

EL MALTRATO ENTRE ALUMNOS: CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS FUTUROS DOCENTES

Juan L. Benítez¹, Ana G. Berbén y María Fernández

RESUMEN

El abuso entre alumnos en los centros educativos ha pasado a ser un problema conocido e importante y el papel que el profesorado ha de jugar es de vital importancia dado que sufren el problema en su ámbito profesional. Sin embargo, los docentes en activo desconocen como detectar el maltrato entre iguales y como intervenir. Ante esta realidad, cabe preguntarse qué pasa con el profesorado en formación: cuáles son sus conocimientos, percepciones y actitudes hacia el fenómeno, qué estrategias poseen en la actualidad para resolver el problema, qué capacidades tienen para intentar combatir el problema y que formación demandan. Presentamos los resultados obtenidos con una muestra de alumnos (N = 373) de Educación Infantil, Primaria y alumnado del Curso de Aptitud Pedagógica. Los análisis efectuados nos permiten valorar los conocimientos y actitudes de estos alumnos teniendo en consideración otras variables como el sexo y el nivel en el que impartirán clases.

Palabras clave: *abuso entre iguales, profesorado, actitudes, conocimientos.*

ABSTRACT

Nowadays bullying is a known and an important matter and the teachers' role has a enormous importance due to the suffer this problem in their professional scope. However, teachers didn't know how to assess and intervene the phenomenon of bullying. For facing this reality in necessary to ask ourselves about the training teachers' situation: which are their knowledge, perceptions and attitudes towards bullying, which coping strategies they have for solving the problem, which are their capacities for tackling it and what kind of training they demand. We present the results

1 Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Mail: jlbenit@ugr.es

obtained with a sample of students (N=373) who belong to Elementary Education and Primary Education courses and students who are doing a post-graduated course in education (Pedagogical Aptitude Certificate). The analysis allows us to assess this students' knowledge and attitudes towards bullying considering their sex and level where they will teach.

Key words: bullying, teachers, attitudes, knowledge.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno del maltrato entre iguales o *bullying*, como fenómeno específico de la violencia escolar, es un problema internacional que se ha manifestado en multitud de países (Debarbieux, 2003) y que ha provocado la realización de numerosos trabajos sobre el abuso entre iguales que muestran consenso en la definición y caracterización del fenómeno (Ortega, 1998; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999; Defensor del Pueblo, 1999; Carney y Merrel, 2001; Griffin y Gross, 2004; Avilés y Monjas, 2005). El maltrato entre alumnos es definido como un abuso intencional de poder de una persona o grupo de personas hacia otra con el fin de causar daño y que se realiza de forma frecuente y estable en el tiempo (Olweus, 1993; Rigby, 2002; Smith, 2004). La frecuencia y duración temporal del fenómeno puede explicarse si atendemos a la dimensión relacional del fenómeno dado que el maltrato entre iguales surge y se nutre de relaciones interpersonales y de los procesos grupales entre el alumnado (Olweus, 2001; Salmivalli, 2003). Entre las acciones de maltrato podemos encontrar agresiones físicas, agresiones verbales y exclusión social (Crick y Grotpeter, 1995; Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2000; Camodeca y Goossens, 2005) que provocan efectos negativos sobre todos los agentes implicados, aunque más graves en las víctimas. Sin embargo, debemos considerar que si los episodios de maltrato son continuos y repetidos también pueden provocar efectos negativos sobre el clima de convivencia en el centro y las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Nicolaidis, Toda y Smith, 2002). Los efectos del maltrato entre iguales pueden ser tan devastadores que es necesario el establecimiento de medidas de prevención y/o remediación del fenómeno. Los modelos de intervención son múltiples y diversos (Justicia, Arco y Benítez, 2003) aunque muchos de ellos comparten un denominador común: la importancia del profesorado para su ejecución (Fernández, 1998; O'Moore, 2000; Del Rey y Ortega, 2001; Craig, Henderson y Murphy, 2000; Nicolaidis, Toda y Smith, 2002). Sin embargo, son muchos los docentes que por la falta de preparación, por el desconocimiento del fenómeno y/o determinadas actitudes personales no se involucran en la resolución del problema (Whitney y Smith, 1993; O'Moore, Kirkham y Smith, 1997).

En este sentido, diferentes investigaciones han puesto de manifiesto las quejas del profesorado hacia la formación inicial así como la ausencia de preparación específica para la evaluación e intervención del maltrato entre iguales (Merrett y Wheldall, 1993; Boulton, 1997; Yoon, 2004). Sin duda, la falta de preparación inicial influye negativamente en la forma de tratar el problema del maltrato entre iguales. Otro aspecto que señalan O'Moore (2000) y Yoon (2004) como obstáculo a la intervención del profesorado son las ideas previas de algunos de ellos tales como que: el maltrato entre iguales es una

fase normal del desarrollo del alumno; la incidencia del fenómeno no es preocupante; el maltrato ayuda a forjar la personalidad del alumno; etc.

El desconocimiento del fenómeno, la falta de formación y la existencia de falsas creencias puede explicar determinados hallazgos. O'Moore y Hillery (1989) encontraron en un estudio realizado en Irlanda que el profesorado sólo era capaz de identificar a uno de cada cuatro agresores en sus clases. Siann, Callaghan, Lockhart y Rawson (1993) apuntaron que los docentes no tenían dificultades para clasificar como malos tratos las agresiones físicas y las psicológicas pero que infravaloraban la importancia de la repetición y duración de los episodios. Años más tarde, Boulton (1997) en una investigación realizada con docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria mostró que los participantes definían como bullying las agresiones físicas y verbales aunque muchos no contemplaban como tal la exclusión social. Estos resultados son similares a los encontrados años más tarde en las investigaciones realizadas por O'Moore (2000) y Hazler, Millar, Carney y Green (2001) quienes señalaron la incapacidad del profesorado para reconocer episodios de bullying y la infravaloración de determinadas agresiones de tipo verbal y social que pueden acarrear actitudes pasivas del profesorado hacia los malos tratos indirectos y la exclusión social (Yoon y Kerber, 2003).

Para paliar esta situación deficitaria, diferentes autores han puesto de manifiesto la necesidad de mejorar la formación del profesorado. La inclusión de contenidos que ayuden a conocer el problema y a diagnosticarlo, el conocimiento de estrategias y procedimientos para prevenirlo y/o remediarlo, así como la mejora de la capacidad y eficacia del profesorado pueden ayudar al establecimiento de mejores intervenciones (Boulton, 1997; O'Moore, 2000; Yoon, 2004).

