

## **ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN QUE EL PROFESORADO EN ACTIVO POSEE SOBRE EL MALTRATO ENTRE IGUALES**

Study of the perception of school teachers about bullying in school

María **Fernández Cabezas**  
Ana Belén **García Berbén**  
Juan Luís **Benítez Muñoz**

*Universidad de Granada*  
e-mail: [jlbenit@ugr.es](mailto:jlbenit@ugr.es)

### **Resumen:**

El maltrato entre escolares es un tema de actualidad con una importancia creciente debido al aumento de casos y a la gravedad de los mismos. Por esta razón es necesario estudiar el fenómeno con detenimiento desde la perspectiva de todos los implicados. Este artículo estudia la percepción y conocimiento que 95 profesores/as en activo poseen del maltrato entre iguales, del mismo modo, se analiza la relación con la experiencia docente y el ciclo educativo al que pertenecen. En la recogida de los datos se utiliza el "Cuestionario sobre el Maltrato entre Iguales en la Escuela", traducido y adaptado de Nicolaidis, Toda y Smith (2002). Los resultados muestran similitudes con otros estudios, y reflejan datos interesantes para una mejora de la formación del profesorado. En la relación con el ciclo educativo y la experiencia docente, debe destacarse que el conocimiento de los docentes suelen estar ligado a las características del maltrato en el ciclo educativo al que pertenecen, y que la escasa experiencia se relaciona con una sobreestimación del grado de incidencia del fenómeno.

**Palabras clave:** *Profesorado activo, violencia escolar, percepción del profesorado.*

### **Abstract**

Nowadays, bullying is a very important phenomenon because of the number and seriousness of cases. For this reason, it is necessary to consider all involved agents' perspectives for studying carefully this phenomenon. The present article studies the perception and knowledge of 95 school teachers about bullying, taking into account their teaching experience and the educational level in which they teach. For collecting data is used "The Bullying questionnaire in School" adapted and translated from Nicolaidis, Toda and Smith (2002). The results show similarities with others studies and indicate interesting aspects for teachers' training. Regarding to educational level and teaching experience the knowledge about bullying is linked to the level in which the teacher works, and scant experience with the overestimation of phenomenon's incidence.

**Keywords:** *School teachers, bullying, teachers' perceptions of bullying.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El maltrato entre iguales es un tema cuyo estudio comenzó hace varias décadas, sin embargo, su definición no está totalmente consensuada. No obstante, las características que mencionan Nicolaidis, Toda y Smith (2002) para delimitar el concepto de *bullying* o maltrato entre iguales son cada vez más aceptadas por los autores (Benítez, Fernández y Berbén, 2005; Benítez y Justicia, 2006; Olweus, 1993). Dichas características establecen que los episodios agresivos se considerarán *bullying* cuando:

- a) exista una intención de causar daño a la víctima (ya sea físico o psicológico),
- b) se dé un desequilibrio de poder entre agresor y víctima,
- c) sea frecuente y perdurable en el tiempo,
- d) y tenga un carácter proactivo

Tener en consideración tales características del maltrato entre iguales es importante por dos razones. La necesidad de delimitar el problema y, mejorar e incrementar el conocimiento que sobre el mismo tienen los profesionales de la educación (Craig, Henderson y Murphy, 2000; O'Moore, 2000; Yoon, 2004; Yoon y Kerber 2003). En este sentido, Yoon (2004) concluye que el conocimiento exacto del problema mejora la percepción que se tiene de él y ayuda a establecer medidas adecuadas para su intervención. Sin embargo, como indican Craig y otros (2000), el conocimiento que se tiene es escaso, dificultando el diagnóstico y reconocimiento de las situaciones de *bullying*. Del mismo modo, Benítez, Berbén y Fernández (2006) manifiestan la importancia de la formación del profesorado en este campo de estudio para mejorar sus competencias. De este modo, la formación del profesorado para prevenir e intervenir el maltrato entre iguales se torna beneficiosa tanto para el alumnado implicado, como para el profesorado, ya que la amenaza de violencia es un factor de estrés que afecta al rendimiento de éstos últimos (Boxer, Musher-Eizenman, Dubow, Danner y Heretick, 2006; Smith y Smith, 2006).

