

# La visión del fenómeno bullying en alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica en los años 2005/06 y 2006/07: semejanzas y diferencias

El objetivo del estudio es descubrir las creencias, conocimientos, actuaciones de intervención y prevención de los futuros profesores de secundaria sobre la violencia escolar. Es un estudio transversal con una población de 422 sujetos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) durante los años 2005/06 y 2006/07. Se les aplicó un cuestionario basado en Ortega y Mora-Merchán (2000) y en el Estudio del Defensor del Pueblo (1999). Los resultados obtenidos son similares a otros estudios (Informe del Defensor del Pueblo, 2007; Oñate y Piñuel, 2006; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Pareja, 2002; Ramírez, 2006). Se detecta una necesidad de formación específica sobre el bullying.

**Palabras clave:** bullying, Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), formación, prevención.

---

## Na017

---

Pilar Alonso  
Martín

---

Facultad de CC.EE.  
Departamento de Psicología  
Evolutiva y de la Educación.  
Universidad de Huelva  
[pilar.alonso@uddpsi.uhu.es](mailto:pilar.alonso@uddpsi.uhu.es)

## The Vision of Bullying in Students of the Teacher Training Course (Curso de Aptitud Pedagógica) in the Years 2005/06 and 2006/07: Similarity and Differences

The objective of the study was to discover the beliefs, knowledge, and intervention precautionary measures of future secondary teachers as regards school violence. It is a transverse study with a population of 422 subjects taking the "Curso de Aptitud Pedagógica" in the years 2005/06 and 2006/07. The questionnaire is used as a strategy for collecting information (Ortega and Mora-Merchán, 2000; Spanish Ombudsman, 1999). It is made up by 66 items. The results obtained are similar to other studies (Spanish Ombudsman, 2006; Oñate y Piñuel, 2006; Ortega and Mora-Merchán, 2000, Pareja, 2002; Ramírez, 2006). A need for specific formation in relation to bullying is detected.

**Keywords:** bullying, Curso de Aptitud Pedagógica (teacher training course), training, prevention.

## 1. Introducción

La agresividad en las relaciones interpersonales en niños y adolescentes es un fenómeno preocupante que se manifiesta, además, no sólo en sus interacciones espontáneas y grupales, sino en contextos reglados como los escolares, en los que existen normas y valores contrarios a la violencia. Hasta tal punto el problema es preocupante que llegan los profesores a pensar que les desborda y que no pueden, con solo sus medios, hacerle frente. La disciplina se vuelve así la preocupación primera del profesorado. Ello tiene un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela: a) por una parte desanima y desmoraliza al profesorado, que sufre incluso problemas psicológicos por este motivo, y, más aún, desmotivación laboral; b) produce un abandono, por parte de la institución escolar, de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos y estrategias para el estudio, ya que, por una parte la atención está puesta en las medidas disciplinarias, por otra, las clases bajan los niveles de contenido hasta límites nada interesantes para muchos alumnos, habiéndose denominado 'clases basura' a este efecto; c) la institución escolar también abandona sus objetivos de formación humana, decayendo en su prestación de atención a los alumnos en riesgo o desfavorecidos, que son, mayoritariamente, los que más problemas de adaptación y disciplina muestran en las clases.

El maltrato entre iguales o *bullying* es un problema que no es novedoso para los centros educativos puesto que conocen su existencia desde hace mucho tiempo. Sin embargo, sólo en los últimos años se está reconociendo su importancia. Hablamos de un fenómeno específico de la violencia escolar que afecta a escuelas de todo el mundo dado que no entiende de fronteras ni físicas ni políticas (Debarbieux, 2003). Desde los estudios pioneros realizados por Olweus en países escandinavos han sido muchos otros los que se han ido realizando. En una fase inicial, la mayor parte de los estudios se centraron en la búsqueda de una definición del problema (Olweus, 1993; Rivers y Smith, 1994; Crick, Casas y Ku, 1999), para paralelamente, dejar paso a otros que focalizaron su atención en la incidencia del problema (Boulton, 1993; Olweus, 1996; Smith et al., 1999; Defensor del Pueblo, 1999, 2007) aspecto que aún hoy sigue preocupando y así lo reflejan la publicación de estudios específicos

en los últimos años (Carney y Merrel, 2001; Solberg y Olweus, 2003; Toldos, 2005; Avilés y Monjas, 2005; Cerezo y Ato, 2005; Ramírez, 2006).

Como resultado final de toda la investigación previa y de los resultados obtenidos en estudios actuales se está produciendo un aumento de investigaciones centradas en el diseño, desarrollo y evaluación sistemática de programas de intervención (Cowie y Olafsson, 2000; Trianes y García, 2002; Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004; Nordhagen, Nielsen, Stigum y Kohler, 2005).

