

LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Daniel Castellano González

Resumen:

El trabajo que hemos llevado a cabo estudió la violencia escolar del alumnado de Educación Primaria correspondientes a un colegio público. Para ello hemos tomado la línea de trabajo de Magaz, Chorot, Sandín, Santed y Valiente (2011), que nos permitió diferenciar una serie de apartados específicos en relación con el acoso escolar. Los resultados obtenidos revelan que, por lo general, el alumnado muestra una buena convivencia, pero, algunos ítems nos muestran discrepancias entre los niveles estudiados. Por lo tanto, sería recomendable que los docentes promuevan actitudes basadas en el respeto a la diferencia y a la convivencia.

Palabras clave: *Violencia escolar, educación, colegio, convivencia, diversidad.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la violencia escolar está muy presente en los centros educativos por lo que es un tema que preocupa bastante tanto a la comunidad educativa como a la sociedad en general ya que, podemos observar como el alumnado sufre actos de *bullying* con mayor frecuencia. Además, el acoso escolar y los conflictos que surgen en el ámbito educativo es un tema que cada vez es más necesario tratar en los centros, pero, hay que destacar que ni es fácil su detección ni su abordaje por parte del personal docente. Por lo tanto, sería esencial que el equipo docente tuviera una formación especial en la detección del acoso escolar y, sobre todo, que sepan manejar herramientas ante los casos que van surgiendo ya que muchas veces no sabemos como actuar ante estas circunstancias, ni que tipo de respuestas dar para conseguir eliminar este tipo de conductas.

Asimismo, en esta investigación hemos marcado como objetivo general investigar la violencia escolar en el ámbito de Educación Primaria en el alumnado de un centro público, concretamente en los cursos de 4º, 5º y 6º de Primaria.

Por otro lado, como bien sabemos la mediación es una técnica muy valiosa a la hora de resolver los conflictos que surgen entre dos o más personas por lo que, puede ser una herramienta muy eficaz si la trasladamos a los colegios a la hora de tratar casos de violencia escolar en el alumnado, puesto que, serán los niños y las niñas los protagonistas a la hora de buscar las soluciones ante las diferencias existentes con la ayuda del mediador. Asimismo, la mediación escolar nos puede ayudar a lograr una implicación de toda la comunidad educativa y de la familia a la hora de gestionar los conflictos consiguiendo mejorar la convivencia de los alumnos y alumnas.

MARCO TEÓRICO

DEFINICIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR

Fomentar una buena convivencia en el aula es de vital importancia para que el proceso de aprendizaje del alumnado sea de calidad y, sobre todo, para que estos puedan crecer y aprender en un ambiente donde exista un entorno de respeto entre todos. Además, cabe destacar que, dentro de la convivencia, esta se ve afectada por aspectos culturales, sociales y afectivos que afectan tanto en el crecimiento social y personal de los niños y niñas.

Pero, en ocasiones, el predominio de las buenas relaciones entre el alumnado o, entre estos y los docentes, se ven enturbiadas por la generación de actos violentos que interrumpen el buen clima y funcionamiento del aula. Además, la violencia dentro de los centros escolares es un fenómeno que actualmente afecta a todos los países sin distinción de clases sociales (Álvarez-García, Pérez, y González, 2013).

A continuación, se presentará una serie de definiciones elaboradas por diferentes autores sobre la violencia escolar:

La violencia escolar se puede definir como cualquier tipo de violencia que se genera dentro de los centros educativos. Esta puede ir dirigida tanto al alumnado y profesorado o propiedades. Dichos actos, tienen lugar en las instalaciones escolares (patio, baños, aulas...), en las actividades escolares e incluso en los alrededores del centro. Además, el término acoso hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación que produce en la víctima la exclusión social y el aislamiento con sus compañeros (Castro-Morales, 2011).

Por otro lado, Pérez (2001) define la violencia como la fuerza que se ejerce en contra de una o varias personas. En el ámbito escolar, encontramos agresiones físicas a educadores y al alumnado que varían en intensidad y pueden ser de diferentes tipos, como, por

ejemplo: robos, insultos, deterioro del material, burlas, amenazas, etc. Estas, se podrían decir que son algunas de las manifestaciones de la violencia física o psicológica que se suelen repetir en los centros escolares y, esto, hace que la convivencia se vuelva insostenible y algunos docentes y parte del alumnado temen ir al centro. Sin embargo, Rivilla y González (2010) aportan que el acoso escolar es una modalidad basada en la agresividad psicológica que puede alterar la normal relación entre el alumnado en los centros educativos y que, se ve incrementada cuando el clima puede volverse negativo generando un gran conflicto entre los agentes que componen el aula, las culturas existentes y la influencia de estereotipos. Además, como añaden Garmy y otros (2019) un estudiante es objeto de *bullying* cuando otro sujeto le dice o emplea actos desagradables repetidamente y, sufre burlas que pueden llegar a ocasionar el aislamiento social dentro del grupo a la persona afectada.

