

# ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS DE ACOSO EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Débora de Jesús Hernández Santiago**

## RESUMEN

*El acoso escolar pueda afectar al bienestar y desarrollo de los estudiantes. El objetivo general de este trabajo consiste en analizar las conductas de acoso (exclusión social indirecta, agresión basada en objetos y maltrato físico) en un centro educativo de Gran Canaria. Se ha realizado un estudio descriptivo con metodología cuantitativa de carácter transversal con una muestra de 70 estudiantes de 4º de Educación Primaria. Los resultados de nuestra investigación muestran que no hay diferencias significativas entre los grupos en cuanto a exclusión social indirecta. Con respecto a la agresión basado en objetos, hay diferencias significativas entre los niños de los tres grupos, no así entre los grupos de niñas. Asimismo, se observan diferencias en la experiencia de maltrato físico entre las niñas de los diferentes cursos; en el grupo de los niños no hay diferencias significativas.*

**Palabras clave:** *acoso escolar, exclusión social indirecta, agresión basada en objetos y maltrato físico*

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El fenómeno del acoso escolar es un tema ya conocido e investigado, pero en la actualidad, sigue siendo una de los problemas más recurrentes en el ámbito escolar y que más afecta al clima y a la convivencia de muchos centros educativos, tal y como indican Ortega y Mora-Marchan (2008). Entonces, si no es un asunto nuevo del que hay además bastantes investigaciones y documentación,

¿por qué la problemática en lugar de disminuir sigue teniendo una incidencia elevada? Analizar y comprender la naturaleza de estas conductas, sus consecuencias y las alternativas para prevenirlas, sigue siendo necesario y urgente.

Basile (2004, citado por Hernández y Saravia, 2016) indica que es un problema de todos y todas; sociedad, familia, justicia y sistema educativo debemos abordar la situación y trabajar conjuntamente para la búsqueda de soluciones. Estas conductas agresivas, son

<sup>1</sup> En el transcurso del trabajo se utilizan términos de manera inclusiva, asegurando la claridad y concisión del mensaje original, al tiempo que se respeta la diversidad de género de todas las personas.

procesos complejos producidos en las relaciones interpersonales, que traen consecuencias tanto en el desarrollo socioemocional como físico de cada agente que resulta involucrado por esta problemática Cabezas Pizarro y Monge Rodríguez (2013).

A pesar de ser un fenómeno que ha ocurrido siempre, como comentamos previamente, desde no hace muchos años, los medios de comunicación empiezan a hacer visible algunos casos de intimidación entre iguales que terminan con finales nada deseables, elevando el problema del acoso escolar a una alerta social Navarrete-Galiano (2009), vinculada e inseparable de la conciencia social de la población.

Por todo lo expuesto, mediante este trabajo de investigación analizaremos las posibles conductas violentas, agresiones y /o maltrato físico que pueda producirse entre niños y niñas de Educación Primaria.

## **2. MARCOTEÓRICO**

### **2.1. La convivencia escolar**

El término convivencia escolar comenzó a investigarse desde la década de los 90. Tomamos como referencia el Informe Delors (1996, como se citó en Ortega et al. 2013) en el que se atribuye una gran importancia al clima escolar desde sus múltiples dimensiones. En este documento, se aborda la necesidad de que se dirija la enseñanza hacia un aprendizaje de convivencia con los demás, de respeto mutuo y de actitudes positivas, desde los centros educativos.

Por su parte, Jares (1997, p.53) enfoca la convivencia desde un punto de vista transformador para la sociedad que se promueve desde los centros educativos. Su visión está ligada a entender el conflicto y su naturaleza, para poder mejorar la convivencia: “todas las instituciones, y la escuela no es precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diver-

sos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad”.

En este sentido, Gázquez et al. (2011), consideran el concepto convivencia como un constructo poliédrico, de varias caras que incluye aspectos de la cultura escolar, como los conceptos de clima y disciplina.

Entendemos, por tanto, que la escuela es un lugar en el que convivimos diariamente y en el que se producen relaciones sociales que en ocasiones pueden llegar a fracturarse y producirse conflictos en estas relaciones humanas de las que hablamos. Para Ortega (1997, citado en García et al.2011, p.1), se produciría cuando: “un individuo impone su fuerza, su status o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico, sea de forma directa o indirecta”.

Resulta necesario añadir que la familia tiene un papel fundamental en la convivencia y en el clima escolar: “los déficits en los procesos de socialización primaria, vuelven más difícil la tradicional socialización secundaria de la escuela, que se ve obligada a asumir también la primera” Bolívar (2002, como se citó en García et al. 2011, p. 3).

### **2.2. ¿Qué entendemos por acoso escolar?**

A lo largo de las últimas décadas, numerosos estudios nos permiten hablar de este asunto como fenómeno globalizado que está presente en los diferentes niveles educativos. Tal y como afirman Medina Cascales y Revete Prieto (2019), mundialmente, la sociedad actual está cada vez más preocupada por el aumento del maltrato entre iguales en los contextos educativos y las conductas violentas manifestadas entre el alumnado.

Siguiendo a Díaz-Aguado et al. (2023) podemos afirmar que el acoso escolar es una traducción del término inglés *bullying*, teniendo como punto de partida el trabajo pionero de Olweus (1978) que hace referencia a

la violencia entre iguales y que se debe diferenciar de otros tipos de conductas violentas, según su gravedad: “un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes” Olweus (1991, citado en Rey Alamillo y Ortega Ruiz, 2007, p.10).

En ese sentido, Sanmartín (2006), explica que para que se dé este tipo de violencia escolar debe existir desequilibrio de poder entre iguales; debe ser persistente en el tiempo; es intencional y deteriora tanto la autoestima como las relaciones sociales en la persona que lo sufre, además de, producirse de forma frecuente.