Ante esta realidad, cabe preguntarse qué pasa con el profesorado en formación: cuáles son sus conocimientos y percepciones hacia el maltrato entre iguales, cuáles son sus actitudes hacia el abuso, qué estrategias poseen en la actualidad para resolver el problema, qué capacidades tienen para intentar combatir el problema, qué formación demandan. El objetivo del estudio es dar respuesta a estos interrogantes. Conocer las creencias y conocimientos previos de los futuros docentes y las lagunas que encuentran en su formación ayudará al establecimiento de programas de formación acordes a las necesidades de estos alumnos para que en el futuro puedan responder adecuadamente al alumnado.

MÉTODO

Participantes

La muestra (Tabla I) 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 (C.A.P.) (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.

TABLA I
MUESTRA DE PARTICIPANTES, SEXO Y CICLO EDUCATIVO DE ESPECIALIZACIÓN

SEXO		N	CICLO EDUCATIVO DE ESPECIALIZACIÓN			Total
			E.S.O.	E.P.	E.I.	
HOMBRE	N	75	32	6	113	
	% SEXO	66,4%	28,3%	5,3%	100,0%	
	% CICLO	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%	
	% CICLO	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%	
	% CICLO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del Total	45,3%	25,2%	29,5%	100,0%	

Instrumento

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. El cuestionario se basa en la revisión realizada por los autores originales de otros cuestionarios específicos sobre la temática (Pervin y Turner, 1994; Boulton, 1997; Toda, 1997).

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

Procedimiento

El estudio fue llevado a cabo al final del segundo cuatrimestre del curso académico 2004-2005. La muestra de participantes fue seleccionada de forma aleatoria. En el caso

del alumnado del C.A.P. éstos pertenecían a diferentes especialidades aunque su objetivo final era la enseñanza en Educación Secundaria. En cuanto al alumnado de Educación Primaria e Infantil se seleccionaron cuatro grupos (dos para cada colectivo) atendiendo al horario de mañana y de tarde del último curso de cada una de las especialidades.

La administración del cuestionario se realizó de forma grupal y en horario lectivo previa petición al profesor responsable del grupo. El tiempo efectivo de aplicación era de 30 minutos. Inicialmente el encuestado no encuentra ninguna definición del fenómeno dado que la primera petición que se le hace es que lo defina. A continuación, y tras contestar al primer ítem encuentra una definición estandarizada de maltrato entre iguales que lo define como un comportamiento que: (1) es intencional y tiene el objetivo de dañar; (2) puede ser de tipo físico y/o psicológico; (3) se repite con frecuencia en el tiempo y es duradero; y (4) que se produce por un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima.

RESULTADOS

Conocimiento del maltrato entre iguales

La primera pregunta realizada a los participantes consiste en definir con sus palabras el fenómeno del maltrato entre iguales. Para analizar las respuestas consideramos la aparición, en la definición dada por el participante, de alguna de las características anteriormente citadas. Los datos reflejan un mal conocimiento del fenómeno del abuso entre compañeros dado que sólo un 0,5% de la muestra define perfectamente el fenómeno al nombrar todas las características de la definición. Por otro lado, un 35,1% no aporta ninguna de las características de la misma. Si analizamos las características del fenómeno según los participantes, observamos como una gran mayoría no tiene dificultades a la hora de definir los malos tratos como comportamientos hostiles de tipo físico y/o psicológico (56,6%). Sin embargo, el resto de características aparecen en menor proporción: un 18,8% señala la necesidad de que exista un desequilibrio de poder entre víctima y agresor; un 7% apunta la frecuencia y durabilidad del fenómeno; y sólo un 4,6% habla de comportamientos intencionales destinados a provocar daño.

A pesar de este vago conocimiento del maltrato entre iguales, la mayoría de los encuestados piensa que se trata de un problema muy importante (47,6%, N=176) o bastante importante (36,8%, N=136); pocos piensan que el problema tiene poca importancia (15,1%, N=56) o que carece de ella (0,5%, N=2).

Creencias previas acerca del maltrato entre iguales

En uno de los ítems del cuestionario se pide a los participantes que muestren su grado de acuerdo con respecto a una serie de afirmaciones. Éstas se corresponden con ideas previas que existen entre el profesorado (Tabla II). De forma mayoritaria, los participantes muestran su enfado a que los alumnos sean agredidos. Del mismo modo, muestran su rechazo hacia ideas tales como que la agresión ayude a forjar la personalidad, sea un proceso normal y natural, que las víctimas afronten en solitario el problema y que sean merecedoras de lo que les acontece.

TABLA II
 CREENCIAS PREVIAS DE LOS PARTICIPANTES ACERCA DEL MALTRATO

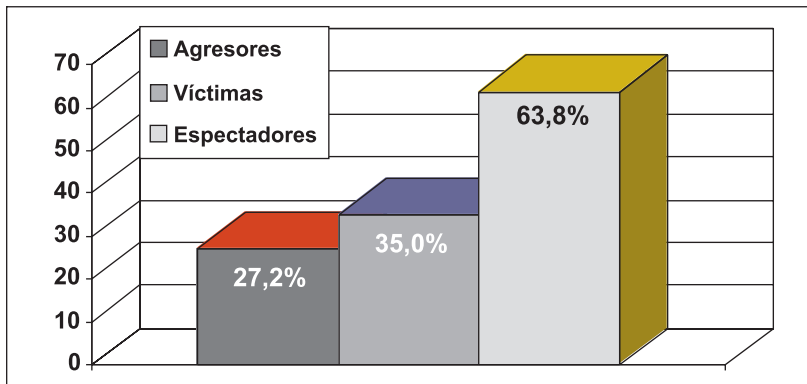
1 en desacuerdo, 2 sin opinión y 3 De acuerdo	N	\bar{X}	σ_x
Me enfada que los alumnos sean agredidos	369	2.85	0.49
Agredir a otros aumenta la autoestima	370	1.89	0.93
Las críticas a las escuelas es maltrato	360	1.71	0.65
Ser agredido ayuda a forjar la personalidad	365	1.33	0.68
La agresión es normal y natural	368	1.27	0.59
Las víctimas deben afrontarlo solas	368	1.12	0.42
Las víctimas merecen lo que les pasa	369	1.12	0.46

Un análisis más específico de este ítem permite observar diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. En primer lugar, los hombres afirman con más frecuencia que las mujeres que la agresión es normal y natural [$F(1)=11.829$, $p<0.05$]. En segundo lugar, los resultados del MANOVA indican diferencias significativas cuando hacemos la intersección de sexo y ciclo educativo con respecto a la creencia de que ser agredido ayuda a forjar la personalidad [$F(2,371)=3.557$, $p<0.05$]. Los hombres son, independientemente del ciclo educativo, quienes más presentan esta creencia [$F(1)=6.160$, $p<0.05$].