El conocimiento de las características y delimitación de la violencia entre iguales ayuda al profesorado a detectar estas situaciones, sin embargo, tal labor resulta complicada por varios motivos. En primer lugar, debido a los diferentes tipos de maltrato: verbal, físico y relacional (Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006). Varios estudios han demostrado que el profesorado en activo no tiene problemas para identificar como maltrato agresiones físicas, chantaje o amenazas (violencia física o verbal), sin embargo para detectar la exclusión social (maltrato relacional) tienen más problemas (Boulton, 1997). Otros estudios incluyen los abusos verbales y socioemocionales entre los tipos de maltrato que presentan más problemas a la hora de ser detectados, siendo los que se detectan con mayor facilidad, la agresión física o la amenaza (Hazler, Miller, Carney y Green, 2001). Otro motivo de dificultad radica en el lugar y el momento donde suceden las conductas violentas dado que no suelen suceder delante del profesor, sino en lugares sin supervisión adulta como el recreo, entre el alumnado de primaria, o en los pasillos del centro entre clase y clase, entre el

alumnado de secundaria (De Haro, 2006; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith, 1996).

La idea previa que se posee sobre cualquier situación o circunstancia, es la que da lugar a ciertas creencias (pudiendo ser estas erróneas o acertadas) y como consecuencia dan lugar a actitudes. Por este motivo, es necesario conocer las falsas creencias que el profesor tiene del alumnado, para poder modificarlas. Ideas como que la agresión es una fase normal del desarrollo (Benítez y otros, 2005), o que las conductas agresivas ayudan a endurecer al alumno (O'Moore, 2000) deben ser transformadas para partir desde una actitud positiva a la hora de intervenir en el maltrato escolar. Por otra parte, se ha mostrado (Boulton, 1997) que las actitudes inadecuadas como pueden ser la negación del problema, tenerle manía a la víctima, etc., aumentan con la experiencia docente del profesional. Por otra parte, Lawrence y Green (2005) obtienen que el profesorado de Primaria evalúa negativamente y atribuye una gran culpabilidad al agresor lo que puede favorecer una actitud perjudicial para actuar con los agresores. Las falsas creencias también se relacionan con la variable sexo, ya que los docentes hombres no sólo infravaloran el número de malos tratos, viéndolos a veces como algo normal, sino que como consecuencia, dan menos apoyo a las víctimas que sus colegas mujeres, mostrando estas últimas a su vez, mayores niveles de empatía (Craig y otros, 2000).

Otro aspecto interesante son las estrategias que los docentes recomiendan a la hora de enfrentarse ante el problema. Según Lawrence y Green (2005) tanto prácticos como profesores en activo prefieren una intervención no física para resolver el conflicto, defienden el diálogo. Realmente son similares a las que recomienda el profesorado en formación, prefiriendo el enfrentamiento positivo, como contárselo a padres y profesores o defenderse, antes que el huir y evitar la situación (Nicolaidis y otros, 2002; Benítez y otros, 2005).

Las creencias, actitudes o conocimiento del problema se relacionan con la manera de intervenir. El estudio de Behre, Astor y Meyer (2001) muestra que el profesorado de Primaria tiene una perspectiva del fenómeno que difiere de los de Secundaria. Así, el profesorado de primaria intervendría en un 77% de los casos mientras que el de secundaria lo haría sólo en un 58.5%. No obstante, cuanto mayor sea la percepción de gravedad del problema (Yoon y Kerber, 2003), y más positiva la autopercepción de capacidad por parte del profesorado (Yoon, 2004) mayor será la tendencia a actuar para erradicarlo y prevenirlo. En el estudio de Yoon (2004) se mostró que los profesores de Primaria que poseían un alto grado de autoeficacia y empatía tenían una mayor probabilidad de intervenir sobre el problema. La experiencia docente, en cambio, no tiene efectos significativos a la hora de intervenir.