Cuando hablamos de bullying –y siguiendo a Olweus (1999)– lo definimos a través de tres criterios: a) es un tipo de conducta que va dirigida a hacer daño; b) repetida en el tiempo; y c) se produce dentro de una relación interpersonal caracterizada por una falta de simetría del poder. Además, según Trianes (2000) se puede añadir que son agresiones injustificadas, en las que no hay provocación sustancial, por parte de la víctima. Se considera un maltrato entre iguales porque supone una agresión reiterada, tanto psicológica como psíquica, hacia una persona de inferior status de poder (Farrington, 1993).

Teniendo en cuenta la singularidad de los alumnos de secundaria, es importante que se cuente con profesores que hayan recibido preparación especializada, no sólo en cuestiones que tienen que ver con la docencia, sino en comprender las necesidades evolutivas emocionales y sociales de los adolescentes ya que en este nivel educativo es mucho más difícil de identificar el acoso escolar que en el caso de alumnos más jóvenes, debido a las relaciones entre los alumnos y los profesores. Los alumnos de instituto raramente hablan de conductas de acoso, gozan de una mayor libertad física en el recinto escolar y han aprendido a adoptar conductas de acoso de forma encubierta; por eso los profesores de secundaria deben estar formados para percatarse de todo tipo de intimidación (Harris y Petrie, 2006).

Estamos de acuerdo con Bolívar (2007) en que la formación de profesionales es una de las vías que ha tomado la intervención centrada en el contexto, ya que los profesores ejercen una influencia importante sobre el desarrollo del alumno, independiente del efecto del currículum, a partir de su metodología docente y de la calidad de sus interacciones. Además, son los protagonistas de la intervención, pues ellos tratan directamente con los alumnos, llevan a cabo y desarrollan actividades de evaluación e intervención. Dichos profesionales están, por regla general, abiertos a una intervención

**NOTAS**

LA VISIÓN DEL FENÓMENO  
BULLYING EN ALUMNOS  
DEL CURSO DE APTITUD  
PEDAGÓGICA EN LOS AÑOS  
2005/06 Y 2006/07:  
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

que les ayude a resolver problemas que les preocupen y requieren que ésta les proporcione, al mismo tiempo, oportunidades para el desarrollo profesional.

Por ello, su formación tiene dos razones de ser importantes. En primer lugar, responde a las demandas de desarrollo profesional de profesores y orientadores, en segundo lugar, son ellos los que llevan a cabo la intervención y es preciso que conecten y se identifiquen con los marcos teóricos de investigación, sus metas y procedimientos. Sólo un profesor que domina las justificaciones conceptuales de los objetivos, la comprensión de su significado, la práctica eficaz de los procedimientos, puede desarrollar con éxito un paquete o programa de intervención. Cuando ésta es aceptada a modo de reglas, sin comprensión profunda ni formación en sus supuestos teórico-prácticos, muchas veces el profesor se desmotiva y abandona al no ver resultados de su acción.

El objetivo es comparar dos cursos consecutivos del CAP (2005/06 y 2006/07) para averiguar si existen diferencias entre ambas poblaciones en los conocimientos, creencias, actitudes y formas de intervención y prevención en el *bullying*, y analizar en qué elementos se producen dichas diferencias, esperando encontrar en el curso 2006/07 mayor conocimiento y concienciación del fenómeno *bullying*, teniendo en cuenta que el acoso escolar es un fenómeno que está teniendo una gran repercusión mediática y además ha generado un alto número de investigaciones y de publicaciones de libros, tanto de divulgación como científico.

## 2. Método

Se ha utilizado un diseño descriptivo. El análisis de las interacciones significativas entre las variables se ha realizado con tablas de contingencia en las cuales se calcula la significatividad estadística con chi cuadrado.

### 2.1. Sujetos

Es un estudio transversal con una población de 422 alumnos del CAP del curso 2005/2006 y 2006/07. Un 44% pertenece al curso de 2005/06 y un 56% al curso siguiente. El 36% son mujeres y el 64% son hombres con edades comprendidas entre 21 a 53 y una media de edad de 26,2 años (D.T.:5,3), siendo su porcentaje más alto en el rango de edad de 21 a 25 años (49%), seguido de 26 a 30 años (33%) y de 31 a 35 años (11%), mientras que las edades más altas tienen el porcentaje más bajo, de 36 a 40 (3%) y de 41 a 54 (4%).

Analizando por cursos, se observa la siguiente distribución por sexo (Tabla 1) y por edad (Tabla 2); la media de edad en el curso 2005/06 es de 27, 04 (D.T.=5,334) y la media en el curso 2006/07 es de 27,1 (D.T.=6,240).