Percepción de la incidencia del maltrato entre iguales

Para valorar la percepción que los futuros docentes tienen sobre la incidencia del maltrato entre alumnos, les pedimos que estimen los porcentajes de alumnos que son agresores, víctimas y espectadores durante su escolarización. En los tres casos utilizamos escalas porcentuales desde 0 hasta 100 con intervalos de 5 puntos. Los participantes creen que un 27,2% ($\sigma_x=19.5$) de los alumnos son agresores, un 35,0% ($\sigma_x=21.7$) víctimas y un 63,8% ($\sigma_x=26.4$) espectadores (Gráfico 1).

El análisis de los resultados presenta diferencias estadísticamente significativas en función de las variables sexo y ciclo educativo de los encuestados. Un primer conjunto de diferencias lo encontramos en la percepción del porcentaje de agresores. En primer lugar, y en relación al sexo, las mujeres de la muestra perciben mayor número de agresores que los hombres [$F(1)=5.524$, $p<0.05$]. En segundo lugar, y con relación al ciclo educativo, encontramos que el alumnado de Educación Infantil percibe mayores índices de agresores que sus colegas de Educación Primaria [$F(1)=10.122$, $p<0.01$] y de Educación Secundaria [$F(1)=32.396$, $p=0.000$]. Las siguientes diferencias las encontramos en la estimación del porcentaje de víctimas. En este caso, el alumnado de Educación Infantil estima más altos porcentajes de víctimas que sus colegas de Educación Prima-



Gráfica 1

Estimación de los porcentajes de alumnos agresores, víctimas y espectadores

ria [$F(1)=12.438$, $p<0.01$] y de Educación Secundaria [$F(1)=35.503$, $p<0.000$]. También se pidió a la muestra que diese su opinión acerca del sexo de agresores y víctimas, preguntándoles específicamente que porcentaje de agresores y de víctimas eran de sexo masculino. Al igual que en el ítem anterior, la opción de respuesta era una escala porcentual desde 0 hasta 100 a intervalos de 5 puntos. Los resultados obtenidos indican que para los encuestados el 61,2% ($\sigma_x=28.2$) de los agresores son de sexo masculino. En el caso de las víctimas, apuntan que el 44,8% ($\sigma_x=24.4$) de las mismas son chicos. Apuntan la creencia de que los agresores son principalmente los chicos y que el maltrato afecta a ambos sexos indistintamente. En este caso, los hombres de la muestra estiman en mayor proporción que las mujeres la existencia de más alumnos varones implicados tanto como agresores [$F(1)=14.993$, $p=0.000$] como de víctimas [$F(1)=25.690$, $p=0.000$] señalando que se trata de un fenómeno principalmente protagonizado por chicos.

Características personales de agresores y víctimas

En otros ítems del cuestionario se analizan las características personales de agresores y víctimas (Tabla III y Gráfica 2) según las perciben los futuros docentes quienes valoraban cada opción en una escala tipo Likert donde 0 = nunca, 1 = algunas veces y 2 = sí, a menudo.

Podemos observar en la Tabla III, cuáles son las características que según los participantes mejor definen a los agresores. En primer lugar encontramos la irritabilidad de los agresores que es significativamente más señalada por las mujeres que por los hombres [$\bar{X}=1.78$ frente a $\bar{X}=1.66$; $F(1)=4.730$, $p<0.05$]. Realizado el análisis de comparaciones múltiples post-hoc de los datos (Bonferroni), observamos como los agresores son percibidos como alumnos populares que tienen dificultades de aprendizaje y problemas de bajo rendimiento académico; especialmente señalado por el alumnado de Secundaria en comparación con el grupo de Infantil ($\bar{X}=1.60$ frente a $\bar{X}=1.42$; $p=0.036$). La siguiente

TABLA III
 CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE AGRESORES Y VÍCTIMAS SEGÚN LOS PARTICIPANTES

Características Personales	Agresores	Víctimas
	$\bar{X} / (\sigma_x)$	$\bar{X} / (\sigma_x)$
Irritables	1.75 / (0.47)	0.49 / (0.61)
Populares	1.65 / (0.52)	0.24 / (0.50)
Dificultades Aprendizaje	1.52 / (0.53)	0.95 / (0.53)
Bajo rendimiento escolar	1.50 / (0.58)	0.77 / (0.54)
Físicamente Fuertes	1.47 / (0.52)	0.35 / (0.50)
Falta de Habilidades Sociales	1.04 / (0.68)	1.24 / (0.59)
Preocupados/Ansiosos	0.98 / (0.65)	1.13 / (0.61)
Baja Autoestima	0.93 / (0.75)	1.52 / (0.58)
Pocos Amigos	0.82 / (0.67)	1.34 / (0.59)
Baja Asertividad	0.69 / (0.72)	1.30 / (0.56)
Físicamente Débil	0.34 / (0.48)	1.68 / (0.50)
Discapacitado físico	0.25 / (0.45)	1.30 / (0.56)

característica percibida como importante es la relacionada con la fuerza física del agresor, cualidad más señalada por los hombres que por las mujeres de la muestra [$\bar{X}=1.60$ frente a $\bar{X}=1.42$; $F(1)=4.730$, $p<0.05$]; esta característica también es más importante para el colectivo de Secundaria ($\bar{X}=1.61$) en comparación con el de Infantil ($\bar{X}=1.45$; Bonferroni, $p=0.037$) y Primaria ($\bar{X}=1.26$; Bonferroni, $p=0.000$). Finalmente encontramos que los participantes perciben a los agresores como alumnado que no es físicamente débil, sin discapacidades físicas y, como asertivo, siendo el grupo de Secundaria el que más señala esta característica [$F(2,371)=3.499$; $p<0.05$]. Según los encuestados, la falta de habilidades sociales, la ansiedad, la baja autoestima y el tener pocos amigos pueden ser características del agresor aunque también puede que no lo sean.