En general, el profesorado en activo pone de manifiesto la necesidad de recibir una formación específica para poder prevenir e intervenir en situaciones de violencia entre iguales e indican una falta de preparación en la formación inicial recibida en la Universidad (Boulton, 1997; Nicolaidis y otros, 2002). Esta laguna podría suplirse con programas de formación para el profesorado que

incluyeran la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades sociales (Benítez, Almeida y Justicia, 2005). Por tanto, tras lo reseñado, parece necesario indagar sobre el conocimiento, creencias y formación del profesorado en activo sobre el maltrato entre iguales, para a partir de este análisis, ofrecer una formación específica que permita a los docentes prevenir e intervenir el fenómeno. Este estudio se centra en el análisis del conocimiento que el profesorado en activo posee sobre el bullying, concretamente de la delimitación conceptual; la incidencia; estrategias que recomendarían a su alumnado y la percepción de su capacidad para abordar el bullying; las creencias sobre el bullying y por último, la formación que demandan.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Muestra

Los 95 participantes en el estudio pertenecen al cuerpo de docentes de los ciclos de infantil (21,1%; N=20), primaria (44,2%; N=42) y secundaria (28,4%; N=27), teniendo cada uno de los participantes un grado de experiencia docente diferente (Tabla I). El 68,4% (N=65) de los participantes son mujeres y el 30,5% (N=29) son hombres. La media de edad se sitúa en los 40,41 años ( $\sigma_x = 9,96$ ) y el rango entre los 22 y los 65 años.

**Tabla 1.** *Tiempo de experiencia docente*

Experiencia Docente	Frecuencia	Porcentaje
1 año o menos	9	9,5
2-5 años	16	16,8
6-15 años	17	17,9
15-24 años	31	32,6
25 años o más	22	23,2
Total	95	100,0

### 2.2. Instrumento

El instrumento utilizado fue el *Cuestionario sobre el Maltrato entre Iguales en la Escuela* (Nicolaidis, Toda y Smith, 2002), traducido y adaptado para esta investigación. El instrumento es un autoinforme que consta de 15 preguntas con diferentes sistemas de respuestas, de las que se obtiene información sobre cinco aspectos concretos de la investigación: (a) definición; (b) características e incidencia del problema; (c) estrategias de afrontamiento; (d) creencias sobre la importancia de la violencia escolar; y, (e) valoración de los contenidos de formación para un docente sobre este tema. El análisis de la fiabilidad de las secciones utilizadas del cuestionario se realiza a través del alpha de Cronbach (Tabla 2)

**Tabla 2.** *Análisis de fiabilidad de las secciones estudiadas.*

Sección/pregunta	$\alpha$
Definición	.636
Incidencia	.667
Autopercepción de la capacidad para abordar el bullying	.765
Creencias sobre las agresiones	.393
Demandas de formación	.905

### 2.3. Procedimiento

Los participantes cumplimentaron el cuestionario en diversas reuniones celebradas en sus centros de trabajo. La administración se realizó de forma grupal y en horario laboral, durante el curso académico 2005/2006. El tiempo efectivo de aplicación fue de treinta minutos. Antes de comenzar a contestar el cuestionario se explicó a los docentes los objetivos de la investigación haciendo énfasis en la confidencialidad de los datos. No se proporcionó verbalmente la definición de maltrato entre iguales, ya que la primera pregunta consistía en definirlo; a posteriori y conforme iban avanzando, el cuestionario exponía las características del fenómeno.