Asimismo, es conveniente resaltar que puede darse tanto de manera individual (agresor-víctima), como de forma colectiva (grupo-víctima o víctimas): “el acoso escolar es todo acto agresivo, que, de forma repetida, uno o más escolares, apoyados por el silencio o la inhibición del grupo, perpetran sobre uno o más alumnos de manera sostenida en el tiempo” (Avilés, 2002 citado en Hernández y Saravia, 2016, p.32).

### **2.3. Tipos de acoso escolar y sus consecuencias**

El acoso escolar puede manifestarse según Armero Pedreira et al. (2011) de tres maneras diferentes: agresiones físicas que pueden ser de forma directa como pegar o amenazar, o indirecta, como esconder objetos de la víctima; agresiones verbales directas (insultos, burlas, etc.) o indirectas (difundir rumores, faltar, hablar mal a sus espaldas, etc.) así como, agresiones relacionadas con la exclusión social (evitar a la víctima en el patio, impedir que participe en actividades, etc.). En este sentido, en el estudio realizado por Vélez y Fernández (2018, p.188), se concluye que la agresión física directa y el maltrato físico directo, se producen en menor medida que la agresión verbal y el hostigamiento, siendo estas últimas las formas más habituales de

violencia entre iguales: “la agresión verbal es algo habitualmente reconocido e incluso tolerable, en los centros educativos pudiendo desencadenar en un futuro en posibles formas de maltrato físico”. Se entiende, por tanto, que el acoso escolar engloba mucho más que peleas, golpes y agresiones. Por su parte, Kalliampou et al. (2022, p.91) concluyen en su estudio que existe una estrecha relación entre la agresión y el acoso, además, señalan que los acosadores suelen mantener actitudes positivas ante la violencia y utilizan su fuerza física para satisfacer sus necesidades de dominar a los demás.

En esta línea, Ortega et al. (2001) diferencian entre acoso escolar directo e indirecto. En el primero existe interacción cara a cara entre víctima y agresor y puede ser verbal o físico; en el segundo tipo, no suele tener lugar confrontación directa entre los agentes, lo que busca el agresor es alejar a la víctima de sus amistades y/o incidir en el sentimiento de pertenencia al grupo. En este sentido, señalan Gómez-Galán et al. (2021), entre los principales hallazgos de su investigación, que las chicas tienen una percepción de acoso mayoritariamente mediante amenazas y exclusión social indirecta; y que, por su parte, los chicos, perciben mayor maltrato físico y exclusión social directa. Asimismo, Muhopilah et al. (2020, p.101) llevan a cabo una investigación en la que analizan cuatro indicadores en relación al acoso escolar: acoso físico, acoso verbal, exclusión social y acoso indirecto y relacional, afirmando entre sus conclusiones que la forma más dominante y capaz de reflejar acoso fue el indirecto y relacional.

Por otro lado, siendo conscientes de la época en la que vivimos, la era tecnológica, no podemos dejar de nombrar el *ciberacoso*, entendido como “el acoso que se realiza haciendo uso de internet, difundiendo información lesiva y difamatoria en formato electrónico” Martínez-Rodríguez (2017, citado por García-Martínez y García-Zabaleta, 2024, p.200). La mayoría de los estudiantes, desde muy temprana edad, cuentan con dispositi-

vos tecnológicos y el uso que hacen de éstos, en ocasiones, publicando contenido personal de sus compañeros y compañeras, difundiendo falsas informaciones, etc. se viraliza y tiene consecuencias muy perjudiciales ya que exponen públicamente a la víctima. Estos contenidos permanecen de forma indefinida en la red, porque, aunque se borren en un momento determinado, ya alguien lo ha visto, compartido o guardado en su dispositivo. Con respecto a esto, en la investigación llevada a cabo por Serrano Díaz et al. (2018, p.45), se concluye que: *“los datos mostraron valores significativamente superiores en los alumnos de 6º de Primaria en las dimensiones de ciberbullying y agresión basada en objetos”*. Por lo que, podría afirmarse que, junto con el *ciberbullying*, la agresión basada en objetos, se consideran las dimensiones más significativas de acoso escolar entre el alumnado encuestado.

Por otra parte, García-Martínez y García-Zabaleta (2024), incluyen el acoso escolar por motivos de orientación sexual o identidad de género, y el acoso que se produce hacia el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad.

Además, existen autores y estudios, entre ellos Källmén y Hallgren (2021, p.5), que afirman que el alumnado acosado en la escuela tiene más probabilidades de experimentar problemas de salud mental en comparación con aquellos que no son acosados, por lo que, la urgencia en el abordaje de este tema es evidente.

Con respecto a las consecuencias, como cualquier tipo de agresión o conducta violenta, el acoso escolar, va a producir daños en todas las personas implicadas directa e indirectamente en el problema. Díaz-Aguado et al. (2023), expone las consecuencias para:

- La *víctima*: rechazo al contexto, pérdida de confianza en sí mismo/a, riesgos de depresión o intentos de suicidio, entre otros.

- El *agresor*: disminución de la empatía, posibilidad de identificarse con un estilo violento de interacción que le repercute también en su futuro, etc.
- Otras *personas que no participan directamente* pero tampoco hacen nada para ayudar o evitarlo: falta de sensibilidad, ansiedad, miedo a poder ser la víctima, etc.
- En el *contexto*: reducción de la calidad de vida, aumento de tensiones, problemas en la calidad del trabajo, etc.
- En el *resto de la sociedad*: representación de un modelo contrario a los valores democráticos de igualdad y tolerancia que la sociedad desea tener; se reproduce un modelo de dominio y sumisión que se aleja totalmente de lo esperado.

