

EL ACOSO ESCOLAR: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORES EN FORMACIÓN Y PROFESORES EN ACTIVO

Bullying: analysis from the perspective of teachers in formation and teachers in initial training

PILAR ALONSO MARTÍN
Universidad de Huelva

El objetivo del estudio es averiguar las similitudes y diferencias en las opiniones, creencias y actuación en la violencia escolar entre los profesores en activo y los alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica.

Es un estudio transversal con una muestra de 139 sujetos: 49% profesores en activo y 51% alumnos del CAP (curso 2007-2008). Se les aplicó una prueba basada en el Cuestionario de Intimidación entre Iguales (Ortega y Merchan, 2000) y del Cuestionario del Estudio del Defensor del Pueblo (1999), con 34 ítems agrupados en cuatro bloques.

Los resultados obtenidos son similares a otros estudios. Aunque se muestra un nivel de información actual sobre el tema de *bullying*, se detecta una necesidad de formación específica. Sería recomendable incluir un módulo sobre este tema en todos los programas de formación inicial y permanente de profesores para aumentar competencias en su labor docente.

Palabras clave: *Violencia escolar, Profesores, Actitudes, Formación.*

Introducción

La convivencia escolar se ve sometida a diversos tipos de problemas que no siempre se pueden resolver por sí mismos ni de forma inmediata, porque aparecen como dificultades nuevas para las que ni la tradición ni la formación pedagógica parecen tener respuestas. Los equipos docentes se enfrentan, a veces, a dificultades que, aunque no necesariamente se generan en la escuela, afectan al desarrollo normal de las tareas educativas. Así, la gestión de la convivencia, que no está siendo un área prioritaria del trabajo escolar

ni encaja bien en el desarrollo clásico del currículo, se convierte, por la vía de los hechos, en una necesidad urgente.

La violencia, y en concreto la violencia escolar, se ha convertido en los últimos años en una preocupación de la sociedad. Podemos encontrar en las revistas educativas muchos artículos analizando la temática *bullying*. Según estas aportaciones, las problemáticas más habituales en el aula son la indisciplina, la conducta antisocial, los trastornos de conducta y el acoso entre iguales o *bullying* (Pino y García, 2007).

El *bullying* es un comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, intimidación o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros. Aunque, en principio, las relaciones entre iguales son paritarias o simétricas, existen casos en los que uno o varios niños dominan a otro que se percibe más débil. Se trata de relaciones de dominio-sumisión, en las que se basan prácticas cotidianas para controlar a otros mediante la intimidación, la falta de respeto y la exclusión (Ortega *et al.*, 1998). Por ello ha sido definido como «un abuso sistemático de poder» (Smith y Sharp, 1994). Esta violencia es oculta y poco manifiesta a los ojos de los profesores, incluso soterrada, pero muy dañina para las víctimas, los agresores e incluso para los que son testigos o espectadores de los hechos.

Entre las condiciones que contribuyen a la violencia escolar destacan tres características de la escuela tradicional: la justificación o permisibilidad de la violencia entre chicos y chicas como forma de resolución de conflictos entre iguales; el tratamiento que se le da a la diversidad, no teniendo en cuenta dentro del aula, y la falta de respuesta por parte del profesorado ante la violencia entre iguales, que deja a la víctima sin ayuda y se interpreta como un apoyo implícito hacia el agresor. Esta falta de respuesta está muy relacionada, a nuestro entender, con el papel tradicional asignado al profesorado, sobre todo al de secundaria, orientado exclusivamente a la transmisión de conocimientos relacionados con una materia, pues en un principio el papel del docente era exclusivamente de transmisor de conocimientos, transmisión que se producía en un ámbito de rígido autoritarismo y en el que el profesor era quien llevaba el control de la clase. Esta concepción de la educación se acompañaba de programas, en los que se incluían una serie de materias clásicas inevitables en cualquier currículo. La situación, sin embargo, ha ido progresivamente complicándose con el paso del tiempo, y actualmente el rol del profesor está minusvalorado tanto desde el punto de vista de los alumnos como de la sociedad.

Siguiendo las ideas de Vera (1988) se forma a los profesores de manera académica o científica, pero se deja totalmente de lado una mínima preparación pedagógica y psicológica que les permita poseer estrategias personales para, si no solucionar los problemas, al menos saber afrontarlos con un mínimo de efectos para sí mismos. Una serie de factores confluyen sobre la labor del docente, factores que en determinados momentos le superan en su capacidad como persona y como profesor (González Sanmá, 1999, citado en Cuesta y Azcárate, 2005), y aunque el profesorado se ha ido incorporando, poco a poco, a la lucha contra la violencia escolar y, particularmente, contra el fenómeno de la intimidación y el maltrato, tanto de forma grupal, institucional e individual (Ortega y Mora Merchán, 1997), siguen necesitando información básica sobre la tipología de los fenómenos de violencia entre los escolares, pero también sobre la etiología y la manera de prevenir, enfrentar y reducir tanto a escala individual/grupal como en el aula y en el centro (Olweus, 1991; Royar, 2003).