**NOTAS**

LA VISIÓN DEL FENÓMENO  
BULLYING EN ALUMNOS  
DEL CURSO DE APTITUD  
PEDAGÓGICA EN LOS AÑOS  
2005/06 Y 2006/07:  
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

**Tabla 1.**

Distribución de la muestra por curso y sexo

	Año del CAP		Total
	2007	2005	
Mujer	39,9%	33,6%	36,0%
Hombre	60,1%	66,4%	64,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 2.**

Distribución de la muestra por curso y edad

	Año del CAP		Total
	2007	2005	
21-25 años	48,4%	49,0%	48,8%
26-30 años	31,7%	34,0%	33,1%
31-35 años	13,7%	8,9%	10,7%
36-40 años	2,5%	4,6%	3,8%
41-54 años	3,7%	3,5%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Las titulaciones se han agrupado en tres bloques: ciencias experimentales y económicas con un 19% en 2005/06 y 21% al año siguiente; ciencias sociales, jurídicas y humanidades que es mayoritario con un 60% en el curso 2005/06 y aumenta a un 62% al curso siguiente y las ingenierías con un 19% y posteriormente descendiendo a un 17%.

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

## 2.2. Instrumento<sup>1</sup>

Se ha aplicado una prueba basada en el *Cuestionario de intimidación entre iguales* (Ortega y Mora-Merchán, 2000) y el *Cuestionario para profesores del Estudio del Defensor del Pueblo* (1999).

Está constituido por 65 ítems agrupados en las siguientes categorías: *Cuestiones sociodemográficas; Agresor y Víctima (características sociales, familiares y escolares); Motivación para el bullying y tipología; Causas y respuestas del acto intimidatorio; Contexto de las agresiones; Actitudes frente al acoso; Actuaciones de los docentes y Técnicas de Prevención.*

## 2.3. Procedimiento

Se contó con la colaboración de compañeros del departamento Psicología y se aprovechó los módulos de psicología que se imparten en el CAP para pasar el cuestionario.

En cada uno de los grupos del curso de capacitación pedagógica (CAP) se explicó el sentido y la finalidad de su participación y del estudio, y se les garantizó el anonimato. Después se le pasó el cuestionario, para que lo leyese y lo cumplimentara de forma individual. Se les dieron las mismas instrucciones en los dos años.

Se ofreció la posibilidad de entregar un informe con los resultados obtenidos tanto a los profesores como a los alumnos participantes del estudio.

## 3. Resultados

A continuación exponemos algunos de los datos más significativos de nuestra investigación en torno al tema y que nos revelan qué percepciones y creencias tienen sobre *bullying* y las diferencias que existen entre el colectivo de futuros profesores de Secundaria en dos cursos consecutivos; para ello se analizarán los resultados que hayan obtenido diferencias estadísticamente significativa ( $p < .005$ ).

El **agresor** es visto como un alumno que proviene de una familia conflictiva, con un nivel socioeconómico medio, con malas notas y que actúan en grupo. Sin embargo no creen que sean alumnos solitarios, encontrándose diferencias en la percepción de la relación con el grupo-clase, pues un 43% del curso 2005/06 cree que existe mala relación con el grupo clase, porcentaje que disminuye a un 39% en el curso siguiente ( $\chi^2=6,754$ ,  $p=.034$ ).

---

<sup>1</sup> Ver Anexo.

NOTAS

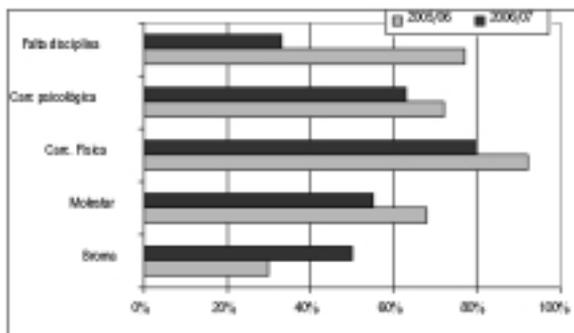
LA VISIÓN DEL FENÓMENO BULLYING EN ALUMNOS DEL CURSO DE APTITUD PEDAGÓGICA EN LOS AÑOS 2005/06 Y 2006/07: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

Respecto al perfil de la **víctima** existe discrepancias y los datos señalan que un 86% del curso 2005/06 cree que estos alumnos no proviene de familias conflictivas, pero disminuye al año siguiente a un 72% ( $\chi^2=27,058$ ,  $p=.000$ ); igualmente ocurre con el nivel socioeconómico de la familia, pues un 81% del curso 2005/06 señala que proviene de un economía media pero el porcentaje disminuye a un 72% en el año siguiente ( $\chi^2=16,170$ ,  $p=.000$ ). En el tema del rendimiento académico observamos que un 6% de la muestra del 2005/06 opina que tienen peores notas y aumenta a un 19% al año siguiente ( $\chi^2=19,453$ ,  $p=.000$ ).