Para Cañas-Pardo (2017), los síntomas más frecuentes por parte de las víctimas tienen que ver con el miedo a asistir a la escuela, dolores de estómago o de cabeza, sentimientos de soledad y verbalizaciones negativas, entre otros. En el caso de los agresores, considera que estas conductas pueden tener consecuencias pre-delictivas, como el consumo de sustancias ilegales. Además, en el caso de los espectadores, se puede producir sentimientos de culpabilidad que repercutan en su estado de ánimo y el rendimiento académico.

Por su parte, O'Higgins (2020, p.162), reflexiona en su estudio, sobre la importancia de los efectos en la salud mental y enfermedades que pueden resultar del acoso, llegando incluso a calificarlo como *“un problema de proporciones pandémicas”*. El autor, considera que a menudo aceptamos que el acoso es una realidad de la vida y que hay poco que podamos hacer al respecto. No le damos la importancia que deberíamos, ya que: *“si un tercio de los niños en todo el mundo murieran de hambre o contrajeran una enfermedad, cerraríamos inmediatamente nuestros aeropuertos y enviaríamos al ejército para abordar el problema”*.

## 2.4. Educación emocional para la prevención del acoso escolar

Bisquerra (2011), considera que la educación emocional es la respuesta a las necesidades sociales que no son atendidas por el currículo académico. El autor señala la presencia del “analfabetismo emocional” como causante de situaciones de violencia, estrés, comportamientos de riesgo, etc. La educación debe estar presente a lo largo de toda la vida y, en consecuencia, debería estar presente en todos los ciclos educativos.

Además, cabe señalar que las competencias emocionales son de las más difíciles de adquirir: “Un alumno normal en un trimestre puede aprender a resolver problemas de ecuaciones de segundo grado. Pero para automatizar la regulación de la impulsividad en situaciones de ira (y prevenir la violencia) se necesitan años de entrenamiento” (Bisquerra, 2011, p.19).

En este sentido, Olweus (1991) señala la falta de empatía como aspecto clave en relación al fenómeno del acoso escolar, ya que, la empatía supone ser capaz de responder emocionalmente y comprender al otro, poniéndonos en su piel y experimentando lo mismo. Dicho de otro modo, la ausencia de esta capacidad es considerada como un factor de riesgo a la hora de implicarse en dinámicas de acoso escolar.

La Ley Orgánica 3/2020, (LOMLOE) de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, hace alusión a principios que han de guiar la educación y menciona el trabajo de la autoestima, la resolución de conflictos y la responsabilidad entre otros aspectos relacionados con educación emocional y la adquisición y desarrollo de competencias emocionales.

Entendemos así, que educar emocionalmente es una herramienta y un escudo frente al bullying. Es necesario, por tanto, trabajar desde los centros educativos la inteligencia emocional y concienciar sobre los efectos

de las agresiones en las víctimas para luchar contra el acoso escolar.

Cabe destacar en este espacio, que recientemente en la Comunidad Autónoma de Canarias se ha instaurado la figura coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado en los centros educativos. La persona designada elabora un Plan de Trabajo que estará incluido en el Plan de convivencia del centro. Entre sus objetivos de actuación se encuentra el trabajo en el Protocolo de actuación ante un posible caso de acoso escolar.

## 2.5. Marco legislativo en la Comunidad Autónoma de Canarias

La necesidad de actuar frente al acoso escolar hace que no solo organismos educativos de España, sino también otros internacionales como la ONU, hablen de establecer un marco normativo que regule este problema. Según Cerezo Ramírez (2019), el punto de partida se sitúa en los informes realizados por el Defensor del Pueblo en 2007, que concluían en la necesidad de promover la inclusión y la convivencia pacífica, a través del establecimiento de normas y la asunción de responsabilidades tanto para el profesorado como para el alumnado.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), otorga gran importancia a la prevención de conflictos y establece la elaboración de un Plan de Convivencia en los centros educativos. Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), añade como aspecto a destacar, la consideración del acoso escolar como falta muy grave, pudiéndose proceder a la expulsión temporal o definitiva del alumnado. Asimismo, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE), da una gran importancia al fomento de la convivencia desde la etapa de infantil,

y hace alusión a que se reconozca como un tipo de maltrato.

En este sentido, haciendo un recorrido general por las normativas estatales, vemos que en todas las Comunidades Autónomas, las administraciones educativas han ido publicando diferentes decretos y protocolos para prevenir y actuar contra el acoso escolar, siguiendo las directrices de la Administración Central.

Centrándonos en la normativa de la Comunidad Autónoma de Canarias, el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la comunidad autónoma de Canarias, establece entre los instrumentos con los que todos los centros deben contar para favorecer la convivencia en los espacios educativos:

- *El Proyecto Educativo*: se contemplan todos los planes, proyectos y actividades de los centros educativos.
- *El Plan de Convivencia*: recoge los procedimientos para prevenir y solucionar de forma pacífica los conflictos, la mediación y el respeto de los derechos de todos los miembros de comunidad educativa.
- *Las normas del aula*: se elaboran cada año entre el profesorado y el alumnado para regular la convivencia de cada aula. Son coordinadas por el tutor o tutora de cada grupo.
- *Las aulas de convivencia*: se crean en los centros educativos estos espacios para que pueda acudir de forma puntual el alumnado que reciba alguna medida correctora, tras haber incurrido en alguna falta contra las normas de convivencia.
- *El Plan de acción tutorial*: incluye el desarrollo de actividades encaminadas a trabajar las habilidades sociales, la autoestima, la cohesión grupal, etc.
- *Los Equipos de mediación*: puede ser constituido por cualquier miembro de la comunidad educativa, siempre que hayan recibido formación específica sobre ello.

- *La Junta de delegados y delegadas*: este grupo debe ser escogido por el alumnado para representarlo y proponer actuaciones y medidas al Consejo Escolar para mejorar la convivencia.
- Las asociaciones de alumnado y familia: se forma de manera voluntaria, se elige representante mediante votación y pueden proponer medidas en el Consejo Escolar.