Para prevenir la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección son múltiples y complejas, siendo preciso analizarlas desde una perspectiva ecológica-evolutiva, analizando los distintos niveles o ámbitos de relación del alumnado. Es decir, es preciso analizar la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que establece en la familia, la colaboración que se establece entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación y el conjunto de creencias, valores y estructuras de la sociedad de la que forman parte. Cuando se analiza cada caso de violencia escolar desde esta perspectiva, suelen encontrarse múltiples factores de riesgos y escasas condiciones de protección en cada nivel y desde edades muy tempranas. Desgraciadamente, este fenómeno suele pasar desapercibido para los adultos y sólo cuando alcanza grandes proporciones o el agresor dirige sus ataques hacia la institución o el profesorado es cuando se toman medidas, generalmente de carácter punitivo y poco eficaces.

En los últimos años, los estudios se han interesado por el análisis de la formación y actuación de los docentes, por el conocimiento, percepción y creencias que éstos poseen del *bullying*. Las investigaciones internacionales sobre el profesorado se han centrado en diferentes aspectos, como percepción, concepción e identificación de las situaciones de acoso escolar (Boulton, 1997; Hazler, Millar, Comey y Green, 2001; Nicolaides, Toda y Smith, 2002; O'Moore y Hillery, 1989); falsas creencias sobre las agresiones (Lawrence y Green, 2005; O'Moore, 2000; Yoon, 2004) y actitudes hacia el acoso escolar (Boulton, 1997; Craig, Henderson y Murphy, 2000; Yoon y Kerber, 2003).

Por eso el objetivo de este trabajo es averiguar qué conocimientos, creencias y actitudes tienen los profesores en activo y los futuros profesores de secundaria (actualmente alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica) sobre el acoso escolar y qué actuaciones de intervención plantean que puedan ser eficaces para resolverlo.

Método

El tipo de estudio es de naturaleza descriptiva, tratando de determinar si existen diferencias entre las dos muestras respecto a la valoración de la violencia escolar.

El análisis de las interacciones significativas entre las variables se realiza con tablas de contingencia en las cuales se calcula la significatividad estadística del estadístico chi cuadrado.

Sujetos

La población de referencia fueron los profesores de enseñanza secundaria que trabajan en centros públicos de la provincia de Huelva durante el curso de la investigación y los alumnos del CAP que cursan dichos estudios en la Universidad de Huelva.

La muestra fue seleccionada con una técnica de muestreo no probabilística (muestreo incidental). Dicha muestra está compuesta por profesores de secundaria (49%) y alumnos del CAP del curso 2007-2008 (51%), siendo la muestra total de 139 sujetos, la cual está formada por 54 mujeres (39%) y 85 hombres (62%), con edades comprendidas entre 20 a 65 años y una media de edad de 38,6 años (DT: 8,824), y con la siguiente distribución: 53% para el rango de edad de 20-30 años, 29% de 31 a 40 años, 14% de 41 a 50 años y 4% de 51 a 65 años.

Un 57% de profesores activos trabaja en un centro de la capital y un 43% lo hacen en pueblos de la provincia de Huelva. Las titulaciones de la muestra del CAP se han agrupado en tres bloques: un 20% pertenecen a las ciencias experimentales y económicas, un 63% a las ciencias sociales, jurídicas y humanidades y un 17% a las ingenierías.

El error muestral que se tuvo en cuenta ha sido $\pm 5\%$ (con un nivel de confianza del 95,5%).

Instrumento

Se ha aplicado una prueba basada en el Cuestionario de Intimidación entre Iguales (Ortega y Merchan, 2000) y el Cuestionario para Profesores del Estudio del Defensor del Pueblo (1999).

Está constituido por 34 ítems, con respuesta tipo Likert, con tres niveles de respuesta y agrupados en las siguientes categorías:

- Importancia de los distintos conflictos de convivencia (preguntas del 1 al 5):
 - Alumnos que no permiten dar clase.
 - Abusos entre alumnos.
 - Malas maneras y agresión hacia los profesores.
 - Vandalismo y destrozo de objetos.
 - Absentismo.