En el bloque de las **causas** por que la que se intimida a un compañero/a, un 30% de los alumnos del año 2005/06 y un 50% del siguiente año creen que “*ser una broma*” es un motivo que explicaría la agresión entre iguales ( $\chi^2=18,244$ ,  $p=.000$ ); otra explicación son las “*características físicas de la víctima (débil, gordo, etc)*”, con un 92% en el curso 2005/06 que disminuye a un 80% al año siguiente ( $\chi^2=19,534$ ,  $p=.000$ ). Las “*características psicológicas de las víctimas*” obtienen un acuerdo de un 72% en el curso 2005/06, cifra que baja a un 63% al año siguiente ( $\chi^2=27,378$ ,  $p=.000$ ). El “*molestar a un compañero*” es visto por un 68% de los alumnos del CAP del curso 2005/6, porcentaje que disminuye a un 55% al año siguiente. La única causa que puede ser definida como responsabilidad del centro, como es la “*falta de disciplina*”, es vista como causa de los actos intimidatorios por un 77% de la muestra del 2005/06, cifra que disminuye a un 33% al año siguiente ( $\chi^2=82,612$ ,  $p=.000$ ).

Figura 1.

Diferencias porcentuales entre las dos muestras del CAP en relación a las causas del acoso escolar



En el bloque de **intervenciones** por parte del profesorado los datos señalan que:

- Un 92% (2005/06) no “*ignoraría el hecho*”, porcentaje que disminuye a un 85% al año siguiente ( $\chi^2=82,612$ ,  $p=.000$ ).
- Sólo un 3% (2005/06) no hablaría con los implicados y la cifra aumenta a un 8% al año siguiente ( $\chi^2=6,840$ ,  $p=.033$ ).
- Un 4% (2005/06) no cree necesario “*Hablar con las familias*” y esa cifra aumenta a un 9% al curso siguiente ( $\chi^2=7,288$ ,  $p=.026$ ).
- La medida sancionadora de llamar a la policía no es vista como buena solución por un 37% de la muestra del curso 2005/06 y el porcentaje aumenta a un 51% al año siguiente ( $\chi^2=8,642$ ,  $p=.013$ ).

En los siguientes datos **no** se han encontrado diferencias significativas pero consideramos que pueden ser un complemento de los resultados anteriores. Así las **manifestaciones de maltrato** que se cree más frecuentes son (el primer porcentaje corresponde al curso 2005/06 y el segundo al curso 2006/07): poner motes (41%, 43%), realizar amenazas (47%, 45%), hacer daño físico (22%, 23%) y provocar aislamiento social (16%, 22%).

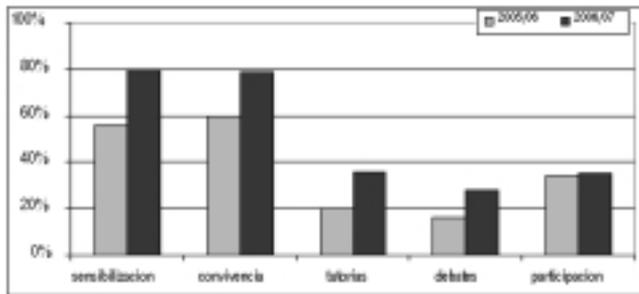
Las respuestas señalan que los alumnos piensan que el lugar donde se producen los actos de agresión son el patio (73%, 81%) y la clase en ausencia del profesor (60%, 65%).

Un 76% de la muestra (coinciden el porcentaje en los dos años) cree que estos actos han aumentado desde hace un par de años; un 13% cree que se exagera en torno a este fenómeno que aumenta a un 15% al año siguiente; un 10% considera que es normal que ocurran estos actos –ya que siempre ha sido así– y aumenta a 12% al año siguiente. Sólo un 11% opinan que las víctimas buscan el apoyo por parte del profesorado. A esta situación hay que añadir que un alto porcentaje de la población piensa que algunos compañeros/as apoyan a los agresores (88% y 84%).

Respecto a las **actividades de prevención** (Figura 2) se puede observar que, aunque en el curso 2006/07 se potencian todas las medidas de prevención, no resultan estadísticamente significativas y así la sensibilización, realizar programas de convivencia trabajando las tutorías y favorecer metodologías participativas son las acciones que se plantean como las respuestas más efectivas para ir reduciendo los actos de acoso escolar.