En el caso de la caracterización de las víctimas no existen demasiadas diferencias significativas en función del sexo y ciclo de enseñanza de los futuros docentes. El conjunto de participantes destaca como características más importantes de las víctimas las siguientes: físico débil, pobre autoestima, poca popularidad y tener pocos amigos. En cuanto a la baja autoestima observamos diferencias significativas en función del sexo de los participantes, siendo una característica más percibida por las mujeres que por los hombres [$\bar{X}=1.56$ frente a $\bar{X}=1.41$; $F(1)=5.515$, $p<0.05$]. Por otro lado, existe consenso entre los encuestados en cuanto a que las víctimas ni son físicamente fuertes ni son

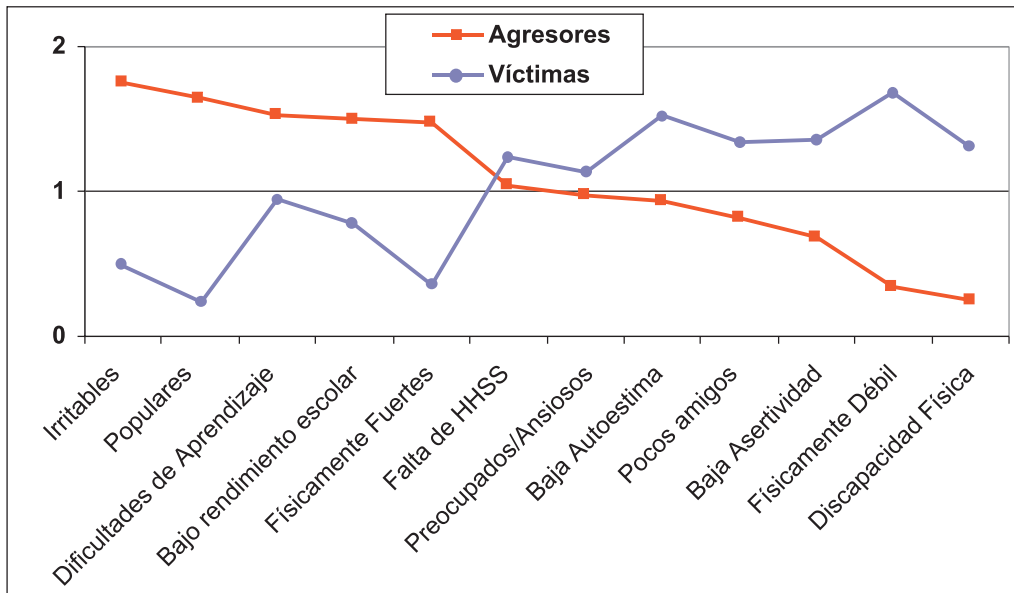


Gráfico 2
Características de agresores y víctimas (0=Nunca, 1=Algunas Veces, 2=Siempre)

populares. En el último caso, son también las mujeres las que indican con más frecuencia que los hombres la falta de popularidad [$\bar{X}=0.20$ frente a $\bar{X}=0.34$; $F(1)=6.604$, $p<0.05$]. Finalmente hemos de destacar un conjunto de características que pueden o no ayudar a la identificación de víctimas. Los participantes señalan como posibles características de las víctimas las dificultades de aprendizaje, la falta de habilidades sociales, la poca asertividad y la ansiedad. Los futuros docentes de Educación Secundaria perciben la ansiedad como característica más probable de las víctimas que sus colegas de Primaria e Infantil [$F(2,371)=3.791$, $p<0.05$]. Del mismo modo ocurre con los problemas de asertividad que son más percibidos como característica de las víctimas por el alumnado de Secundaria que por el de Primaria ($\bar{X}=1.41$ frente a $\bar{X}=1.20$; Bonferroni; $p<0.05$) y el de Infantil ($\bar{X}=1.41$ frente a $\bar{X}=1.21$; Bonferroni; $p<0.05$).

Contenidos de formación demandados

En el último ítem del cuestionario se pedía a los participantes que valorasen determinados contenidos de formación en función de sus necesidades y de la utilidad de los mismos (Tabla IV). La escala de valoración – ningún valor, poco valor, bastante valor, mucho valor, esencial – fue ponderada para dar una idea más aproximada de la importancia de cada respuesta, de esta manera el valor más bajo fue codificado como -2 y el más alto como $+2$, dejando la codificación 0 para el valor central.

TABLA IV
VALORACIÓN DE CONTENIDOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Ponderada -2 a +2	N	\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 bullying	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
Cómo descubrir la existencia de bullying	368	1.36	.80
Debatir acciones profesorado para evitar bullying	367	1.36	.76
Debatir acciones alumnado para evitar bullying	366	1.34	.81
Como mejorar el entorno físico del centro	369	1.24	.89
Cómo establecer una política escolar contra el maltrato	367	1.21	.86
Cómo reducir el estrés escolar	369	1.12	.90

Los contenidos mejor valorados por los futuros docentes, tanto por los hombres como por las mujeres, son aquellos relacionados con el diálogo con el alumnado y con las familias, y en todos y cada uno de los casos, significativamente mejor considerados por las mujeres que por los hombres: cómo hablar con las víctimas [F(1)=7.637, $p<0.01$]; cómo hablar con los agresores [F(1)=7.293, $p<0.01$]; cómo hablar con los alumnos sobre *bullying* [F(1)=14.699, $p=0.000$]; cómo trabajar con los padres de los agresores [F(1)=16.158, $p=0.000$]; como trabajar con los padres de las víctimas [F(1)=12.728, $p=0.000$] y cómo hablar con los espectadores [F(1)=14.912, $p=0.000$]. Un segundo conjunto de contenidos, también mejor valorados por las mujeres, es el compuesto por: cómo diagnosticar el fenómeno [F(1)=8.333, $p<0.005$]; el debate de acciones con el profesorado para evitar el problema [F(1)=12.166, $p<0.005$]; y finalmente, el debate de acciones con alumnado para combatir los abusos entre alumnos [F(1)=20.891, $p=0.000$]. En último lugar encontramos contenidos relacionados con políticas de organización del centro que son también mejor valoradas por parte de las mujeres que por los hombres: cómo mejorar el entorno físico del centro [F(1)=3.896, $p<0.05$]; y, cómo establecer una política escolar contra el maltrato [F(1)=12.543, $p=0.000$]. Por un lado, observamos que las mujeres dan más importancia que los hombres a todos los contenidos presentados como posibles para la formación de futuros docentes. Por otro lado, podemos ver que los contenidos más valorados son aquellos que dan respuesta a situaciones de maltrato entre alumnos que ya han ocurrido,

es decir, valoran más saber que hacer una vez ha sucedido el problema. En segundo y tercer lugar quedan los contenidos para poder elaborar intervenciones preventivas del maltrato.