Posteriormente, la Orden de 27 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, por la que se regula la gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación en los centros educativos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, hace hincapié en diferentes consideraciones en pro de la mediación escolar. Por su parte, Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria., también señala y reitera la importancia de trabajar en la mejora de la convivencia escolar.

Es necesario destacar en cuanto al problema del ciberacoso que afecta directamente a los escolares, que Canarias no cuenta con un protocolo específico en cuanto a esto. Hay otras comunidades autónomas como Andalucía, Cataluña, la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco que sí cuentan entre su normativa específica protocolos para el ciberacoso o el *ciberbullying*.

Por último, el derecho a la educación, basado en la Iniciativa Nacional de Derechos Económicos y Sociales, se refiere a un entorno de aprendizaje seguro que ayude a los niños a prepararse para su papel en la sociedad. En este sentido, si tenemos en cuenta que el acoso escolar es un fenómeno generalizado que afecta aproximadamente a 246 millones de niños en todo el mundo durante el transcurso de un año académico (UNESCO, 2017), la normativa debe estar actualizada y ser capaz de garantizar este derecho (Laith y Vaillancourt, 2022).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Objetivos

##### Objetivo general:

Analizar las conductas de acoso entre los niños y niñas:

(Objetivo específico 1º). Analizar la exclusión social indirecta entre los niños y niñas.

(Objetivo específico 2º). Detectar la posible agresión basada en objetos en niños y niñas.

(Objetivo específico 3º). Averiguar el posible maltrato físico en los niños y niñas.

#### 3.2. Participantes

El alumnado participante en la investigación es una muestra incidental de 4º de Primaria y se refleja en la tabla siguiente.

**Tabla 1**

*Niños y niñas del colegio que ha participado en el estudio según curso y sexo.*

|       |      |             | SEXO  |       |        |
|-------|------|-------------|-------|-------|--------|
|       |      |             | Niños | Niñas | Total  |
| CURSO | 4º A | Recuento    | 13    | 11    | 24     |
|       |      | % del total | 18,6% | 15,7% | 34,3%  |
|       | 4º B | Recuento    | 10    | 13    | 23     |
|       |      | % del total | 14,3% | 18,6% | 32,9%  |
|       | 4º C | Recuento    | 13    | 10    | 23     |
|       |      | % del total | 18,6% | 14,3% | 32,9%  |
| Total |      | Recuento    | 36    | 34    | 70     |
|       |      | % del total | 51,4% | 48,6% | 100,0% |

Teniendo en cuenta la variable sexo; se desprende de la tabla anterior que el 51,4% son niños y el 48,6% son niñas; destacando que existe el mismo número de niños en los grupos de 4º A y 4º C (18,6%) y un mayor número de niñas, con respecto a los otros grupos, que se encuentra la clase de 4ºB (18,6%).

#### 3.3. Instrumento

El instrumento de recogida de datos ha sido el Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI) (Magaz et al., 2016) con los factores exclusión social indirecta, agresión basada en objetos y maltrato físico; siendo los ítems me-

**Tabla 2**

*Resumen de las variables del presente estudio*

| INSTRUMENTO                         | VARIABLES   |
|-------------------------------------|---|
| Sociodemográfico                    | sexo  |
| Cuestionario de Acoso entre Iguales | exclusión social indirecta, agresión basada en objetos, maltrato físico |

didados con la siguiente escala: 1 = nunca, 2 = pocas veces, 3 = muchas veces, (Anexo).

#### 3.4. Análisis de datos

La información recogida fue analizada a través de procedimientos no paramétricos

dado que los datos no cumplieron el supuesto de normalidad. El análisis se basó en el estadístico de Kruskal-Wallis y en estadística descriptiva, siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

### 3.5. Resultados

Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación:

#### Resultados relacionados con el objetivo específico 1

**Tabla 3**

*La exclusión social indirecta en niños según el rango promedio.*

|                            | CURSO | N  | Md   | M    | Rango promedio |
|----------------------------|-------|----|------|------|----------------|
| EXCLUSION SOCIAL INDIRECTA | 4º A  | 13 | 1,50 | 1,51 | 15,04          |
|                            | 4º B  | 10 | 1,87 | 1,85 | 22,15          |
|                            | 4º C  | 11 | 1,50 | 1,56 | 16,18          |
|                            | Total | 34 |      |      |                |

*Nota:* Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

En la Tabla 3, se presentan los datos de exclusión social indirecta para los tres cursos (4º A, 4º B y 4º C) destacando lo siguiente:

- 4º A.- Hay 13 niños en este curso con un rango promedio de 15,04. Esto significa que, en promedio, los niños en el 4º A experimentan una exclusión social indirecta de alrededor de 15,04 unidades.
- 4º B.- En este curso, 10 niños tienen un rango promedio de 22,15. Esto indica que, en promedio, los niños en el 4º B experimentan una exclusión social indirecta más alta, con un valor promedio de 22,15 unidades.
- 4º C.- El curso 4º C incluye 11 niños con un rango promedio de 16,18. Esto sugiere que, en promedio, los niños en el 4º C experimentan una exclusión social indirecta de aproximadamente 16,18 unidades.

En total, hay 34 niños considerados en los tres cursos. La exclusión social indirecta puede variar significativamente entre los cursos, y estos valores de rango promedio nos proporcionan una idea de cómo se distribuye esta experiencia en los diferentes grupos y

al tener presente los resultados de la Tabla 4 la H de Kruskal-Wallis es no significativa, aunque el mayor rango promedio de exclusión social indirecta está en 4ºB.