En la actualidad podemos encontrar varios tipos de violencia, (Álvarez-García y otros, 2015) definen la violencia física como aquella la cual conlleva contacto material para producir daño (peleas, robos, golpes...) y la violencia verbal como aquella que se utiliza para hacer daño mediante la palabra (insultos, motes, rumores...).

Además, no podemos olvidarnos del ciberacoso que sufren muchos niños y niñas a través de las TIC y de las redes sociales ya que pueden vivir situaciones violentas mediante estas plataformas electrónicas como puede ser la difusión de fotos, videos o mensajes en los cuales hacen referencias a situaciones de burlas o humillaciones para luego ser difundidas con el objetivo de acosar a otras personas.

Como afirma Cowie (2013) "El ciberacoso puede presentar múltiples formas como el envío de mensajes insultantes groseros o amenazantes, la difusión de rumores, la revelación de información personal, la publicación de fotos embarazosas o la exclusión de la comunicación en línea" (p. 16).

Sin embargo, no podemos dejar atrás la aportación que hace Cerezo-Ramírez (2012) en su estudio afirmando que la agresividad entre los escolares no se puede situar como eventos dramáticos, sino emergentes que surgen de las relaciones que existen en el interior del grupo que viene acompañado de un carácter recurrente y estable, es decir, si se examinan los motivos que llevan al alumnado a interactuar con los demás, se pueden destacar los siguientes:

- Deseo de competencia, logro, etc., para ser considerado importante dentro del grupo de alumnos y alumnas.
- Deseo de afiliación, para poder llegar a ser aceptado y querido dentro del grupo.
- Deseo de poder, para así controlar las conductas de otras personas.

Como es evidente, en los centros educativos un factor determinante en el desarrollo de un comportamiento apropiado en los niños y niñas es la interiorización de límites de conducta o normas que generen un correcto comportamiento. Las normas, se pueden definir como aquellos actos o conductas que están permitidas o no en determinadas situaciones. Por eso, una de las estrategias que se pueden llevar a cabo dentro del aula es un consenso de normas que se lleven a cabo dentro de la misma con el fin de promover una reflexión sobre lo que está aceptado hacer o no y las consecuencias que tiene incumplir las normas que están establecidas con el objetivo de establecer junto con el alumnado dicho sistema de normas y sus sanciones en caso de incumplimiento (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez, Álvarez, 2013).

ROLES EN UNA SITUACIÓN DE BULLYING

Para comenzar este apartado nos parece importante la aportación que realizan Hernández y Solano (2007) en su estudio:

“Los centros escolares entendidos como espacios de socialización y centros de vida, no están exentos de con-

flictividad. El sistema escolar ha sido y es, por su naturaleza, un entorno de conflictividad y genera un elevado nivel de presión, imposición y violencia simbólica sobre la población escolar” (p.18).

Algunos niños tienen más riesgo de convertirse en agresores y víctimas que otros, aunque esto, se puede decir, que no se encuentra en modo alguno predeterminado. Según diversas investigaciones realizadas con el fin de determinar el perfil que posee el alumnado implicado en la violencia escolar, se concluyó que si existen una serie de variables de personalidad, socialización y familiares que favorecen que los niños y las niñas adopten un papel de víctima o de agresor en las dinámicas de maltrato que se producen dentro de los centros educativos (Andonegui y Líbano, 2005).

Para Calrat y Miquel (2006) cuando nos encontramos ante una situación de acoso escolar podemos encontrarnos con tres tipos de protagonistas: el agresor, la víctima y los espectadores que observan las agresiones.

Estos autores los definen como:

- El agresor: es aquella persona que casi nunca actúa solo ya que suele buscar el apoyo del grupo. En este apartado, se pueden distinguir dos tipologías: por un lado, la que presenta dominancia, con una tendencia a una personalidad antisocial que puede estar relacionada con la agresividad.
- La víctima: comúnmente, se encuentra aislada. Además, se pueden distinguir diversos tipos de víctima: la víctima clásica, ansiosa, débil e insegura que presenta poca competencia social; la víctima provocativa que se caracteriza por presentar un patrón de conducta similar a los agresores presentando una falta de control emocional tendiendo a presentar un rol de agresor-víctima y, la víctima inespecífica que es aquel individuo que es visto como diferente por el resto del grupo y

presenta todas las cualidades en convertirse en el objetivo. Esta última suele ser el tipo más común.