Sin embargo, los resultados anteriores varían si consideramos el ciclo educativo en el que enseñarán los componentes de la muestra. Encontramos diferencias estadísticas significativas entre el colectivo de participantes de Educación Infantil y el de Educación Secundaria. Observamos que los futuros docentes de infantil son quienes más valor asignan a contenidos de prevención y los de secundaria quienes menos los valoran. Así encontramos diferencias en la valoración de los siguientes contenidos de formación: cómo mejorar el entorno físico del centro [$\bar{X}=1.45$ frente a $\bar{X}=1.11$; $F(2,371)=5.021$, $p<0.01$]; cómo debatir acciones con el profesorado para evitar el *bullying* [$\bar{X}=1.56$ frente a $\bar{X}=1.21$; $F(2,371)=7.251$; $p<0.005$]; y, cómo debatir acciones con el alumnado para evitar el *bullying* [$\bar{X}=1.56$ frente a $\bar{X}=1.19$; $F(2,371)=5.021$; $p<0.005$].

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Parece claro, a la vista de los resultados, que los futuros docentes no infravaloran el fenómeno del maltrato entre iguales, más bien lo contrario, ya que de forma mayoritaria (84,4%) consideran el problema de vital importancia. Sin embargo, destaca que aún manifestando tal preocupación por el problema tengan, independientemente del ciclo de especialización y del sexo, tan poco conocimiento del mismo. Son muy pocos quienes saben definir perfectamente el fenómeno (0,5%) y muchos quienes no saben hacerlo (31,5%). Es interesante destacar que los futuros docentes no tienen dificultades para asociar los malos tratos entre iguales con agresiones físicas y/o psicológicas y, sin embargo, infravaloran la frecuencia, la duración, la intencionalidad y el desequilibrio de poder como características del fenómeno, tal y como se ha destacado en otros estudios (Siann, Callaghan, Lockhart y Rawson, 1993; Boulton, 1997; O'Moore, 2000; Hazler, Millar, Carney y Green, 2001). Quizá este desconocimiento del problema sea el responsable de la existencia, entre los futuros docentes masculinos, de creencias tales como que la agresión es normal o que ayuda a forjar la personalidad ya señalada por Rigby (1996). Considerando los datos tanto de nuestro estudio como de otros realizados en el ámbito internacional, se hace necesario informar y sensibilizar a los futuros docentes mediante intervenciones que les permitan conocer el fenómeno como primer paso para su detección, evaluación y posterior intervención.

Una posible explicación a la importancia que otorgan al problema es la valoración que los futuros docentes hacen de la incidencia del problema. El conjunto de participantes estima que el 27,2% del alumnado es agresor, el 35,0% víctima y que el 63,8% ha presenciado episodios de maltrato entre iguales. A pesar de que los datos son similares a los apuntados en el estudio de Nicolaidis, Toda y Smith (2002) resultan elevados si los comparamos con 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% (Whitney y Smith, 1993; Smith y Sharp, 1994; O'Moore, Kirkham, Smith, 1997; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee; 1999; Defensor del Pueblo, 1999; Mora-Merchán, Ortega, Justicia, y Benítez, 2001; Pereira, Mendonça, Neto, Valente y Smith, 2004; Avilés y Monje, 2005). No obstante,

si no consideramos los criterios de frecuencia y duración tal y como hacen los participantes, las estimaciones se aproximan a los porcentajes de alumnos que se han visto implicados como víctimas o agresores sin atender a tales criterios. En lo que demuestran una percepción correcta es cuando señalan que se trata de un fenómeno principalmente protagonizado por chicos. Resulta interesante como los participantes, y en especial los hombres, perciben más agresores masculinos que femeninos (Tapper y Boulton, 2004), aunque señalan que ambos sexos tienen las mismas posibilidades de ser víctimas (Toblin, Schwartz, Goorman y Abou-ezzeddine, 2005).

Si realizamos una revisión de cuáles son los aspectos que caracterizan al agresor podríamos observar la existencia de características comunes entre ellos como pueden ser el fuerte temperamento y la irritabilidad (Olweus, 1999; Smith, 2004). Del mismo modo, los agresores suelen ser físicamente fuertes, tener pocos amigos (Card, 2003) o presentar problemas de ansiedad (Hawker y Boulton, 2000). Sin embargo, existen otras características que no gozan de consenso entre los investigadores, por ejemplo: que poseen unas habilidades sociales precarias (Crick y Dodge, 1999; Kaukiainen, Bjoörkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Forsblom, y Ahlbom, 1999; Sutton, Smith y Swettenham, 1999) o que tienen problemas de autoestima (Olweus, 1999; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz, 1999; O'Moore, 2000). El alumnado participante en nuestro estudio caracteriza a los agresores como: irascibles, relativamente populares, con bajo rendimiento escolar, físicamente fuertes, y asertivos. Siendo esta última una percepción errónea entre los encuestados. Llama la atención como tampoco tienen muy claro que los agresores puedan sufrir de ansiedad, tener baja autoestima o habilidades sociales precarias. Podemos concluir que los futuros docentes describen, a pesar de tener algunas concepciones erróneas, de una forma bastante aproximada al colectivo de alumnos agresores. Sin embargo, la caracterización de las víctimas no es tan correcta. Si bien existe un consenso generalizado entre los encuestados hacia características tales como el físico débil (Olweus, 1978; Besag, 1989), la baja autoestima (Olweus, 1993; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005) la baja popularidad y el tener pocos amigos (Schwartz, Dodge y Coie, 1993; Laukkanen, Shemeikka, Notkola, Koivumaa-Honkanen y Nissinen, 2002) no existe tal acuerdo cuando han de estimar otras características que no son tan evidentes. Así, el profesorado en formación no confiere la importancia real que tienen aspectos tan relevantes como las pobres habilidades sociales de las víctimas (Schwartz, Dodge y Coie, 1993; Fox y Boulton, 2005), los problemas de ansiedad (Fox y Boulton, 2005) o los problemas de asertividad (Schwartz, Dodge y Coie, 1993; Fox y Boulton, 2005). Parece claro que los futuros docentes no tienen excesivas dificultades para caracterizar a los agresores y sin embargo, presentan lagunas en la caracterización de las víctimas por lo que se hace necesario una mayor formación e información acerca de agresores y víctimas del maltrato entre iguales por una doble razón: la identificación de agentes implicados mediante el reconocimiento de ciertas características y, la selección de intervenciones adecuadas a las características del alumnado.