**Tabla 4**

*Estadístico de la prueba H en los tres grupos de 4º para los niños en exclusión social indirecta.*

|                     | EXCLUSION SOCIAL<br>NDIRECTA |
|---------------------|------------------------------|
| H de Kruskal-Wallis | 3,294                        |
| gl                  | 2                            |
| Sig. asin.          | ,193                         |

En la Tabla 4 la prueba H de Kruskal-Wallis se utiliza para determinar si hay diferencias significativas entre los grupos (en este caso, los cursos) en términos de exclusión social indirecta. Un valor p mayor que 0,05 (como en este caso) sugiere que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencias significativas entre los grupos.

**Tabla 5***La exclusión social indirecta en los grupos de niñas según el rango promedio.*

|                            | CURSO | N  | Md   | M    | Rango promedio |
|----------------------------|-------|----|------|------|----------------|
| EXCLUSION SOCIAL INDIRECTA | 4° A  | 11 | 1,50 | 1,63 | 18,14          |
|                            | 4° B  | 12 | 1,50 | 1,50 | 15,96          |
|                            | 4° C  | 10 | 1,37 | 1,50 | 17,00          |
|                            | Total | 33 |      |      |                |

*Nota:* Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

Esta Tabla 5 presenta datos sobre la exclusión social indirecta en niñas según el rango promedio destacando lo siguiente:

- 4° A.- Hay 11 niñas en este grupo. La mediana es 1,50 y la media es 1,63. El rango promedio es 18,14.
- 4° B.- Hay 12 niñas en este grupo. La mediana y la media son ambas 1,50. El rango promedio es 15,96.
- 4° C.- Hay 10 niñas en este grupo. La mediana es 1,37 y la media es 1,50. El rango promedio es 17,00.

En total, hay 33 niñas en los tres grupos. La exclusión social indirecta se evalúa en función del rango promedio, donde valores más altos indican una mayor frecuencia de experiencias de exclusión social y con los datos de

la tabla siguiente (Tabla 6) la prueba H tiene un valor no significativo.

**Tabla 6**

*Estadístico de la prueba H en los tres cursos de 4° en niñas para la exclusión social indirecta.*

|                     | EXCLUSION SOCIAL<br>INDIRECTA |
|---------------------|-------------------------------|
| H de Kruskal-Wallis | ,306                          |
| gl                  | 2                             |
| Sig. asin.          | ,858                          |

En la Tabla 6 la prueba H de Kruskal-Wallis nos refleja un valor de 0,306 con una significación del valor  $p > 0,05$  lo que nos indica que no hay diferencias significativas entre los grupos.

### **Resultados relacionados con el objetivo específico 2**

**Tabla 7**

*La agresión basada en objetos en los cursos de 4° para niños según el rango promedio.*

|                               | CURSO | N  | Md   | M    | Rango promedio |
|-------------------------------|-------|----|------|------|----------------|
| AGRESIONES BASADAS EN OBJETOS | 4° A  | 13 | 1,33 | 1,23 | 10,38          |
|                               | 4° B  | 9  | 1,66 | 1,59 | 18,44          |
|                               | 4° C  | 12 | 1,83 | 1,88 | 24,50          |
|                               | Total | 34 |      |      |                |

*Nota:* Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

La interpretación de la Tabla 7 es la siguiente:

- Muestra la agresión basada en objetos en niños de 4º curso, con un total de 34 niños evaluados. Se observa que el rango promedio de agresiones aumenta de 4º A a 4º C, indicando una mayor frecuencia de agresiones en 4º C.
- Los valores de mediana (Md) y media (M) también aumentan de 4º A a 4º C, lo que sugiere que, en promedio, los niños de 4º C muestran niveles más altos de agresión basada en objetos.

**Tabla 8**

*Estadístico de la prueba H en niños para las agresiones basada en objetos.*

| AGRESIONES_BASADAS_EN_OBJETOS |        |
|-------------------------------|--------|
| H de Kruskal-Wallis           | 13,280 |
| gl                            | 2      |
| Sig. asin.                    | ,001   |

La Tabla 8 presenta el estadístico de la prueba H de Kruskal-Wallis, que es de 13,280 con 2 grados de libertad (gl). La significancia asintótica (Sig. asin.) es de ,001, lo que indica que hay diferencias estadísticamente significativas en los niveles de agresión basada en objetos entre los diferentes cursos de niños.

Al comparar las tablas (7 y 8) observamos que el rango promedio aumenta a medida que avanzamos de 4º A a 4º C. Esto indica que 4º C tiene una mayor frecuencia de agresio-

**Tabla 9**

*La agresión basada en objetos en los grupos de niñas según el rango promedio.*

| CURSO                         | N    | Md | M    | Rango promedio |       |
|-------------------------------|------|----|------|----------------|-------|
| AGRESIONES BASADAS EN OBJETOS | 4º A | 10 | 1,50 | 1,53           | 18,65 |
|                               | 4º B | 13 | 1,00 | 1,33           | 13,77 |
|                               | 4º C | 10 | 1,66 | 1,63           | 19,55 |
| Total                         | 33   |    |      |                |       |

*Nota:* Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

nes basadas en objetos en comparación con 4º A y 4º B. Además, los valores de mediana (Md) y media (M) también aumentan, lo que sugiere que, en promedio, los niños de 4º C muestran niveles más altos de agresión basada en objetos.

En resumen, la visión estadística dado que el valor de significancia es menor que 0,05, se puede decir que las diferencias en la agresión basada en objetos en niños entre los cursos 4º A, 4º B y 4º C son significativas y no se deben al azar; respalda la observación de que hay diferencias significativas en la agresión basada en objetos entre los cursos de los niños, y los datos del rango promedio refuerzan esta conclusión al mostrar una tendencia creciente de agresión a medida que avanzamos de 4º A a 4º C.