- Tipología de las agresiones (ítems del 6 al 12):
 - Poner motes.
 - Rechazarlos.
 - Amenazas.
 - Insultos.
 - Daño físico.
 - Robos.
 - Propagar rumores falsos.
- Elementos del currículo y la violencia entre iguales (ítems del 13 al 22):
 - Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo.
 - El profesorado se encuentra indefenso ante la violencia escolar.
 - La familia a menudo empeora las situaciones de conflicto.
 - La intervención del docente en el acoso es parte de su labor educativa.
 - El profesorado no está preparado para resolver estas situaciones.
 - Sería necesaria una formación especializada en el CAP.
 - Para eliminar estos problemas es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.
 - La carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a los problemas de relaciones interpersonales.
 - Para eliminar los problemas de violencia hay que modificar el currículo escolar.
 - Considero tan importantes los problemas de violencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico.
- Actuaciones de los docentes ante actos intimidatorios (ítems del 23 al 34):
 - Ignorar el acto de intimidación.
 - Echar de clase a los implicados en el acto de intimidación.
 - Hablar con los implicados.
 - Cambiar de sitio a los alumnos implicados.
 - Tratar el tema en tutoría.
 - Hablar con la familia.
 - Redactar un parte.
 - Derivar al orientador.
 - Comunicarlo al director para una sanción inmediata.
 - Plantear un expediente.
 - Llamar a la policía.
 - Denunciar en el juzgado.

Procedimiento

Para los profesores de secundaria se contó con la colaboración de compañeros del Departamento de Psicología, que permitió contactar con profesores de los diversos centros de secundaria para poder aplicar el cuestionario.

Para los alumnos del Curso de Aptitud/Capacitación Pedagógica (CAP) se aprovecharon los módulos de psicología para pasar el cuestionario.

En ambos grupos se explicó el sentido y la finalidad de su participación y del estudio, se les garantizó el anonimato y se les ofreció la posibilidad de entregarles un informe con los resultados obtenidos.

Resultados

A continuación exponemos algunos de los datos más significativos de nuestra investigación en torno al tema y que nos revelan cómo viven el fenómeno del *bullying* y las diferencias que existen entre el colectivo de profesores en activo y los futuros profesores de secundaria.

En el primer bloque, donde se valora la importancia del tipo de conflicto para la convivencia escolar, las respuestas de los futuros profesores de secundaria demuestran un mayor grado de preocupación sobre los distintos ítems, que las respuestas de los profesores en activo, tal y como

se puede ver en el gráfico 1. Se obtienen diferencias significativas en los ítems de «acoso escolar» ($\chi^2=30,156, p=.000$); «malas maneras y agresión hacia los profesores» ($\chi^2=21,469, p=.000$) y «vandalismo y destrozo de objetos» ($\chi^2=16,604, p=.000$).

En el segundo bloque no encontramos diferencias estadísticamente significativas respecto a los distintos tipos de comportamiento de acoso, siendo las conductas de exclusión social (falsos rumores y rechazos directos), la agresión indirecta y las amenazas las que obtienen un porcentaje más alto de frecuencia en el valor de «a veces» (gráfico 2), pero que cambia ligeramente en la frecuencia de «a menudo», donde es el maltrato verbal con motes (34% en profesores activos y 40% en CAP) e insultos (23% y 30%), las que aparece en primer lugar, seguidas de daños físicos (33%; 40%), amenazas (21%; 20%) y exclusión social (10%; 15%)

En el tercer bloque, relativo al currículo, podemos señalar que aunque los profesores en activo muestran un grado de acuerdo más alto que los futuros profesores, sólo se obtienen diferencias significativas en dos ítems: «las relaciones interpersonales es uno de los objetivos más importantes del desarrollo curricular» ($\chi^2=6,732,$

$p=.035$) y «la carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a los problemas de relaciones interpersonales» ($\chi^2=5,400, p=.047$). En los demás ítems podemos observar que manifiestan un acuerdo generalizado de indefensión ante la violencia escolar, falta de preparación para resolver estas situaciones y necesidad de una formación especializada; también señalan que a veces la familia puede empeorar las situaciones de conflicto y que la intervención del docente en el acoso es parte de su labor educativa, pero para eliminar estos problemas es necesario que el equipo completo del profesorado tome conciencia y se decida a actuar. Consideran tan importantes los problemas de violencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico, pero que no es necesario modificar el currículo para eliminar el problema de violencia escolar (gráfico 3).