Los resultados se han obtenido realizando estadísticos descriptivos, la prueba Chi-cuadrado con contraste de Kruskal-Wallis y la prueba ANOVA. El programa utilizado es el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 13.0

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Definición y características del bullying

La definición de bullying que realizan los participantes se analiza según cuatro características establecidas: (a) *intencionalidad*; (b) *carácter físico y/o psicológico del maltrato*; (c) *frecuencia y duración en el tiempo*; y, (d) *existencia de un desequilibrio de poder*. Se estudia en primer lugar la concurrencia o no de estas categorías en la definición de cada uno de los participantes, y por último, se crea una variable de la suma del total de características (los valores de la escala van desde 0 hasta 4) que componen la definición de cada participante. Los resultados muestran que más de la mitad de estos docentes caracteriza el bullying como actos agresivos tanto físicos como psicológicos (62.5%), seguido del 43.8% de los participantes que mencionan un desequilibrio de poder entre víctima y agresor. El 21.9% dice que son actos realizados de forma intencional y por último, un pequeño porcentaje de estos docentes (10.9%) menciona que estas agresiones son frecuentes y duraderas en el tiempo (Tabla 3). La experiencia docente no muestra diferencias significativas en las características señaladas ni en la definición global del bullying.

**Tabla 3.** Características definitorias señaladas y diferencias según ciclo educativo

Características definitorias	Ciclos Educativos			Total	$\chi^2$
	ESO	EP	EI		

<b>Agr. física y psicológica</b>	20,3%	25%	17,2%	62,5%	1.48
<b>Desequilibrio de poder</b>	18,8%	10,9%	14,1%	43,8%	7.61*
<b>Intencional</b>	6,3%	9,4%	6,3%	21,9%	.32
<b>Repetido en el tiempo</b>	3,1%	4,7%	3,1%	10,9%	.15

$\chi^2$ : Chi cuadrado; Prueba de contraste: Kruskal-Wallis

\*:  $p < .05$

El análisis de las características muestra diferencias significativas según el ciclo educativo. El porcentaje de profesores que señala la existencia de desequilibrio de poder como característica necesaria para que ocurra el bullying es significativamente diferente. Los docentes de secundaria señalan más esta característica que los de infantil, y estos dos colectivos, más que los de primaria (Tabla III). El análisis de la definición tomando todas las características en su conjunto también refleja diferencias significativas entre los ciclos educativos [ $F(2)=3.799$ ;  $p < .05$ ]. Los docentes de secundaria ( $\bar{X} = 1.15$ ;  $\sigma_x = .72$ ) y de infantil ( $\bar{X} = 1.30$ ;  $\sigma_x = .86$ ) incluyen más características en la definición del bullying que los docentes de primaria ( $\bar{X} = .73$ ;  $\sigma_x = .89$ ).

### 3.2. Incidencia

En el estudio de la incidencia del bullying se analiza el porcentaje (en un rango de 0 a 100 en intervalos de 5) que los participantes señalan sobre los agentes implicados en el bullying y el entorno en el que se desarrolla: escuelas afectadas y no afectadas; porcentajes de víctimas, espectadores y agresores; etc. (Tabla 4). El análisis de las diferencias en estas variables según el ciclo educativo de los participantes no arroja diferencias significativas.

**Tabla 4.** Percepciones del profesorado sobre la incidencia del bullying

	%	N	$\bar{X}$	$\sigma_x$
<b>Escuelas afectadas por bullying</b>		88	58.24	28.05
<b>Escuelas no afectadas por bullying</b>		90	26.68	26.55
<b>Agresores</b>		90	13.89	11.84
<b>Agresores varones</b>		87	49.48	31.32
<b>Víctimas</b>		93	20.65	18.28
<b>Víctimas varones</b>		92	35.57	27.64
<b>Agresores que hablan con profesores</b>		93	5.59	10.55
<b>Víctimas que hablan con profesores</b>		94	24.20	26.71
<b>Espectadores</b>		91	66.37	27.00

**Espectadores que ayudan a los agresores** 88 47.10 29.79

Cuando se analiza la incidencia del bullying según la experiencia docente de los participantes se encuentran diferencias significativas en el porcentaje de víctimas [F(4)= 3.951; p<.01] y más aún si son víctimas varones [F(4)= 3.765; p<.01]. Los docentes con una experiencia de un año o menos señalan un mayor porcentaje de víctimas ( $\bar{X}$  =39.44%;  $\sigma_X$  = 18.44) que los docentes con una experiencia de más de un año y menos de cinco años ( $\bar{X}$  =26,25%;  $\sigma_X$  = 21.33), que los que poseen una experiencia de entre 6 y 15 años ( $\bar{X}$  =17,65%;  $\sigma_X$  = 13.12), de entre 16 y 24 años ( $\bar{X}$  =16.61%;  $\sigma_X$  = 14.68) y los de una experiencia de 25 años o más ( $\bar{X}$  =16.50%;  $\sigma_X$  = 19.60).