De la Tabla 9 destacamos es lo siguiente:

- En la distribución por curso. Se observa que el 4º C tiene el rango promedio más alto (19,55), indicando una mayor frecuencia de agresiones basadas en objetos en comparación con los otros cursos.
- De Mediana y Media. La mediana (Md) y la media (M) son similares en los tres cursos, lo que sugiere una distribución relativamente uniforme de las respuestas.
- Sobre la frecuencia de agresiones. Los valores de la escala muestran que las agresiones ocurren entre 'Nunca' y 'Pocas veces' (1 y 2 en la escala).

**Tabla 10**

*Estadística de la prueba H para los grupos de niñas en agresiones basadas en objetos.*

| AGRESIONES_BASADAS_EN_OBJETOS |       |
|-------------------------------|-------|
| H de Kruskal-Wallis           | 2,624 |
| gl                            | 2     |
| Sig. asin.                    | ,269  |

De la Tabla 10 destacamos:

- Estadística H: El valor de H de Kruskal-Wallis es 2,624, lo que indica que hay diferencias entre los grupos.
- Significancia: El valor de significancia asintótica (Sig. asin.) es de ,269, lo que significa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los cursos en cuanto a la frecuencia de agresiones basadas en objetos, ya que este valor es mayor que 0,05

De los datos de la Tabla 9 y 10, los datos sugieren que, aunque hay variaciones en la frecuencia de agresiones basadas en objetos entre los diferentes cursos de niñas, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

### Resultados relacionados con el objetivo específico 3

**Tabla 11**

*Maltrato físico en los diferentes cursos de 4º en niños según el rango promedio.*

| CURSO           | N    | Md | M    | Rango promedio |       |
|-----------------|------|----|------|----------------|-------|
| MALTRATO_FISICO | 4º A | 12 | 1,68 | 1,73           | 19,42 |
|                 | 4º B | 9  | 1,75 | 1,73           | 19,11 |
|                 | 4º C | 13 | 1,62 | 1,60           | 14,62 |
| Total           | 34   |    |      |                |       |

*Nota:* Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

En la Tabla 11, se presenta información sobre el maltrato físico en niños según el rango promedio. Los grupos de niños (4º A, 4º B y 4º C) muestran diferentes medias y medianas en relación con el maltrato físico. Por ejemplo, en el grupo 4º A, la mediana es 1,68 y la media es 1,73; observándose mayor rango promedio en este mismo grupo.

**Tabla 12**

*Estadístico de la prueba H en los diferentes grupos de niños para el maltrato físico.*

| MALTRATO_FISICO     |       |
|---------------------|-------|
| H de Kruskal-Wallis | 1,812 |
| gl                  | 2     |
| Sig. asin.          | ,404  |

La Tabla 12 muestra el estadístico de la prueba H de Kruskal-Wallis para evaluar las diferencias entre los grupos en relación con el maltrato físico, donde el valor de significancia es 0,404, lo que indica que no hay diferencias significativas entre los grupos ya que el p valor obtenido es > 0,05.

**Tabla 13***Maltrato físico en niñas en los diferentes cursos según el rango promedio.*

| CURSO           |       | N  | Md   | M    | Rango promedio |
|-----------------|-------|----|------|------|----------------|
| MALTRATO_FISICO | 4° A  | 11 | 1,87 | 1,80 | 19,09          |
|                 | 4° B  | 9  | 1,25 | 1,30 | 8,78           |
|                 | 4° C  | 10 | 1,62 | 1,67 | 17,60          |
|                 | Total | 30 |      |      |                |

*Nota:* Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

La Tabla 13 nos indica que:

- 4° A.- Con 11 niñas, el rango promedio de maltrato físico es 19,09; con Md = 1,87
- 4° B.- De 9 niñas, el rango promedio es significativamente más bajo, con 8,78; con Md = 1,25
- 4° C.- Con 10 niñas, el rango promedio es 17,60; con Md = 1,62

más alto. La prueba H de Kruskal-Wallis confirma que estas diferencias son estadísticamente significativas.

#### 4. VALORACIONES

Los resultados obtenidos en el primer objetivo específico que hace referencia a la exclusión social indirecta, nos indican que del total de 34 niños considerados en los tres cursos, aunque hay variaciones entre los cursos, encontrándose el mayor rango promedio en 4°B, no hay diferencias significativas, teniendo en cuenta los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis. Asimismo, del total de 33 niñas de los tres grupos, tampoco hay diferencias significativas, aunque el mayor rango promedio de exclusión social indirecta está en 4°A. Podemos afirmar que, no existe exclusión social indirecta entre los grupos, tanto de chicos como de chicas, ya que los resultados no están en la línea que indican Ortega et al. (2001) en la que una de las formas en las que el acoso escolar puede manifestarse es de la forma indirecta, y no aparece pocas veces según los datos de la mediana tanto en niños como en niñas, aunque la prueba de significación estadística es no significativa (H de Kruskal-Wallis). Además, podemos indicar que el acoso indirecto y relacional no aparece en el grupo estudiado tal y como indica la investigación de Muhopilah et al. (2020).

**Tabla 14***Estadístico de la prueba H en niñas.*

|                     | MALTRATO_FISICO |
|---------------------|-----------------|
| H de Kruskal-Wallis | 7,742           |
| gl                  | 2               |
| Sig. asin.          | ,021            |

En la Tabla 14 la H de Kruskal-Wallis tiene un valor de 7,742, lo que indica una variabilidad entre los grupos, ya que el p valor de la significación asintótica en menor de 0,05 es decir tiene el valor de 0,021, lo que sugiere que hay diferencias estadísticamente significativas en el maltrato físico entre los diferentes cursos.