En el último bloque de preguntas, cuyo eje central gira en torno a las medidas de actuación ante la violencia escolar, encontramos las siguientes diferencias: casi todos los profesores en activo están de acuerdo en «hablar con los implicados» ($\chi^2=4,305, p=.038$) y «con las familias» ($\chi^2=5,498, p=.050$); en «redactar un parte de amonestación» ($\chi^2=20,068, p=.000$),

GRÁFICO 1. Diferencias entre las dos muestras en la valoración de los conflictos para la buena convivencia del centro

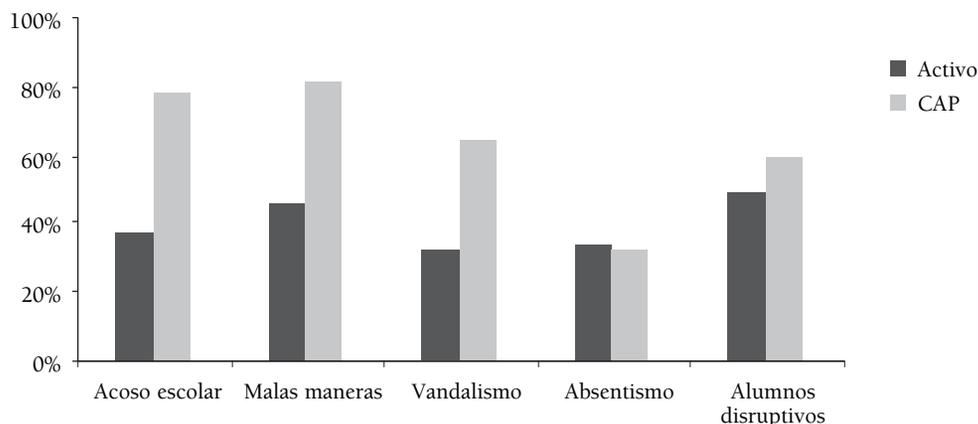


GRÁFICO 2. Distribución de los tipos de agresión según las dos muestras en la frecuencia 'a veces'

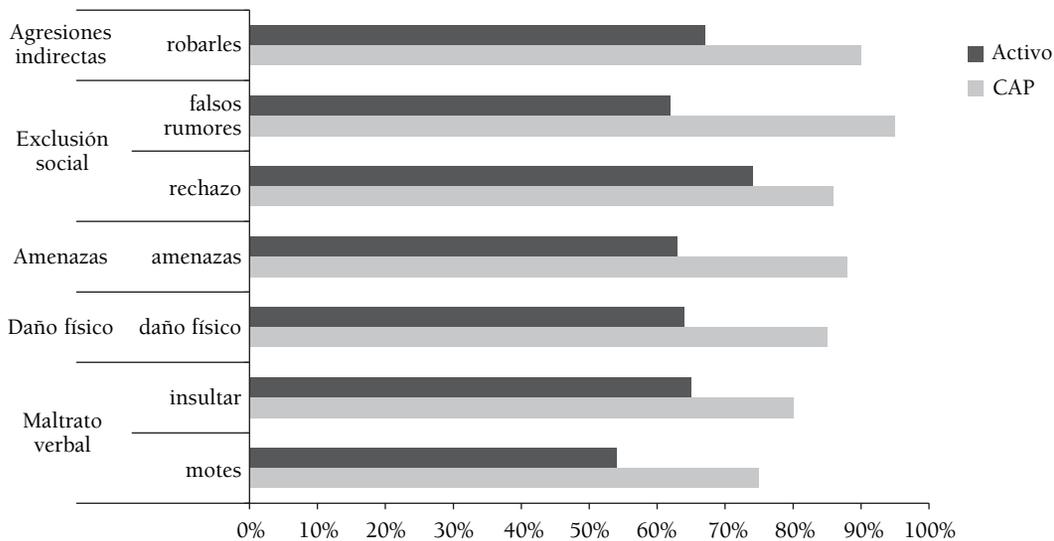
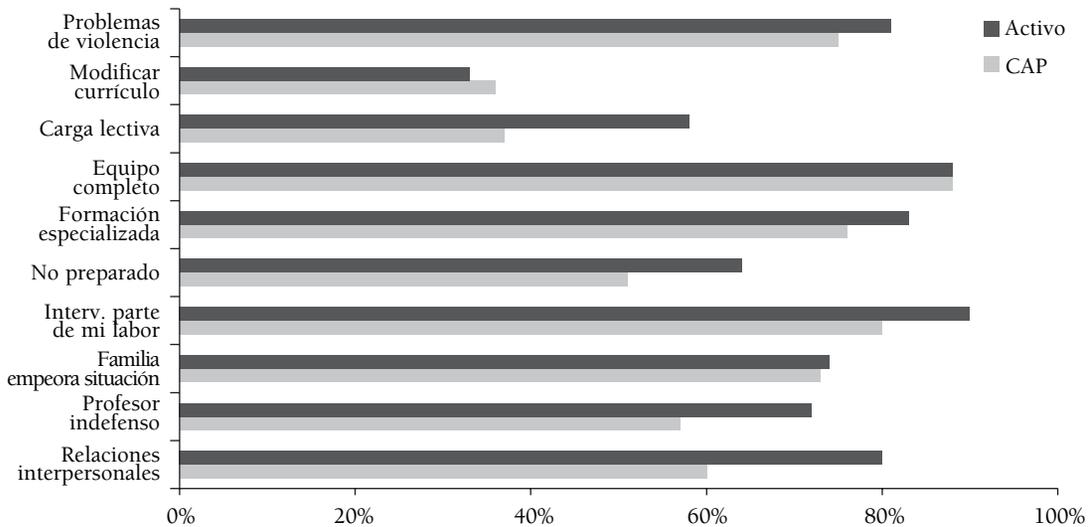