### 3.3. Estrategias recomendadas al alumnado víctima de bullying

Los participantes señalan la frecuencia con que recomiendan nueve estrategias al alumnado víctima. Las estrategias que recomiendan los docentes con más frecuencia están relacionadas con estrategias de tipo activas, tales como contárselo a los padres y pedir ayuda a los amigos, seguidas de: pedir a los agresores que paren la agresión, alejarse del lugar tranquilamente y defenderse de la situación de bullying. Las que son recomendadas con menos frecuencia son de tipo pasivas: escapar, ignorar la situación, llorar y aguantar el maltrato (Tabla 5).

Tabla 5. Estrategias recomendadas por los docentes a las víctimas (1-nunca, 2-algunas veces, 3-siempre)

Estrategias	N	$\bar{X}$	$\sigma_X$
Contárselo a los padres	91	2.92	.31
Pedir ayuda a los amigos	90	2.64	.54
Decir a los agresores que paren	87	2.61	.55
Alejarse tranquilamente	87	2.15	.62
Defenderse	88	2.10	.62
Huir / escapar	82	1.54	.63
Ignorar la situación	88	1.47	.64
Llorar	83	1.31	.49
Aguantar y resistir	87	1.20	.45

El análisis de las diferencias de medias a través de la prueba ANOVA no arroja diferencias significativas entre los docentes de diferentes ciclos educativos, ni entre los que poseen diferente experiencia docente.

### 3.4. Autopercepción de la capacidad

Los participantes valoran si son capaces de realizar diversas actuaciones encaminadas a disminuir y erradicar el bullying. Los resultados muestran que los docentes manifiestan ser más capaces de emprender acciones con las víctimas, espectadores y padres que con los agresores. Como puede comprobarse en la Tabla 6, los docentes se perciben más capacitados para apoyar a las víctimas, hablar con los espectadores y hablar con las víctimas sin culparles. En cambio, las acciones para las que se consideran menos capaces son: hacer que los agresores paren y hablar con los agresores sin culparles.

**Tabla 6.** *Autopercepción de la capacidad de los docentes en situaciones de bullying*  
(-2=no; -1=quizás no; 0=no lo sé; 1=quizás sí; 2=sí)

Capacidades	N	$\bar{X}$	$\sigma_x$
Apoyar a las víctimas	94	1.84	.51
Hablar con espectadores	94	1.67	.71
Hablar con víctimas sin culpar	95	1.59	.67
Formar espectadores para ayudar	93	1.38	.82
Trabajar con los padres de víctimas	94	1.16	1.01
Trabajar con los padres de agresores	94	1.06	1.01
Hacer que agresores paren	93	.81	.912
Hablar con agresores sin culparles	93	.62	1.10

Los resultados de los ANOVAs muestran que la percepción de capacidad de los participantes no difiere según el ciclo educativo al que pertenece, ni según la experiencia docente que poseen.

### 3.5. Creencias sobre las agresiones de bullying

La Tabla 7 presenta el grado de opinión que poseen los participantes sobre algunas cuestiones controvertidas y creencias erróneas sobre el bullying. Los docentes manifiestan estar de acuerdo con la afirmación: “me enfada que los alumnos sean agredidos”, no obstante, en este resultado se encuentra una elevada dispersión de los datos ( $\sigma_x = 1.15$ ), por lo que habría que tomarlo con cautela. Por otra parte, los docentes sí parecen coincidir en su desacuerdo con las afirmaciones: “las víctimas merecen lo que les pasa” y “las víctimas deben afrontarlo solas”.