Si observamos los datos podemos afirmar que los futuros docentes sienten una gran preocupación por el fenómeno del maltrato entre iguales. De hecho, consideran el problema como muy importante y además, señalan altas tasas de incidencia entre el alumnado. Quizá esta preocupación nos ayude a entender por qué demandan formación para tratar el problema una vez que ha ocurrido. Los docentes en forma-

ción señalan como contenidos prioritarios aquellos que les capaciten para hablar del maltrato con las víctimas, con los agresores, con las familias de ambos y con el alumnado en general (Nicolaidis, Toda y Smith, 2004). Como segunda opción aparece un conjunto de contenidos relacionados con la prevención del fenómeno: cómo diagnosticarlo, acciones del profesorado y acciones del alumnado para prevenir el problema. Finalmente, demandan formación acerca de cómo mejorar el entorno físico del centro o cómo adoptar políticas escolares que ayuden a que el problema no surja. Se hace patente la idea entre el profesorado en formación de remediar la situación aunque no aparece como prioritaria la prevención salvo con una excepción, los futuros maestros de Educación Infantil. El profesorado en formación de esta etapa, y en comparación con los colegas de Educación Primaria y Educación Secundaria, da más valor a contenidos de formación que les ayuden a evitar la aparición del fenómeno. Quizás por su formación o por su futuro ámbito profesional, éste colectivo apoya más la idea de una intervención temprana que permita prevenir el problema antes de que aparezca por lo que demanda formación acerca de: diagnóstico del fenómeno, acciones del profesorado y del alumno para evitar el fenómeno, mejoras en el entorno físico del centro, reducción del estrés escolar, etc.

Los resultados obtenidos han de ser acogidos con cautela debido a varias limitaciones del estudio. En primer lugar hemos de señalar que la muestra es pequeña y que sólo representa al alumnado de la Universidad de Granada. En el caso del colectivo de alumnos de Educación Infantil y Primaria la muestra sólo representa al alumnado del último curso de estas titulaciones. En el caso de los futuros profesores de Secundaria la muestra está compuesta por alumnos de muchas y diversas titulaciones lo que hace complicado afirmar que sea una muestra representativa de los futuros docentes del ciclo. En segundo lugar, tenemos que asumir que no se miden los cambios en las percepciones y estimaciones de los encuestados a raíz de formaciones específicas o de la experiencia profesional aunque esta limitación podría ser objeto de otro estudio. El análisis de conocimientos previos puede ayudar al diseño de intervenciones dirigidas al profesorado en formación, sin embargo, sería necesario su posterior implementación y evaluación para comprobar el impacto de dichas intervenciones. Sólo a través del diseño, implementación y evaluación de las intervenciones específicas podremos establecer medidas de formación que den respuesta y capaciten a los futuros docentes para enfrentar el fenómeno del maltrato entre iguales.

En resumen, los datos nos permiten observar que para los futuros docentes el problema del maltrato entre iguales es importante. Sin embargo, y a pesar de la importancia percibida, existe un mal conocimiento sobre el problema. Los docentes en formación tienen dificultades a la hora de caracterizar el fenómeno por lo que asumimos se les hará difícil reconocerlo y diagnosticarlo en su práctica profesional. Del mismo modo, si bien la identificación de agresores parece les será sencilla no lo será tanto identificar a las víctimas dado el desconocimiento acerca de éstas. Finalmente, destacar la necesidad de incluir contenidos que ayuden no sólo a paliar los efectos del fenómeno del maltrato entre iguales, tal y como demandan los participantes de la muestra, sino también para diagnosticar el problema, evaluarlo y tratarlo de forma preventiva, evitando que se produzca o minimizando los riesgos para que éste tenga lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- 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.
- Card, N. A. (2003). *Victims of peer aggression: A meta-analytic review*. Presented at Society for Research in Child Development biennial meeting, Tampa, USA.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 33, 367-380.
- Crick, N.R., y Dodge, K.A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128-131.
- Craig, W., Henderson K. y Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Debarbieux, E. (2003). *Violencia Escolar: un problema mundial* www.unesco.org
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre la Violencia Escolar*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Griffin, R. y Gross A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behavior*. Vol. 9, 379-400.
- Hawker, D. S., y Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.
- 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.) Inter-

- vención 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.
- Laukkanen, L., Shemeikka, S., Notkola, I., Koivumaa-Honkanen, H. y Nissinen, A. (2002). Externalizing and internalizing problems at school as signs of health-damaging behavior and incipient marginalization. *Health Promotion International*, 17(2), 139-146.
- Merrett, F. y Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinion about their initial training with special refrecede to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19, 99-111.
- Mora-Merchán, J., Ortega, R., Justicia, F. y Benitez, J.L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Nicolaidis, 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. (1978). *Aggressions in the schools: Bullying and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *Sweden*. En Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2001). *Peer harassment: A critical analysis and some important issues*. En J. Juvenon & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- 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. y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology* 10, pp. 426-441.
- O'Moore, A. M., Kirkham, C. and Smith, M. (1997) 'Bullying in Irish Schools: A Nationwide Study', *Irish Journal of Psychology* 18(2): 141–69.
- Ortega, R. (1998). Indiscipline or violence? The problem of bullying in school. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 28, 587-600.
- Pereira, B.; Mendonça, D.; Neto, C.; Valente, L. y Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese school. *School Psychology International*. Vol. 25 (2).
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & 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.
- Schwartz, D.; Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R. y Rawson, L. (1993). Bullying: teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19, 307-321.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health* 9(3), 98–103.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *Tackling Bullying in your school*. London: Routledge.
- 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.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Tapper, J. y Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.
- Toblin, R., Schwartz, D., Gorman, A. H. y Abou-ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioural attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior / middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 989–1002.
- 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.

Fecha Recepción: 15 de diciembre de 2005

Fecha Aceptación: 19 de septiembre de 2006

CUESTIONARIO SOBRE "BULLYING" EN LA ESCUELA

Adaptado de Nicolaides, Toda y Smith (2002)

Por Benítez, J. L., Berbén, A. y Fernández, M^a (2004)

POR FAVOR RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS. NO ES NECESARIO QUE ESCRIBAS TU NOMBRE.

