, en la valoración de los efectos que, sobre su alumnado, está teniendo el fenómeno (Benítez, Almeida y Justicia, 2005). Finalmente, y siguiendo a O'Moore (2000), también se hace necesario modificar ciertas creencias erróneas entre el profesorado a través de su concienciación y sensibilización hacia el problema. Todo ello con la finalidad de preparar a los profesionales en activo y a los del futuro para que puedan prevenir y/o remediar los malos tratos entre el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales –. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

Bauman, S. y Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.

Bauman, S. y Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231.

Behre, W. J., Astor, R. A. y Meyer, H. A. (2001). Elementary and Middle-school teachers' reasoning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school subcontexts. *Journal of Moral Education*, 30(2), 131-153.

Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 81-93.

Benítez, J. L., Almeida, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una pro-

puesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.

Benítez, J. L., Fernández, M^a y Berbén, A. G. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 71-84.

Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.

Boxer, P., Musher-Eizenman, D., Dubow, E. F., Danner, S. y Heretick, A. D. (2006). Assessing teachers' perceptions for school-based aggression prevention programs: Applying a cognitive-ecological framework. *Psychology in the Schools*, 43(3), 331-344.

Camodeca, M. y Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46 (2), 186-197.

Craig, W., Henderson K. y Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.

Crick, N. R., Casas, J. F. y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 367-385.

Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre la Violencia Escolar*. Madrid: Ministerio del Interior.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: la prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología educativa*, 10(2) 81-100.

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., Millar, D. L., Carney, V. y Green, S. (2001). Adult recognition of bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146.

Justicia, F.; Arco, J. L. y Benítez, J. L. (2003). El fenómeno de la violencia escolar: qué es y cómo intervenir. En Herrera, L.; Lorenzo, O.; Mesa, M. y Alemany, I. (coords.) *Intervención Psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S., y Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.

Lawrence, C. y Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: the influence of setting, intervention style and

group perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 587-602.

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. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in schools. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.

O'Moore, A. M., Kirkham, C. y Smith, M. (1997). Bullying in Irish Schools: A Nationwide Study. *Irish Journal of Psychology*, 18(2): 141-69.

Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., y Lagerspetz, K. (1999).

Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.

Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P.T. (Eds) (1999). *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective*. London: Routledge.

Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *Tackling Bullying in your school*. London: Routledge, 1994.

Smith, D. L. y Smith, B. J. (2006). Perceptions of bullying: The views of teachers who left urban schools. *The high School Journal*. The University of North Carolina Press.

Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: a critique of the social skills deficit view of antisocial behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.

Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.

Yoon, J. y Kerber, K. (2003). Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education* 69, 27-35.