**Tabla 7.** *Creencias sobre bullying del profesorado participante*  
(-2=muy en desacuerdo; -1=en desacuerdo; 0=sin opinión; 1=de acuerdo; 2=muy de acuerdo)

Creencias	N	$\bar{X}$	$\sigma_x$
-----------	---	-----------	------------

Me enfada que los alumnos sean agredidos	94	1.44	1.15
Que los medios de comunicación informen de bullying es vergonzoso para la escuela	90	-.41	1.17
Las críticas a las escuelas es bullying	93	-.73	1.12
Que los medios de comunicación informen de bullying es vergonzoso para las autoridades	92	-.76	1.22
Agredir a otros aumenta autoestima	95	-1.17	1.23
La agresión es normal y natural	94	-1.57	.66
Ser agredido ayuda a forjar personalidad	94	-1.65	.78
Las víctimas deben afrontarlo solas	94	-1.80	.43
Las víctimas merecen lo que les pasa	94	-1.89	.47

Los ANOVAS según el ciclo educativo y la experiencia docente no muestran diferencias significativas en las creencias sobre las afirmaciones mencionadas.

### 3.6. Demandas de formación

Los docentes valoran la necesidad de formación en doce competencias para actuar en episodios de bullying. Las competencias más demandadas por los participantes son la forma de hablar con las víctimas y los agresores, seguidas de la forma de trabajar con los padres de unos y otros. También valoran la competencia para hablar con los espectadores. En el otro extremo, la competencia menos demandada es la forma de reducir el estrés escolar (Tabla 8).

**Tabla 8.** Demandas de formación del profesorado para afrontar el bullying  
(1=ninguno; 2=poco valor; 3=bastante valor; 4=mucho valor; 5=esencial)

Competencias	N	$\bar{X}$	$\sigma_x$
Cómo hablar con las víctimas	93	1.65	.56
Cómo hablar con los agresores	94	1.59	.59
Cómo trabajar con los padres de las víctimas	94	1.59	.63
Cómo trabajar con los padres de los agresores	92	1.57	.60
Cómo hablar con los espectadores	95	1.53	.61
Cómo establecer una política escolar contra el bullying	94	1.48	.68
Cómo hablar con los alumnos sobre bullying	92	1.45	.65
Cómo descubrir la existencia de bullying	93	1.43	.71
Debatir acciones con profesorado para evitar bullying	93	1.41	.69
Como mejorar el entorno físico del centro	94	1.40	.74
Debatir acciones alumnado para evitar bullying	94	1.40	.69
Cómo reducir el estrés escolar	95	1.27	.80

Las demandas de formación que hacen los docentes para descubrir la existencia de bullying es significativamente diferente según el ciclo [ $F(2)=3.58$ ;  $p<.05$ ]. Dicha diferencia apunta a que los docentes de primaria ( $\bar{X}=1.59$ ;  $\sigma_x=.59$ ) e infantil ( $\bar{X}=1.45$ ;  $\sigma_x=.68$ ) valoran más la competencia para descubrir los malos tratos que los docentes de secundaria ( $\bar{X}=1.12$ ;  $\sigma_x=.86$ ), principalmente es entre los docentes de primaria y secundaria, entre los que esta diferencia es significativa.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo de la definición que los docentes en activo hacen del bullying, independientemente del nivel educativo en que imparten clases y su experiencia docente, constatamos lo que otros autores ya habían observado en anteriores investigaciones (Boulton, 1997; Craig y otros, 2000; Hazler y otros, 2001): el maltrato entre iguales se identifica sobre todo por actos agresivos de tipo físico y psicológico. El resto de características que aparecen en su correcta definición, necesarias para poder determinar este fenómeno, no las tienen tan presentes. Tras esta característica señalan el desequilibrio de poder, aunque quizás lo identifiquen más por ser un factor del comportamiento agresivo que por ser requisito indispensable para que la violencia entre iguales tenga lugar. Además, son los profesores de Secundaria los que señalan en mayor medida una diferencia de poder entre agresor y víctima. Tal percepción puede apoyarse en el hecho de que es a partir de los 11 años cuando el niño empieza a desarrollar estrategias agresivas, como pegar o insultar (Benítez y otros, 2005) siendo más evidente la desigualdad de poder en estos años de preadolescencia. Por otra parte, a estas edades la personalidad está más definida, y se observan más claramente diferencias de personalidad entre el alumnado. En general, los profesores de secundaria incluyen más características en la definición puesto que en estas edades es cuando se manifiestan un mayor número de casos de maltrato entre iguales.