GRÁFICO 3. Distribución de los ítems correspondientes al currículo y violencia escolar entre las dos muestras



«derivarlo al orientador o al jefe de estudios» ($\chi^2=11,647$, $p=.003$) y más de la mitad de los profesores en activo se lo «comunicaría al director para una sanción inmediata» ($\chi^2=12,798$, $p=.002$).

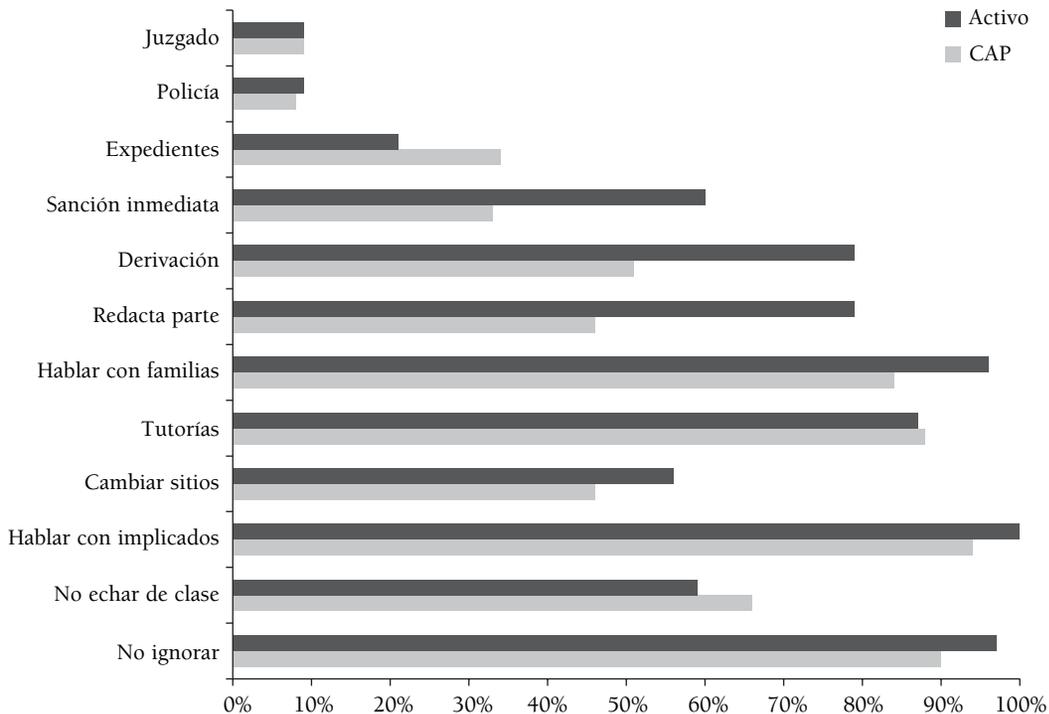
En las demás medidas de actuación encontramos que existe un mayor acuerdo, tal y como se ve en el gráfico 4, pues en ambos grupos «no ignorarían el acto de *bullying*», tampoco «echarían de clase a los implicados», aunque algunos profesores «cambiarían de sitio al alumnado implicado» y «tratarían el tema en tutoría». Las propuestas de «plantear un expediente», «llamar a la policía» o «presentar una denuncia en el juzgado» son actuaciones que no tienen mucho apoyo y no están consideradas como actuaciones mayoritarias.

Discusión y conclusiones

El objetivo del estudio era conocer la opinión y su actuación respecto al tema de la violencia escolar y mostrar si existían diferencias entre profesores que ya están trabajando y licenciados que se están formando psicopedagógicamente para convertirse en profesores de secundaria.