## Figura 2.

Distribución porcentual de las acciones preventivas en las dos muestras del CAP



### NOTAS

LA VISIÓN DEL FENÓMENO BULLYING EN ALUMNOS DEL CURSO DE APTITUD PEDAGÓGICA EN LOS AÑOS 2005/06 Y 2006/07: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

## 4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio era averiguar qué percepciones y conocimientos tenían los alumnos sobre el *bullying* y si existían diferencias entre dos muestras del CAP de dos años seguidos (curso del 2005/06 y 2006/07)

Como primera conclusión cabe señalar que nuestros datos son similares a los de otros estudios (Avilés, 2000, 2003; Avilés y Monjas, 2005; Cerezo, 2001; Cerezo y Ato, 2005; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Defensor del Pueblo, 1999, 2007; Gómez Bahillo, Puyal, Sanz y Agustín, 2006; Oñate y Piñuel, 2005; Ortega y Del Rey, 2004; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Pareja, 2002; Ramírez, 2006 y Serrano e Iborra, 2005) que se han realizado sobre el acoso escolar, encontrándose similitudes en el contexto de las agresiones (patio y clase) y que estos actos han aumentado desde hace un par de años. Igualmente consideran que la agresión verbal (poner motes e insultar), la exclusión social (ignorar y rechazar), amenazar y esconder objetos son las conductas más frecuentes de acoso; existe un acuerdo generalizado en la percepción de que pocas víctimas buscan el apoyo por parte del profesorado y no les cuentan lo que está pasando a la familia, aunque puede que lo comenten con amigos. A esta situación hay que añadir que un alto porcentaje de la muestra piensa que los compañeros/as apoyan a los agresores. En las actividades de prevención tampoco difieren, siendo la sensibilización y la realización de programas de convivencia las opciones que creen que pueden ayudar a prevenir el acoso escolar.

Otro dato interesante y que nos parece importante reseñar es que ha aumentado el porcentaje de futuros profesores que creen que se

exagera en torno a este fenómeno y que consideran que es normal que ocurran estos actos, lo cual nos lleva a pensar que la percepción del abuso es vivenciado como algo esperado en la convivencia, lo cual infravalora todo lo relacionado con el abuso entre iguales.

La segunda conclusión tiene que ver con las diferencias existentes entre ambos grupos con respecto al agresor, la víctima, los motivos, y la intervención que plantean realizar en un futuro al encontrarse en una situación de violencia escolar.

Respecto al **agresor**, disminuye el número de alumnos del CAP que creen que existe mala relación con su grupo-clase (como un rasgo distintivo); esto coincide con los datos encontrados en los estudio de Olweus (1993), Pellegrini y Bartini (1999) y Salmivalli (1996) donde plantean que una de las características del agresor es una situación social negativa, pero que cuentan con algunos amigos que los siguen en su conducta violenta. En cambio en el estudio de Avilés (2006) señala que existe una mala integración escolar debida a la falta de interés por los temas académicos, siendo menos populares que los demás. Creemos, al igual que Sullivan, Cleary y Sullivan (2006) que no existe un perfil característico del agresor, sino que existen elementos que suelen aparecer en la mayoría de los agresores, como pueden ser: impulsivos, disruptivos, con niveles de autoestima contradictorios.

En el perfil de **la víctima** en el segundo año se observa un aumento del número de alumnos del CAP que creen que existe un problema de rendimiento escolar y una etiología familiar conflictiva. Los estudios de Avilés (2006) y Nzare Acare (2004) señalan que aunque las víctimas muestran un bajo nivel de autoeficacia social, son vistos como los menos populares de la clase y rechazados para trabajar en grupos, no tiene por qué ocurrir una disminución en su rendimiento escolar. Estamos de acuerdo con el informe de Ararteko (2006) que manifiesta que no podemos olvidar la naturaleza interactiva-relacional del desarrollo y las posiciones contextuales para centrarnos sólo en el sujeto (estudiantes poco populares, introvertidos, físicamente débiles o buenos estudiantes, etc), aunque es necesario reconocer que pueden existir ciertos factores de riesgo vinculados al perfil de la víctima.

En el bloque referido a **los motivos** que aluden para explicar la agresión, se muestra una disminución en la importancia de las características físicas y psicológicas de la víctima y en una falta de disciplina en el aula y aumenta la minimización del acto del acoso (definido como resultado de una broma). Parte de estos datos

conducen con el Informe del Defensor del Pueblo (2007), en el que los profesores en activo señalan que son las características de personalidad, la falta de amigos y, con menor probabilidad, las características físicas, familiares y psicológicas, los factores que influirían en la probabilidad de que un alumno se convierta en víctima; pero sí otorgan importancia a la falta de disciplina escolar como elemento favorecedor del acoso escolar; pero en el informe del Ararteko (2006) se muestra que ser “diferente”, en cualquier aspecto y sentido, es una de las características más común que pone al alumno en posición de riesgo de convertirse en víctima, datos que coinciden con el estudio de Hoover y Oliver (1996, citado en Beane, 2006) donde a los niños/as se le victimiza por su aspecto físico, por sus gestos o simplemente porque no encajan o poseen algún tipo de discapacidad o afección crónica.