Finalmente el profesorado participante señala que debe existir intencionalidad en el comportamiento, así como, la reiteración y persistencia de estos actos violentos en el tiempo. Este último factor no se suele considerar importante por muchos de los participantes, por tanto, es posible que perciban como bullying hechos aislados de violencia que no podrían ser catalogados como malos tratos (Hazler y otros, 2001). Investigaciones actuales (Benítez y Justicia, 2006) señalan que como mínimo el maltrato debe darse una vez por semana y con una duración mínima de seis meses.

Con respecto a la incidencia del problema, observamos que cuanto menor es la experiencia docente, existe una mayor tendencia a señalar un mayor porcentaje de víctimas. Lo cual puede ser debido a la sobreestimación de la gravedad del problema, ya que los profesores en activo consideran que existen tasas más altas de víctimas (39.2%), y agresores (27.1%) que la incidencia mostrada por los estudios sobre la realidad que señalan la existencia

entre un 4% y un 9% de agresores, y de un 7% a un 12% de víctimas (Avilés y Monje, 2005; Defensor del Pueblo, 2000; Nicolaidis y otros, 2002). No obstante, algunos estudios defienden que el profesorado infravalora las tasas de incidencia del maltrato escolar (O'Moore, 2000).

En relación con la capacidad para el enfrentar el maltrato entre iguales, los docentes se perciben más capacitados para hablar con las víctimas y apoyarlas, que para tratar con los agresores. De hecho, Nicolaidis y otros (2001) observan que éstos perciben como muy complicado el hablar con los padres de los agresores, hablar con los agresores sin culparles de lo sucedido y hacer que dejen de maltratar. Como indican otros estudios (Boxer y otros, 2006; Lawrence y Green, 2005) la mayoría del profesorado informa sobre su falta de preparación para enfrentarse a alumnos agresivos. Como objetivo debemos asumir la necesidad de aumentar la creencia de autoeficacia que poseen los profesores ya que cuanto mayor sea ésta, mayor es la probabilidad de intervenir en el maltrato (Yoon, 2004). Por todo ello es importante tener en cuenta las demandas de formación que realizan los propios docentes y empezar desde las mismas para dotarles de un mayor conocimiento sobre el fenómeno para que puedan erradicarlo y sobre todo prevenirlo. Boulton (1997) señala una gran necesidad de formación específica en el profesorado. En este sentido, este estudio obtiene que las competencias más demandadas son la forma de hablar con las víctimas y agresores, a la vez que el hecho de cómo trabajar con los padres de ambos grupos de alumnos (resultados similares se obtienen en otros estudios como es el caso de Nicolaidis y otros, 2002) y que a su vez coinciden con aquellas en las que se sentían menos capacitados. En cambio, la competencia que menos demandan es la capacidad para reducir el estrés escolar, lo cual es importante resaltar puesto que los comportamientos agresivos que tienen lugar en sus clases y consecuentemente el estrés que a partir de ellos se experimenta, influye sobre su desempeño profesional (Boxer y otros, 2006; y Smith y Smith, 2006).