La interpretación conjunta de estas tablas (13 y 14) sugiere que existe una diferencia en la experiencia de maltrato físico entre las niñas de diferentes cursos, siendo el curso 4° B el que presenta un rango promedio más bajo de maltrato y el 4° A con el rango promedio

En cuanto a la agresión basada en objetos, relacionada con el segundo objetivo específico, los resultados analizados en los niños indican que el rango promedio crece de 4º A a 4º C, existiendo un mayor rango en 4º C. Se puede afirmar que las diferencias en la agresión basada en objetos en niños entre los cursos 4º A, 4º B y 4º C son significativas y no se deben al azar; respalda la observación de que hay diferencias significativas en la agresión basada en objetos entre los cursos de los niños, y los datos del rango promedio refuerzan esta conclusión al mostrar una tendencia creciente de agresión a medida que avanzamos de 4º A a 4º C. En relación a las niñas, los datos sugieren que, aunque hay variaciones en la frecuencia de agresiones basadas en objetos entre los diferentes cursos de niñas, estas diferencias no son estadísticamente significativas. Por tanto, podemos señalar siguiendo a Serrano Díaz et al. (2018), que la agresión basada en objetos en relación con los resultados significativos en los niños es una de las dimensiones más reveladoras de acoso escolar entre los alumnos; aunque en el caso de los niños los valores de las medianas están comprendidos entre 1,33 y 1,83; pues según la escala tendría tendencia hacia nunca; constatando que no se cumple la relación agresión y acoso en la línea del trabajo de Kalliampis et al. (2022).

El último objetivo específico que tiene que ver con el maltrato físico, en cuanto a los niños, aunque se observa un mayor rango promedio en el grupo de 4º A, no se considera que haya diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según la prueba H de Kruskal-Wallis. Por su parte, entre las niñas, las estadísticas indican una variabilidad entre los grupos, lo que sugiere que hay diferencias estadísticamente significativas en el maltrato físico entre los diferentes cursos, siendo el curso 4º B el que presenta un rango promedio más bajo y el 4º A con el rango promedio más alto. Los datos analizados, no coinciden con los hallazgos de la investigación de Gómez-Galán et al. (2021), ya que, en nuestro estudio las chicas tienen un nivel de

significación según las pruebas estadísticas frente a los chicos sobre el maltrato físico, siendo los valores de sus medianas comprendidos entre 1,25 y 1,87 con tendencia por debajo de pocas veces.

Con respecto a las limitaciones del estudio realizado, se destaca la dificultad en la búsqueda y el acceso a algún centro educativo para la selección de la muestra de estudio y posterior aplicación de los cuestionarios. Una vez establecido el contacto, desde el centro educativo, la aplicación y posterior devolución de los cuestionarios se demoró más de lo previsto por motivos internos del mismo, hasta el mes de marzo no pudieron devolverlos cumplimentados. A pesar de este inconveniente, la colaboración desde el colegio fue muy buena, llegando a aplicar incluso más cuestionarios de los solicitados, con el objetivo de que participaran los tres grupos completos de 4º de educación primaria. Asimismo, cabe señalar como limitación que, aunque los objetivos que se trazan en esta investigación se han podido conseguir, los resultados no pueden generalizarse y aplicarse a otros grupos o centros educativos porque solo se pudo encuestar a alumnado del mismo centro educativo y no a una muestra representativa de alumnos y alumnas de 4º de educación primaria. También añadir, que no se hizo un análisis previo sobre los posibles programas o talleres que el centro educativo pudiera estar o no desarrollando en cuanto a cohesión grupal, habilidades sociales y resolución de conflictos, entre otros, que pudieran influir en las respuestas del alumnado. Teniendo en cuenta, como señala Bisquerra (2011), que el analfabetismo emocional puede ser el causante de situaciones de violencia, estrés y comportamientos de riesgo, entre otros. Además, La Ley Orgánica 3/2020, (LOMLOE) de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, establece entre sus principios generales el trabajo de la autoestima, la resolución de conflictos y la responsabilidad entre otros aspectos relacionados con educación emocional, por lo que, no es de

extrañar que podamos encontrar diferencias significativas en las respuestas de alumnado que trabaja las competencias emocionales en comparación con aquellos que no lo hagan.

En este sentido, podemos comentar a luz de los resultados analizados, que tanto en exclusión social indirecta, agresión basada en objetos y maltrato físico, la media (M) en los grupos gira en torno al 1,5 por lo que, el acoso a nivel grupal no está presente en estos grupos, aunque, las limitaciones de las pruebas estadísticas no detectan los diferentes indicadores de acoso investigados a nivel individual para cada niño o niña; siendo lo comentado una limitación de nuestra investigación. Por esto, consideramos que educar emocionalmente es una necesidad, como señaló Olweus (1991), desde el comienzo de sus estudios, la falta de empatía es un aspecto clave en relación al fenómeno del acoso escolar, entendiéndose que la falta de esta capacidad y de inteligencia emocional en general son factores de riesgo de problemas de convivencia y acoso escolar en los centros educativos.

Como propuestas de mejora, para un futuro estudio se recomienda aumentar la muestra y analizar grupos de diferentes centros educativos para poder comparar y establecer generalizaciones. Además, recoger información sobre diferentes programas, talleres, y/o actividades vinculadas a la mejora de la convivencia escolar y la prevención del acoso escolar. También, resultaría positivo poder vincular los resultados a un contexto concreto, para ello, conocer el entorno y los perfiles sociofamiliares del alumnado nos aportaría información relevante.P

## 5. REFERENCIAS

- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., y Bonet deLuna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-667. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Cabezas Pizarro, H., y Monge Rodríguez, M. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense. *Actualidades investigativas en educación*, 13(2), 245-264.
- Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 7.
- Cerezo Ramírez, M. F. (2019). Los protocolos de actuación con víctimas de acoso escolar: análisis de una normativa institucional. *Revista de psicología y educación*, 14(2), 167-172. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.181>
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la comunidad autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias (BOC), núm. 108, de 2de junio de 2011, pp.14385 a 14406. [http://www.gobiernodecanarias.org/educación/web/servicios/convivencia\\_escolar / decreto- convivencia/](http://www.gobiernodecanarias.org/educación/web/servicios/convivencia_escolar / decreto- convivencia/)
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L., y Alvaríño, M. (2023). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Informe del estudio realizado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, por impulso de la Fundación Cola Cao, con la colaboración de 15 Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. *chrome-extension://efaid-nbmnibpcajpcglclefindmkaj/https://fundacioncolacao.org/files/investigacion/Informe\_Estudio\_Acoso\_Escolar\_Fundacion\_ColaCao\_UCM.pdf*