En el tema de la **intervención**, aunque existe un amplio consenso en hacer primar, en su futura labor docente, las intervenciones pedagógicas sobre las sancionadores, es interesante señalar que en las pedagógicas se observa una cierta laxitud, que se detecta al aumentar el porcentaje de alumnos del CAP que ignorarían la agresión y no hablarían con los implicados ni con sus familias, mientras que mantienen igual el número de medidas sancionadoras. Esto puede tener dos lecturas: bien algunos futuros profesores creen que no es necesario implicar a la familia y que con las medidas internas son suficiente o bien se plantean que intervenir en situaciones de acoso no es tarea educativa que ellos deban de ejercer. Estos datos coinciden en parte con el Informe del Defensor del Pueblo (2007), donde queda patente que las medidas pedagógicas son las más empleadas por los profesores en activo en los casos que consideran menos “graves”, pero que, cuando aumenta la gravedad de la agresión, aumenta el uso de los partes, sanciones y expedientes del Consejo Escolar, siendo infrecuentes las medidas externas tales como son acudir a la policía y a los juzgados.

Otros puntos destacables son el aumento de aquellos que minimizan la agresión –refiriéndose a ella como broma– y que dos tercios de los alumnos del CAP atribuyen los actos de intimidación que se pueden producir en su centro a razones ajenas a su práctica profesional y, por tanto, a su control. Estamos de acuerdo con Rigby (2002) y Field (2002) cuando advierten que el *bullying* nunca debe ser ignorado, pues esto supone una respuesta pasiva que produce un aumento de la provocación a quien agrede –que volverá a hacerlo una y otra vez– y además manda una señal a las víctimas de que sus

**NOTAS**

LA VISIÓN DEL FENÓMENO  
BULLYING EN ALUMNOS  
DEL CURSO DE APTITUD  
PEDAGÓGICA EN LOS AÑOS  
2005/06 Y 2006/07:  
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

demandas no serán atendidas, cuando lo importante debería ser dejarles claro su derecho a ser respetados y a no ser humillados ni acosados. Esa pasividad trata de remitir la conducta violenta intencional al terreno de lo casual, lo accidental o la broma, olvidando el daño que produce al alumno que lo sufre (Avilés, 2006; Pareja, 2002; Ramírez, 2006).

Una conclusión que se puede destacar, teniendo en cuenta los datos anteriores y lo señalado en la primera parte del artículo es la poca efectividad y eficacia del CAP para dar una formación que posibilite a sus alumnos tener herramientas, estrategias y técnicas para poder llevar a cabo su labor docente en las aulas de secundaria. Observando la formación que se imparte podemos ver que está estructurada en 4 módulos: Teoría de la Educación (10 horas), Psicología de la Educación (20 horas), Didáctica General (30 horas) y Didáctica Específica (30-45 horas, según especialidad). Analizando los temas que se imparten, todos ellos necesarios, se detecta el componente cognitivo, pero se ve que adolece de otros contenidos tan importantes como la formación en competencias interpersonales (trabajo en equipo, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad, razonamiento crítico) y sistémicas (adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas, iniciativa y espíritu emprendedor). La metodología utilizada, en la mayoría de las clases, es la lección magistral, convirtiéndose en el eje central del desarrollo de la actividad académica. Estos estudiantes, al convertirse en profesores reproducen un rol meramente instructor, manteniendo así la figura del profesorado anclado en productores de aprendizajes reproductivos, superficiales, mecánicos y que ayudan poco a desarrollar procesos superiores de aprendizaje.

El papel del profesor necesita un cambio y, tal y como apunta Colas (2005), “su responsabilidad se desplaza hacia el diseño y organización de actividades de aprendizaje, la orientación de los procesos formativos y el estímulo y apoyo para el logro de las metas, entre otras funciones” (p. 114).

No podemos olvidar que dentro del perfil profesional del docente tenemos que dar respuesta a cuatro competencias básicas: *saber* (técnica), *saber hacer* (metodológica), *saber estar* (participativa) y *ser* (personal), todas ellas con igual grado de importancia a la hora de poder llevar a cabo la labor docente. O sea, no sólo es centrarse en el primer componente de “saber”, que es lo que en estos momentos prima en el curso de formación del CAP. Por ello creemos que es

**NOTAS**

LA VISIÓN DEL FENÓMENO  
BULLYING EN ALUMNOS  
DEL CURSO DE APTITUD  
PEDAGÓGICA EN LOS AÑOS  
2005/06 Y 2006/07:  
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

preciso reformular los contenidos y métodos didácticos, teniendo en cuenta no sólo los aspectos teóricos, sino también promoviendo la práctica profesional de la enseñanza y añadiendo las competencias necesarias para procurar que los futuros docentes no se sientan indefensos ante los continuos cambios que se producen en su entorno laboral y manejen las habilidades suficientes para desenvolverse en cualquier situación de enseñanza/aprendizaje.