El primer dato que llama la atención es que los futuros profesores demuestran un mayor grado de preocupación en temas como el acoso, las malas maneras y el vandalismo, como elementos que pueden dificultar un buen clima escolar, mientras que para los profesores en activo son los alumnos disruptivos los que pueden provocar más problemas de convivencia en el aula y en el centro; esto concuerda con los datos del

GRÁFICO 4. Distribución de las distintas intervenciones ante la conducta de acoso



informe del Ararteko (2006), donde los profesores señalan que lo que más les preocupa es la interrupción en clase, seguido de abusos entre escolares y, en tercer lugar, las malas maneras y agresión hacia los profesores. En el estudio realizado por el Instituto de Evaluación y Aseoramiento Educativo (2001 y 2005, citado en Serrano, 2006), los profesores señalan que existe conflictividad en los centros escolares y destacan, entre las causas, la falta de disciplina y la violencia de los alumnos hacia los profesores; lo mismo que en los estudios de Pareja (2002), Defensor del Pueblo (1999 y 2007), Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003) y Fernández (2001), que señalan que los conflictos disruptivos entorpecen la marcha de la clase perjudicando al propio alumno que lo realiza, como al resto de alumnos y profesores, y deteriora la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos (Abramovay y Rua, 2002; Abramovay, 2005; Pino y García, 2007).

Respecto a la tipología de la agresión, encontramos que son la agresión verbal, la exclusión social, la agresión indirecta, física y las amenazas las conductas que suelen darse más a menudo entre los estudiantes. Estos datos son similares a otros estudios (Ararteka, 2006; Pareja, 2002; Defensor del Pueblo, 1999 y 2007; Oñate y Piñuel, 2006).

Otra conclusión importante es que los profesores asumen como parte de su responsabilidad el actuar en casos de violencia, pero desde una perspectiva global, implicando todo el centro y dándole la importancia que merece; añaden que es necesario proporcionar a los alumnos una formación académica pero con contenidos relacionales-socioafectivos. Demandan una formación especializada pues en algunos momentos se perciben indefensos ante actos de acoso y no se encuentran preparados para afrontar dichos actos. González Pérez (2007) señala que los profesores sienten que los problemas de violencia les desbordan y que no cuentan con recursos necesarios para poder afrontarlos; necesitan protegerse de las situaciones violentas a

las que se encuentran expuestos, pero que no han recibido ninguna formación inicial.

Las competencias que el profesorado necesita adquirir en la actualidad deben ser acordes a las exigencias de la sociedad y los cambios que en ella suceden, y eso conlleva que los docentes señalen una escasa formación y confianza para abordar las situaciones de acoso escolar (Benítez, Berbén y Fernández, 2006^a y 2006b; Benítez, Fernández y Berbén, 2005; Fernández, Berbén y Benítez, 2006; Boulton, 1997; Nicolaidis *et al.*, 2002; Yoon, 2004; Yoon y Kerber, 2003). Varias investigaciones (O'Moore, 2000; Vettenburg, 1999; Benberisty y Astor, 2003; Nicolaidis *et al.*, 2002) señalan que es necesario proporcionar formación específica a futuros maestros para incrementar su sensibilidad hacia el problema y asegurar un mayor nivel de competencias para aplicar estrategias de prevención e intervención, pero necesitan tener un carácter eminentemente práctico (Minton y O'Moore, 2004; Smith, Pepler y Rigby, 2004). Los docentes alertan de la falta de formación inicial para evaluar e intervenir en situaciones de acoso escolar (Boulton, 1997; Yoon, 2004). Los futuros docentes demandan una mayor formación para trabajar con las víctimas, los agresores y con el alumnado en general. También solicitan mayor formación para poder trabajar con los padres de las víctimas y agresores (Benítez *et al.*, 2005).

Respecto a la prevención e intervención, los datos encontrados en nuestra investigación coinciden con otros estudios (Defensor del Pueblo, 1999 y 2007; Ararteko, 2006; Oñate y Piñuel, 2006; Serrano, 2006; Pareja, 2002; Ramírez, 2006) donde prevalecen medidas pedagógicas (hablar con los implicados, con sus familias, tratar el tema en tutoría y derivar al orientador), sobre las sancionadoras (partes al director, apertura de expedientes, sanciones, llamar a la policía). Podemos observar que los profesores prefieren responder a los conflictos con recursos internos y priman los que establece el profesorado directamente, seguida de los

que impone la dirección y que están directamente relacionados con la gravedad de la agresión. Es importante señalar que en nuestros datos la figura del orientador es utilizada como un recurso frecuente, pero es necesario investigar si se recurre como una petición de ayuda y colaboración de una persona con una formación más especializada o si en cambio es un intento de librarse del problema para no tener que enfrentarse ellos mismos. Las diferencias encontradas entre las dos muestras de profesores activos y futuros profesores de secundaria podrían explicarse a partir de la experiencia de los primeros, puesto que ellos han vivenciado situaciones reales de violencia escolar, mientras que la posición de los alumnos del CAP parece más cercana a soluciones internas profesorado/aula, pero sin posible alternativa cuando esa solución no desemboca en los resultados esperados, no planteándose unas medidas sancionadoras básicas.