- García, P. L. R., Cantó, E. G., López, C. S., Miñarro, P. Á. L., y Martínez, A. M. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista iberoamericana de educación*, 55(3), 1-12.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1599/2647>
- García-Martínez, S., y García-Zabaleta, E. (2024). El acoso escolar en España: revisión y análisis de los protocolos de actuación por comunidades autónomas. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (33), 193-217.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gómez-Galán, R., Mendoza-Muñoz, M., Arroyo-Girón, R., y Muñoz-Bermejo, L. (2021). Prevalencia de bullying en estudiantes de 12 a 16 años: conductas de acoso y conductas de acoso de género. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (17), 1-16. <http://dx.doi.org/10.33776/rev.%20e-motion.v0i17.5266>
- Hernández, R. M., y Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos*, 1(1), 30-40.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73. <https://doi.org/10.35362/rie1501121>
- Kaliampou, G., Katsigiannis, K., & Fantzikou, X. (2022). Aggression and bullying: a literature review examining their relationship and effective anti-bullying practice in schools. *International journal of educational innovation and research*, 1(2), 89-98. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v1i2.2655>
- Källmén, H., & Hallgren, M. (2021). Bullying at school and mental health problems among adolescents: a repeated cross-sectional study. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 15, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00425-y>
- Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 64, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Boletín Oficial de Canarias (BOC), núm. 152, de 7 de agosto de 2014, pp. 21133 a 21200. <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/ceipaguadulce/files/2014/08/LEY-CANARIA-DE-EDUCACION-NO-UNIVERSITARIA.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., y Sandín, B. (2020). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 77-95, doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990
- Medina Cascales, J. Á., y Reverte Prieto, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y

- grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18, 97-110.
- Muhopilah, P., Tentama, F., & Yuzarion, Y. (2020). Bullying scale: A psychometric study for bullying perpetrators in junior high school. *European journal of education studies*, 7(7), 92-106.
- Navarrete-Galiano, R. (2009). Los medios de comunicación y la concienciación social en España frente al acoso escolar. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 15, 335- 345.
- O'Higgins, J. (2020). Tackling bullying from the inside out: Shifting paradigms in bullying research and interventions: UNESCO Chair on Tackling Bullying in Schools and Cyberspace, Inaugural Lecture delivered on 7th October 2019 at Dublin City University. *International journal of bullying prevention*, 2(3), 161-169. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00076-1>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Problemas en la escuela del agresor y la víctima. Actos y efectos de un programa de intervención escolar. *Desarrollo y tratamiento de la Agresión en la infancia*, 17, 411-448.
- Orden 27 de junio de 2014, por la que se regula la gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación en los centros educativos de enseñanza no universitaria de la comunidad autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias (BOC), núm. 130, de 8 de julio de 2014, pp. 17779 a 17798. [http://www3.gobier-nodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/funciondirectiva\\_1415/te\\_ma\\_07/seccion\\_02\\_02.html](http://www3.gobier-nodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/funciondirectiva_1415/te_ma_07/seccion_02_02.html)
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404107>
- Ortega, R., Rey Alamillo, R. D., y Casas Bolaños, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102. <https://doi.org/10.15366/riee>
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Peer networks and the bullying phenomenon: Exploring the control-submission schema. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(4), 515-528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Rey Alamillo, R. D., y Ortega Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Sanmartín, J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? *Diario de campo*, 40(6), 11- 30.
- Serrano Díaz, A., Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Courel-Ibáñez, J., Gómez-Mármol, A., y Valero-Valenzuela, A. (2018). Análisis de los niveles de acoso entre iguales y su relación con el nivel de actividad física en educación primaria. *Citius, Altius, Fortius*, 11(2), 37-48. <https://doi.org/10.15366/citius2018.11.2.005>
- Vélez, S. C., y Fernández, J. A. Á. (2018). Influencia de los observadores sobre la agresión y el sentimiento de maltrato escolar. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 173-187. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v10i2.1021>

## 6. ANEXOS

### 6.1. Anexo 1

#### CUESTIONARIO DE ACOSO ENTRE IGUALES (CAI)

(CAI)

NIÑO:  NIÑA:  CURSO:

**Instrucciones:** A continuación, encontrarás una serie de frases sobre formas de comportarse contigo que tienen otros chicos o chicas del colegio. Tu tarea consiste en marcar con una X el cuadrado que indique lo que a ti te ha ocurrido durante este curso y el anterior. A cada pregunta hay que dar solo una respuesta

|    |  |       |             |              |
|----|--|-------|-------------|--------------|
| 1  | Les prohíben a otros que jueguen conmigo   | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 2  | Me impiden jugar con otros niños y niñas   | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 3  | Les dicen a otros compañeros y compañeras que no esté conmigo o que no me hablen | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 4  | Me dejan de hablar   | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 5  | Me pegan con objetos   | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 6  | Me amenazan con objetos  | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 7  | Me tiran cosas   | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 8  | Me pegan puñetazos   | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 9  | Me pegan patadas   | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 10 | Me pegan en la cabeza  | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 11 | Me tiran del pelo  | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 12 | Me ponen la zancadilla   | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 13 | Me empujan   | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 14 | Me pellizcan   | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |
| 15 | Me amenazan que van a pegarme  | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES |

Muchas gracias por tu participación:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....