El profesorado debe aprender no sólo contenidos cognitivos sino también herramientas que le ayuden a desarrollar habilidades de enseñanza. Además de lo anteriormente escrito sería recomendable añadir un módulo de Psicología Social con elementos como habilidades sociales, resolución de conflictos y toma de decisiones, donde los profesores pudieran trabajar de forma práctica (mediante *role-playing*) diversas situaciones a las que puedan que tengan que enfrentarse y así aumentar sus competencias interpersonales y sistémicas.

Al interpretar estos datos hay que tener en cuenta que este estudio presenta una serie de limitaciones, pues al ser un estudio transversal sólo puede hablarse de asociación entre variables y no de relación causa-efecto; el cuestionario es subjetivo y es del tipo encuesta con las limitaciones que ello conlleva. Además, a diferencia de muchos de los estudios (Defensor del Pueblo, 1999; 2007; Oñate y Piñuel, 2006; Ortega y Del Rey, 2004; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Serrano e Iborra, 2005) no ha sido realizado con muestras de profesores en activo. Sin embargo, estas limitaciones no deben restar importancia al trabajo, pero es necesario seguir trabajando en las diversas competencias que un profesor debe tener para poder llevar a cabo su labor docente y que deben incluirse en su formación inicial.■

Fecha de recepción del original: 4 de marzo de 2008

Fecha de recepción de la versión definitiva: 6 de febrero de 2009

## Referencias

- Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Euskadi: IDEA.
- Avilés, J. M. (2000). El bullying en la ESO. *Escuela Hoy*, 46, 20-22.
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales, agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- 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.
- Beane, A. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Grao.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Boulton, M. J. (1993). Aggressive fighting in British middle school children. *Educational Studies*, 19, 19-39.
- Carney, A. G. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.
- Colas, P. (2005). La formación universitaria a base de competencias. En P. Colás y J. De Pablos (Coords.), *La unidad en la Unión Europea. El espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-124). Málaga: Aljibe.
- Cowie, H. y Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79-95.
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 367-385.
- Debarbieux, E. (2003). *Violencia Escolar: un problema mundial*. Extraído en noviembre de 2007, de [http://www.unesco.org/courier/2001\\_04/sp/education.htm](http://www.unesco.org/courier/2001_04/sp/education.htm)
- Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Extraído en diciembre de 2007, de <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9- 24.
- Elinoff, M., Chafouleas, S. y Sassu, K. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8), 887 -897.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (Vol. 17, pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.

- Field, T. (2002). *Bullycide inquest*. Extraído en diciembre de 2007, de <http://www.yorkshirepost.co.uk/ed/news/470485/2.page.html>
- Gómez Bahillo C., Puyal, E., Sanz, A., Elboj, C. y Sanagustin, V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Gobierno de Aragón: Departamento de Educación, Cultura y Deportes.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. y Kohler, L. (2005). Parental reported bullying among nordic children: A population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 693-701.
- Nzare Acare. (2004). *The bully and the victim: The relationship between bullying behaviour and attachment, self-esteem, self-efficacy and theory of mind*. Extraído en marzo de 2007, de <http://www.aare.edu/03pap/bar03129.pdf>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim questionnaire*. Mimeo, Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion. University of Bergen.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 157-174). Londres: Routledge.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Estudios Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y desarrollo directivo.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- 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.
- Pellegrini, A. y Bartini, D. (1999, Agosto). *Bullying and victimization in early adolescence: Description and prevention*. Presentado en American Psychology Association's 107<sup>th</sup> Annual Convention, Boston.
- 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.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Salmivalli, C. (1996). Bullying as a group process: Participants roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of School Bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behaviour*, 29, 239-268.

**NOTAS**

LA VISIÓN DEL FENÓMENO BULLYING EN ALUMNOS DEL CURSO DE APTITUD PEDAGÓGICA EN LOS AÑOS 2005/06 Y 2006/07: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

**NOTAS**

PILAR ALONSO

- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self -estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behaviour, 31*, 13-23.
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 44*, 175-189.