Díaz-Aguado (2004) manifiesta la necesidad de poner a disposición del profesorado medidas que permitan adaptar a la escuela a una situación nueva y para ello es necesario apoyar al profesorado, posibilitando que adquieran habilidades necesarias y creando condiciones de cooperación entre ellos. Diversos estudios han demostrado que las intervenciones más eficaces son las multimodales (Pepler *et al.*, 1994; Smith y Sharp, 1994; Howard, Ammann y Griffin, 1999; Galloway y Roland, 2004) que se basan en asesoramiento técnico y que están apoyadas e impulsadas por equipos directivos (Rahey y Craig, 2001, citado en Serrano, 2006).

Debemos plantearnos si la práctica pedagógica necesita una nueva orientación donde el adiestramiento técnico/académico no sea la única preocupación prioritaria del sistema educativo (Duch, 1997). La escuela «nueva» exige un cambio de la mentalidad racionalista para dar paso al desarrollo de nuevas competencias que van más allá del dominio de la lectura y escritura con sus códigos tradicionales (Martínez y Bujons, 2001).

Para concluir, y teniendo en consideración todos los elementos que hemos señalado con anterioridad, se hace imprescindible una formación del profesorado y de toda la comunidad educativa que contribuya a prevenir los problemas de disciplina y agresividad que puedan surgir en el contexto escolar. En este sentido en nuestro país están activados, en la práctica totalidad de las comunidades autónomas (Del Rey y Ortega, 2001; Morollón, 2001), una serie de programas que se centran en el papel de la escuela en la prevención de la violencia, a través de la gestión democrática, del trabajo cooperativo y de la enseñanza de comportamientos y valores, y de la educación de la afectividad. Destacamos, entre ellos, los desarrollados por Rosario Ortega, M^a Victoria Trianes, María José Díaz Aguado, Isabel Fernández, Nélida Zaitegui y sus correspondientes equipos (Palomero y Fernández, 2001). La función de la comunidad científica debe estar enfocada a diseñar mecanismos de formación del profesorado que dinamicen los procesos que éstos desarrollan en la vida cotidiana de un centro, al tiempo que ofrecen propuestas de intervención que potencien la adquisición de valores democráticos, el respeto a los derechos humanos y, en definitiva, el desarrollo integral de los individuos.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. (2005). Violencia en la escuela: un gran desafío, *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.
- ABRAMOVAY, M. y RUA DAS, G. (2002). *Violence in the schools*, Brasilia, UNESCO.
- ARARTEKO (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*, Euskadi, IDEA.
- BENBENISTY, R. y ASTOR, R. A. (2003). Violence in schools: The view from Israel, en SMITH, P. K. (2003), *Violence in Schools, the Response in Europe*, Londres, Routledge-Falmer, 58-87.

- BENÍTEZ, J.; FERNÁNDEZ, M. y BERBÉN, A. B. (2005). Conocimientos y actitud del maltrato entre alumnos de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria, *Revista Española Universitaria*, 26, 71-84.
- BENÍTEZ, J.; BERBÉN, A. B. y FERNÁNDEZ, M. (2006a). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepción, actitudes de los futuros docentes, *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- BENÍTEZ, J.; BERBÉN, A. B. y FERNÁNDEZ, M. (2006b). Análisis de la percepción y conocimientos del profesorado sobre el bullying para mejora su competencia, en BENÍTEZ, J.; BERBÉN, A. B.; JUSTICIA, F. y DE LA FUENTE, J., *La investigación ante el reto del espacio europeo de educación superior: investigaciones recientes*, Madrid, EOS, 2-22.
- BOULTON, M. J. (1997). Teacher's views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- BRONFENBRENNER, U. (1997). The ecology of developmental process, en DAMON, W. (ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. I: Theoretical Models of Human Development*, 5ª ed, Nueva York, Wiley, 993-1029.
- CRAIG, W.; HENDERSON, K. y MURPHY, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization, *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- CUESTA, J. y AZCÁRATE, P. (2005). Un estudio de casos sobre las concepciones y las preocupaciones docentes del profesorado novel de secundaria, *Bordón*, 57(4), 489-506.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*, Madrid, Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*, Madrid, CISS-Praxis.
- FERNÁNDEZ, M.; BERBÉN, A. B. y BENÍTEZ, J. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales, *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 10(2), 15-29.
- GALLOWAY, D. y ROLAND, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best?, en SMITH, P.; PEPLER, D. y RIGBY, K. (eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge, Cambridge University Press, 170-199.
- GONZÁLEZ PÉREZ, J. (2007). La violencia escolar: un cáncer que afecta a las sociedades desarrolladas, en GÁZQUEZ, J. J.; PÉREZ, M. C.; CANGAS, A. J. y YUSTE, N. (coords.), *Situación actual y características de la violencia escolar*, Grupo Editorial Universitario, 45-62.
- HAZLER, R.; MILLAR, D. L.; CARNEY, V. y GREEN, S. (2001). Adult recognition of bullying situations, *Educational Research*, 43(2), 133-146.
- HOWARD, K.; AMMANN FLORA, J. y GRIFFIN, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: state of the science and implications for the future research, *Applied and Preventive Psychology*, 8, 197-215.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO (2001). *Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*, Madrid, Fundación Hogar del Empleado.
- 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.
- MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (coords.) (2001). *Un lugar llamado escuela*, Barcelona, Ariel.
- MINTON, S. J. y O'MOORE, M. (2004). Teachers. A Critical focus group in both schools based and workplace anti-bullying research: perspectives from Ireland, ponencia presentada en el *4th International Conference on Bullying Harassment in the Workplace*, Bergen, Noruega, 28 y 29 de junio, Actas.
- MOROLLÓN, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros, *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 42-54.
- NICOLAIDES, S.; TODA, V. y SMITH, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 22, 105-118.