EDAD: _____

SEXO: Mujer Hombre

FECHA DE NACIMIENTO: _____

DIPLOMATURA/S Y/O LICENCIATURA/S EN: _____

ESPECIALIDAD: _____

CURSO: _____

- ¿Has tenido alguna experiencia profesional en el contexto educativo? (educador, orientador o haciendo prácticas). SI NO

Si has respondido que sí, ¿durante cuánto tiempo?

- 0-6 meses
- 7-11 meses
- 1-3 años

- 4-6 años
- 7-10 años
- Más de 10 años

- Después de la formación, ¿deseas enseñar en la escuela? SI NO

Si has respondido que sí, ¿en qué etapa educativa deseas hacerlo?

Infantil Primaria Secundaria Otras: _____

1) ¿Cómo definirías la violencia entre iguales (bullying)? Por favor, responde con unas pocas frases.

POR FAVOR NO PASES DE PÁGINA SI NO HAS COMPLETADO ÉSTA.

Para responder al resto de las preguntas, debes tener en cuenta la definición de bullying.

Bullying es un tipo de conducta agresiva que:

- (1) se dirige a hacer daño de forma intencionada,
- (2) puede ser de tipo tanto físico como psicológico,
- (3) se repite en el tiempo,
- (4) se produce en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder, es decir, de una persona más fuerte hacia otra más débil.

2) A lo largo de tu escolaridad, ¿has sufrido bullying alguna vez? Por favor, rodea una sola respuesta.

NUNCA	OCASIONALMENTE (2 o 3 veces)	ALGUNAS VECES (unas pocas veces cada o a menudo durante un año)	FRECUENTEMENTE (muchas veces a lo largo de varios años)
-------	---------------------------------	---	---

Si has contestado "NUNCA", por favor pasa directamente a la pregunta 3).

Si has contestado otras alternativas, continúa con las preguntas: 2.1), 2.2) y 2.3). Contesta pensando en el episodio de bullying que fuera más grave para ti.

- | | | |
|---|--------------|----|
| 2.1) ¿Hablaste sobre aquel hecho con un profesor? | SI | NO |
| 2.2) ¿El profesor te ayudó? | SI | NO |
| En caso afirmativo, ¿te sentiste satisfecho con su ayuda? | SI | NO |
| 2.3) ¿En qué etapa educativa sucedió? | | |
| Infantil Primaria Secundaria | Otras: _____ | |

3) ¿Sabes si algunas de las siguientes personas han sufrido bullying a lo largo de su escolaridad?

Hermano	SI	NO	No tengo hermanos
Hijo	SI	NO	No tengo hijos
Compañero	SI	NO	

4) A lo largo de tu escolaridad ¿has agredido alguna vez a otras personas?

NUNCA	OCASIONALMENTE	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE
-------	----------------	---------------	----------------

Si has contestado "NUNCA", por favor pasa directamente a la pregunta 5).

Si has contestado otras alternativas, pasa a la pregunta 4.1). Contesta pensando en un episodio de bullying en el cual tu agresión fue muy severa.

- | | | |
|--|----|----|
| 4.1) ¿Hablaste de este hecho con algún profesor? | SI | NO |
| En caso afirmativo, ¿esto hizo que redujeras o detuvieras el bullying? | SI | NO |

5) ¿Sabes si algunas de las siguientes personas han agredido a otros a lo largo de su escolaridad?

Hermano	SI	NO	No tengo hermanos
Hijo	SI	NO	No tengo hijos
Compañero	SI	NO	

6) A lo largo de tu escolaridad, ¿has visto alguna vez a alguien cuando era agredido?

NUNCA OCASIONALMENTE ALGUNAS VECES FRECUENTEMENTE

Si has contestado “NUNCA”, por favor pasa directamente a la pregunta 7).

Si has contestado otras alternativas, pasa a la pregunta 6.1). Contesta pensando en el episodio de bullying más severo que presenciaste.

6.1) ¿Algún profesor hizo algo para detener el bullying? SI NO

7) A lo largo de tu escolaridad, ¿participaste alguna vez en actividades de apoyo a las víctimas del bullying?

(a) Con la ayuda de algún profesor (ej. entrenamiento en asertividad) SI NO

(b) Con la ayuda de otros compañeros (ej. apoyo, mediación, consejo entre iguales) SI NO

8) Presentamos a continuación algunas cuestiones sobre los alumnos que agreden a otros: AGRESORES.

8.1) Aproximadamente, ¿qué porcentaje de alumnos crees que son AGRESORES, durante su escolaridad?. Rodea sólo uno de los números.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

8.2) ¿Qué porcentaje de agresores crees que son VARONES?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

8.3) A medida que aumenta la edad de los niños, (rodea una sola respuesta):

- (A) es más probable que agredan a otros.
 (B) es menos probable que agredan a otros.
 (C) no hay una clara relación con la edad.
 (D) otras (por favor, especifica).

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

8.4) ¿Crees que las siguientes características son comunes en los AGRESORES?

Por favor, escoge un número adecuado para cada ítem:

1= nunca 2= algunas veces 3= sí, a menudo

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> físicamente fuertes | <input type="checkbox"/> físicamente débiles |
| <input type="checkbox"/> tienen dificultades de aprendizaje | <input type="checkbox"/> carecen de habilidades sociales |
| <input type="checkbox"/> tienen una discapacidad física | <input type="checkbox"/> se irritan fácilmente |
| <input type="checkbox"/> son pasivos o poco asertivos | <input type="checkbox"/> tienen pocos amigos |
| <input type="checkbox"/> son populares | <input type="checkbox"/> no hacen bien las tareas escolares |
| <input type="checkbox"/> tienen baja autoestima | <input type="checkbox"/> están siempre preocupados y ansiosos |

Proceden de un entorno familiar que se caracteriza por:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> mucho castigo físico | <input type="checkbox"/> disciplina inconsistente |
| <input type="checkbox"/> relaciones interpersonales positivas | <input type="checkbox"/> relaciones interpersonales distantes |
| <input type="checkbox"/> sobre-protección por parte de los padres | <input type="checkbox"/> abuso emocional o físico |
| <input type="checkbox"/> aspectos similares a los de la mayoría de las familias | |

8.5) ¿Qué porcentaje de agresores crees que hablan con un profesor sobre esto?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

9) Presentamos a continuación algunas cuestiones sobre los alumnos que son agredidos por otros: VÍCTIMAS.