## Anexo.

Cuestionario de conocimiento sobre el bullying

**IAI ESE** N°17 2009

### NOTAS

LA VISIÓN DEL FENÓMENO  
BULLYING EN ALUMNOS  
DEL CURSO DE APTITUD  
PEDAGÓGICA EN LOS AÑOS  
2005/06 Y 2006/07:  
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

SEXO V  M  EDAD \_\_\_\_\_ TITULACIÓN \_\_\_\_\_

ACUERDO: **1** NO SABE NO CONTESTA: **2** DESACUERDO: **3**  
POCO: **P** ALGO: **A** MUCHO: **M**

### VALORA LA IMPORTANCIA DEL TIPO DE CONFLICTO PARA LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Alumnos que no permiten dar clase	P	A	M
Abusos entre alumnos	P	A	M
Malas maneras y agresión hacia los profesores	P	A	M
Vandalismo y destrozo de objetos	P	A	M
Absentismo	P	A	M

### AGRESOR

El agresor proviene de un clima familiar conflictivo	1	2	3
El agresor proviene de un clima socioeconómico bajo	1	2	3
Suelen tener mala relación con el grupo clase	1	2	3
Obtiene peores notas	1	2	3
Son personas que se encuentran solas	1	2	3
Los intimidadores suelen ser chicos	1	2	3
Los intimidadores actúan en grupo	1	2	3

### VÍCTIMA

La víctima proviene de un clima familiar conflictivo	1	2	3
La víctima proviene de un clima socioeconómico bajo	1	2	3
Suelen tener mala relación con el grupo clase	1	2	3
Obtiene peores notas	1	2	3
Son personas que se encuentran solas	1	2	3
Las víctimas suelen ser chicas	1	2	3
La víctima suele estar en cursos inferiores	1	2	3

**CONTEXTO**

Las agresiones suelen darse más en el patio	1	2	3
Las agresiones suelen darse más en la clase	1	2	3
Algunos compañeros apoyan a los agresores	1	2	3
Las víctimas suelen pedir ayuda a los profesores	1	2	3
Los profesores paran las intimidaciones	1	2	3
El acoso escolar ha aumentado desde hace un par de años	1	2	3
Se ha exagerado el tema del bullying	1	2	3
Es normal que ocurra entre chicos/as; siempre ha sido así	1	2	3
Hasta qué punto se enteran los docentes de los conflictos	P	A	M

**CURRÍCULUM**

las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del curriculum	1	2	3
El profesorado se encuentra indefenso ante la violencia escolar	1	2	3
La familia a menudo empeora las situaciones de conflicto	1	2	3
La intervención del docente en el acoso es parte de su labor educativa	1	2	3
El profesorado no está preparado para resolver estas situaciones	1	2	3
Sería necesario una formación especializada en el CAP	1	2	3
Para eliminar estos problemas es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar	1	2	3
La carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a los problemas de relaciones interspersonales	1	2	3
Para eliminar los problemas de violencia hay que modificar el curriculumn escolar	1	2	3
Considero tan importantes los problemas de violencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico	1	2	3

**LAS CAUSAS por las son intimidados son**

Por broma	1	2	3
Por ser diferente (razones culturales, religiosas o sociales)	1	2	3
Características físicas (por ejemplo, ser débiles)	1	2	3
Características psicológicas (por ejemplo, deficiente mental)	1	2	3
Características familiares	1	2	3
Falta de autoestima	1	2	3
Falta de amigos	1	2	3
Por molestarles	1	2	3
Falta de disciplina	1	2	3

**NOTAS**

LA VISIÓN DEL FENÓMENO BULYING EN ALUMNOS DEL CURSO DE APTITUD PEDAGÓGICA EN LOS AÑOS 2005/06 Y 2006/07: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

**SEÑALE CON UNA X LAS FORMAS MÁS FRECUENTES DE INTIMACIÓN:**

Poner motes			
Rechazarlos			
Amenazas			
Esconderle cosas			
Insultarle			
Daños físicos			
Robos			
Propagar rumores falsos			
Obligarle a realizar cosa que no quiere			
Romperle cosas			

**CÓMO CREE QUE RESPONDEN LOS ALUMNOS INTIMIDADOS:**

No hacen nada	1	2	3
Se lo cuentan al profesor	1	2	3
Se lo cuentan a un compañero	1	2	3
Se lo cuentan a la familia	1	2	3
No hacen nada	1	2	3

**COMO PROFESOR QUÉ HARÁS CUANDO DETECTES UN CASO DE INTIMIDACIÓN**

Ignoro el acto de intimidación			
Echo de clase a los implicados en el acto de intimidación			
Hablo con los implicados			
Cambio de sitio a los alumnos implicados			
Tratar el tema en tutoría			
Hablo con la familia			
Redacto un parte			
Lo derivo al orientador			
Lo comunico al director para una sanción inmediata			
Planteo un expediente			
Llamar a la policía			
Denunciar en el JUZGADO			

**SEÑALA LAS ACTIVIDADES DE PREVENCIÓN QUE CREAS MÁS EFECTIVAS**

Sensibilización			
Trabajar en tutoría			
Favorecer metodologías participativas			
Otras (indica cuáles):			

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**