A su vez, según la percepción de autoeficacia para hacer frente al maltrato entre iguales recomendarán más el uso de unas estrategias que de otras. Aunque son diferentes las que el profesorado recomienda a las víctimas del maltrato escolar, predominan las activas, como contárselo a los padres y pedir ayuda a los amigos. Estos datos se ven apoyados por Nicolaidis y otros (2002) quienes definen las estrategias recomendadas como de enfrentamiento positivo (contárselo a padres y profesores), y de evitación (como el alejarse con tranquilidad, destacada por la muestra de este estudio, a la vez que parar la agresión y defenderse de la situación del bullying). El profesorado en formación, en cambio, y aunque sea en un pequeño porcentaje, aconseja a veces, estrategias de enfrentamiento negativo como estarse quieto (Bauman y Del Río, 2005). Es importante tener conocimiento de las estrategias que los profesores recomendarían, para poder modificarlas. Aunque al observar los datos de los profesores en activo parece que la propia experiencia docente ayuda a mejorar las recomendaciones, resultaría necesario atender esta cuestión en la formación inicial.

En todo lo anterior influyen las creencias preconcebidas que tenga el profesorado acerca de la violencia entre iguales. O´Moore (2000) ya indica la necesidad de modificar las creencias erróneas de los docentes para que estén en buena disposición de hacer frente a la violencia escolar. Pero como muestran los datos del estudio que hemos llevado a cabo, los profesores critican los actos agresivos entre iguales y están en contra de que las víctimas se merezcan lo que les pasa o de que ocurran estos hechos como una fase normal del desarrollo adolescente; por lo que se aproximan bastante a la realidad. No obstante, si se considera el grado de fiabilidad que muestran estos resultados ( $\alpha=.393$ ), es aconsejable que las interpretaciones de éstos se tomen con cautela.

Se puede constatar que el ciclo educativo y la experiencia de los docentes que han participado en este estudio influyen sólo en algunos de los aspectos analizados. Según el ciclo educativo, hay diferencias en cuanto a las características incluidas en la definición de bullying, teniendo un mayor conocimiento del mismo el profesorado de Secundaria. En cambio, el profesorado de Primaria e Infantil cree tener una mayor competencia que los de Secundaria para detectar los malos tratos entre iguales. Quizás debido a que las formas de violencia en Secundaria empiezan a ser en mayor medida indirectas, como rechazo social (Scheithauer y otros, 2006), lo cual dificulta su detección por parte del profesorado. En cambio, la experiencia docente influye a la hora de analizar la incidencia del bullying. Son los profesores con poca experiencia (un año o menos) quienes sobreestiman la incidencia al señalar un mayor porcentaje de víctimas.

Entre las limitaciones del estudio debe considerarse que las definiciones aportadas por los participantes se acercan más a la definición de agresiones que de bullying, y a pesar de que se incluye en el cuestionario la definición de violencia escolar, es probable que las respuestas dadas por los participantes se hayan basado más en las definiciones preconcebidas de los docentes que en la aportada para esta investigación. Por tanto, se deben llevar a cabo más estudios de este tipo para poder diseñar programas de formación para el profesorado que incluyan los puntos débiles que se detectan en los docentes en relación a la violencia entre iguales, su detección, intervención y prevención.

## Referencias

- Avilés, J. M. y Monjes, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación superior 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 Río, 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.
- 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 propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.
- Benítez, J.L., Berbén, A.B.G. y Fernández, M. (2006). Análisis de la percepción y conocimientos del profesorado sobre el bullying para mejorar su competencia. En J. L. Benítez, A. B. G. Berbén, F. Justicia y J. de la Fuente, *La universidad ante el reto del espacio europeo de educación superior: investigaciones recientes* (pp: 209-229). Madrid: EOS.
- Benítez, J.L., Fernández, M. y Berbén, A.B.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.
- 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.
- Carney, A. G. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22 (3), pp: 364-382.
- Craig, W. M., Henderson, K. y Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- De Haro, P. (2006). En clase me rechazan, me amenazan en el Instituto. *Psicomed.net*.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Closas-Orcoyen.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P. (1996). Bullies And victims in schools in Central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, (1), pp: 97-110.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. y Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146.
- 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.
- Nicolaides, S., Toda, Y. y Smith, P. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among school children: Long term consequences and an effective intervention program. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime*. Newbury Park: Sage, 317-349.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues of teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*. Vol. 32, pp: 1-15.
- 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.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teachers' interventions in bullying situations. *Educational and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, J. S. y Kerber, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.