9.1) Aproximadamente, ¿qué porcentaje de alumnos crees que son VÍCTIMAS, durante su escolaridad?. Rodea solo uno de los números.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

9.2) ¿Qué porcentaje de víctimas crees que son VARONES?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

9.3) A medida que aumenta la edad de los niños, (rodea una sola respuesta):

- (A) es más probable que sean agredidos por otros.
- (B) es menos probable que sean agredidos por a otros.
- (C) no hay una relación clara con la edad.
- (D) otras (por favor, especifica).

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

9.4) ¿Crees que estas características son comunes en las VÍCTIMAS?

Por favor, escoge un número adecuado para cada ítem:

1= nunca 2= algunas veces 3= sí, a menudo

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> físicamente fuertes | <input type="checkbox"/> físicamente débiles |
| <input type="checkbox"/> tienen dificultades de aprendizaje | <input type="checkbox"/> carecen de habilidades sociales |
| <input type="checkbox"/> tienen una discapacidad física | <input type="checkbox"/> se irritan fácilmente |
| <input type="checkbox"/> son pasivos o poco asertivos | <input type="checkbox"/> tienen pocos amigos |
| <input type="checkbox"/> son populares | <input type="checkbox"/> no hacen bien las tareas escolares |
| <input type="checkbox"/> tienen baja autoestima | <input type="checkbox"/> están siempre preocupados y ansiosos |

Proceden de un entorno familiar que se caracteriza por:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> mucho castigo físico | <input type="checkbox"/> disciplina inconsistente |
| <input type="checkbox"/> relaciones interpersonales positivas | <input type="checkbox"/> relaciones interpersonales distantes |
| <input type="checkbox"/> sobre-protección por parte de los padres | <input type="checkbox"/> abuso emocional o físico |
| <input type="checkbox"/> aspectos similares a los de la mayoría de las familias | |

9.5) ¿Qué porcentaje de víctimas crees que hablan con un profesor sobre esto?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

10) Teniendo en cuenta que algunos niños desaprueban el bullying, otros son neutrales (observadores) y otros dicen que podrían participar en ello:

Aproximadamente, ¿A qué porcentaje de niños crees que les desagrada el bullying?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro

No muy seguro

Bastante seguro

¿Qué porcentaje de niños crees que podrían participar como agresores en situaciones de bullying?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro

No muy seguro

Bastante seguro

11) ¿Qué estrategias recomendarías a un niño que es agredido?

Llore	SI	ALGUNAS VECES	NO
Aguante y resista	SI	ALGUNAS VECES	NO
Ignore la situación	SI	ALGUNAS VECES	NO
Huya, escape	SI	ALGUNAS VECES	NO
Se aleje calmadamente	SI	ALGUNAS VECES	NO
Se defienda	SI	ALGUNAS VECES	NO
Diga a los agresores que paren	SI	ALGUNAS VECES	NO
Se lo cuente a sus padres	SI	ALGUNAS VECES	NO
Se lo cuente a un profesor	SI	ALGUNAS VECES	NO
Pida ayuda a los amigos	SI	ALGUNAS VECES	NO

12) Cuestiones generales sobre el bullying en las escuelas:

12.1) En general, la violencia en las escuelas de este país es (rodea una sola alternativa):

- (A) una cuestión muy importante.
- (B) una cuestión bastante importante.
- (C) una cuestión poco importante.
- (D) una cuestión sin ninguna importancia.

12.2) ¿En qué porcentaje de escuelas crees que el bullying es un problema muy serio?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

12.3) ¿En qué porcentaje de escuelas crees que el bullying no constituye un problema?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

13) Si fueras docente en activo, ¿crees que serías capaz de hacer lo siguiente?:

1=Definitivamente No; 2=Quizás No; Ni Sí ni No= 3; 4=Quizás Sí; 5= Definitivamente Sí

Hablar con los agresores sin culparlos	1	2	3	4	5
Hacer que los agresores detengan el bullying	1	2	3	4	5
Hablar con las víctimas sin culpabilizarlas	1	2	3	4	5
Apoyar a las víctimas.	1	2	3	4	5
Hablar con los espectadores sobre su responsabilidad	1	2	3	4	5
Ayudar a los espectadores a tomar un papel más activo en apoyo a las víctimas.	1	2	3	4	5
Trabajar con los padres de las víctimas	1	2	3	4	5
Trabajar con los padres de los agresores	1	2	3	4	5

14) ¿Estás de acuerdo con cada uno de los siguientes ítems?

1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo ; 3=Ni una cosa ni otra; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo

Agredir a otros aumenta la autoestima del alumno	1	2	3	4	5
Ser agredido ayuda al alumno a construir su carácter	1	2	3	4	5
La agresión es una parte natural del desarrollo	1	2	3	4	5
Me enfada que los alumnos sean agredidos	1	2	3	4	5
Los alumnos que son victimas deberían afrontarlo por si solos	1	2	3	4	5
Las víctimas normalmente merecen lo que les pasa	1	2	3	4	5
Es vergonzoso para una escuela que los medios de comunicación informen de la existencia del bullying en esa escuela	1	2	3	4	5
Las críticas a las escuelas por algunos medios de comunicación es un tipo de bullying	1	2	3	4	5
Es vergonzoso para las autoridades educativas que los medios de comunicación informen de la existencia de bullying en las escuelas	1	2	3	4	5

15) ¿Cuánto valor asignas a cada una de las siguientes afirmaciones en la formación de un docente?.

Ninguno=1	Poco valor=2	Bastante valor=3	Mucho valor=4	Esencial=5	
Cómo descubrir la existencia del bullying	1	2	3	4	5
Cómo hablar con los alumnos sobre bullying	1	2	3	4	5
Cómo hablar con las víctimas	1	2	3	4	5
Cómo hablar con los agresores	1	2	3	4	5
Cómo hablar con los espectadores	1	2	3	4	5
Cómo desarrollar una política escolar completa sobre el bullying	1	2	3	4	5
Cómo reducir el estrés escolar	1	2	3	4	5
Cómo mejorar el entorno físico de la escuela para prevenir el bullying	1	2	3	4	5
Debatir sobre las actividades de los profesores para prevenir e intervenir en el bullying	1	2	3	4	5
Debatir sobre las actividades de los alumnos para prevenir e intervenir en el bullying	1	2	3	4	5
Cómo trabajar con los padres de las víctimas	1	2	3	4	5
Cómo trabajar con los padres de los agresores	1	2	3	4	5

Otros (por favor, especificalos y descríbelos):

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.