- OLWEUS, D. (1991). Bullying among school-boys, en CANYWELL, N. (ed.), *Children and violence*, Estocolmo, Akademiljteratur.
- O'MOORE, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland, *Aggressive Behaviour*, 26, 99-111.
- O'MOORE, M. y HILLERY, B. (1989). Bullying in Dublin schools, *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- OÑATE, A. y PIÑUEL, I. (2006). *Estudios Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*, Madrid, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- ORTEGA RUIZ, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares, *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- ORTEGA, R. y cols. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. y MORA MERCHÁN, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*, Sevilla, Mergablum.
- PALOMERO, J. E. y FERNÁNDEZ, R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- PAREJA, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- PEPLER, D. J.; CRAIG, W. M.; ZIEGLER, S. y CHARACH, A. (1994). An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools, *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- PERALTA, F. J.; SÁNCHEZ, M. D.; TRIANES, V. y DE LA FUENTE (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor, *Psicología, Saúde y Doenças*, 4(1), 83-96.
- PINO, M. y GARCÍA, T. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado, *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.
- RAMÍREZ, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*, tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada.
- ROYAR, E. (2003). What Galileo knew, *Journal of Educational Administration*, 41(6), 640-649.
- SERRANO, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel.
- SMITH, P. K. y SHARP, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*, Londres, Routledge.
- SMITH, P. K.; PEPLER, D. y RIGBY, K. (eds.) (2004). *Bullying in Schools. How Successful can Interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VERA, J. (1988). *La crisis de la función docente*, Valencia, Promolibro.
- VETTENBERG, N. (1999). Violence in Schools: Awareness-raising, Prevention, Penalties. General Report, *Council of Europe, Violence in Schools, Awareness-raising, Prevention, Penalties*, Estrasburgo, Council of Europe Publishing.
- YOON, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations, *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- YOON, J. y KERBER, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies, *Research in Education*, 69, 27-35.

Fuentes electrónicas

- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, elaborado por DEL BARRIO, C.; MARTÍN, E.; MONTERO, I.; HIERRO, L.; FERNÁNDEZ, GUTIÉRREZ, H. y OCHAÍTA, E., Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo <<http://www.defensordelpueblo.es>>.

Abstract

Bullying: analysis from the perspective of current teachers and teachers in initial training

The objective of the study is to discover the similarities and differences in the opinions, knowledge and performance regarding bullying among the teachers and the students of the Course of Pedagogic Aptitude (CAP).

It is a transverse study with a sample of 139 peoples; 49% teachers and 51% students of the CAP (year 2007-2008). A test was applied a test based on the Questionnaire of Intimidation (Ortega and Merchan, 2000) and of the Study of the «Defensor del Pueblo» (1999) with 34 items contained in four groups.

The results are similar to those obtained in some studies. Although a level of current information is shown about bullying, a necessity of specific formation was detected. It would be advisable to include a module about this topic in all the programmes of professors' initial and permanent formation to increase competency in their educational work.

Key words: *Bullying, Teachers, Attitudes, Training.*

Perfil profesional de la autora

Pilar Alonso Martín

Doctora por la Universidad de Huelva en Psicología. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora colaboradora de la Universidad de Huelva y profesora tutora de la UNED en Huelva. Perteneciente al equipo docente/investigador de Psicopedagogía. Investigadora del Grupo HUM-698. Sus líneas de investigación son el acoso escolar, el fracaso escolar y las competencias transversales y genéricas en psicología y psicopedagogía.

Correo electrónico de contacto: pilar.alonso@dpsi.uhu.es