- El espectador: son aquellas personas que observan sin intervenir pero que, eventualmente, se suman a las agresiones amplificando el proceso.

Sin embargo, Rivilla y González (2010) exponen que el agresor suele mantener una conducta agresiva que perdura en el tiempo puesto que, no es una conducta que se manifiesta de manera puntual. Además, añaden que los agresores experimentan:

- Deseo de hacer daño a sus compañeros o compañeras.
- Deseo de ser la persona más popular del grupo.
- Deseo de ejercer el control y dominio en casi todas las situaciones y, sobre todo, en la víctima.
- Y, se suelen caracterizar por ser una persona rutinaria y en ocasiones antisocial.

Según el estudio realizado por Olweus (1993) afirma que los niños suelen estar más expuestos que las niñas a sufrir malos tratos, especialmente durante la etapa de Educación Primaria. En cuanto al sexo, observó que los agresores masculinos maltrataban en un 80% a víctimas del mismo sexo y a un 60% del sexo opuesto. Sin embargo, afirmó también que, en el sexo femenino, las chicas suelen practicar un tipo de maltrato más directo como puede ser la ridiculización de sus víctimas o la exclusión social. Además, según el estudio realizado por García y Orellana (2008) en cuanto al sexo femenino suele emplear más una violencia relacional que física, por lo tanto, las chicas suelen ser menos agresivas que el sexo masculino. Haciendo referencia a las aportaciones realizadas por Smith (2016) afirma que los niños suelen ser más numerosos en el rol del acosador, en cambio, las chicas se encuentran más como defensoras de las víctimas. El sexo masculino, usa más la intimidación física empleando la fuerza y les gustan ser los más destacados dentro del

grupo. Sin embargo, hay poca diferencia entre géneros en cuanto se refiere a la intimidación verbal. En lo que se refiere al sexo femenino, con mayor frecuencia suelen realizar un tipo de acoso indirecto y relacional, es decir, vinculado al ciberacoso y especialmente ligado a las redes sociales.

TIPOS DE BULLYING

Como afirman Álvarez-García, Pérez y González (2013) en su investigación: *“En ocasiones, las buenas relaciones entre los estudiantes, o entre estos y sus profesores, se ven enturbiadas por la aparición de incidentes violentos”* (p.191).

Según Gómez (2009) entre los aspectos que caracterizan al maltrato entre iguales se pueden destacar los siguientes:

- Acoso físico: se pueden clasificar por directas (peleas, empujones, golpes, palmadas...) este tipo de maltrato se da con mucha frecuencia en Educación Primaria y en Secundaria o, indirectas (destrucción de pertenencias, pequeños robos, provocaciones...).
- Acoso verbal: encontramos también que se pueden clasificar tanto en directas (insultos a la víctima y/o su familia, ridiculizar en público...) o indirectas (sembrar rumores, mentiras, hablar mal de alguien...). Se puede decir que, en esta línea, se está empezando a usar bastante el teléfono móvil y las redes sociales para fomentar este tipo de maltrato. En este tipo de violencia, Álvarez-García, Pérez y González (2013) definen también la violencia verbal como: *“aquella en la que el daño se causa mediante la palabra (por ejemplo, insultos o rumores)”* (p.192).
- Psicológico o de intimidación: consiste en producir en la víctima chantajes y amenazas con el objetivo de provocar miedo con el fin de obtener algún objeto, dinero u obligarles a hacer cosas que no quieren. Estas acciones están encaminadas a redu-

cir la autoestima del individuo creándoles una sensación de inseguridad y temor.

- Aislamiento y exclusión social: consiste en no dejar participar a la víctima aislándola del grupo e ignorando su presencia.
- Acoso racial: es llevado a cabo mediante la utilización de frases estereotipadas y de motes racistas a personas precedentes de otras culturas o países.

Además, Gómez (2009) afirma que las acciones de maltrato suelen producirse de forma repetida a lo largo del tiempo y de forma recurrente. Además, estas acciones se dan en situaciones de desigualdad de poder en las que, generalmente, existe un desequilibrio de fuerzas físicas, psicológicas y sociales haciendo que se genere un abuso de poder, en una situación de desigualdad y de indefensión por parte de las víctimas. En general, todas estas acciones generan consecuencias negativas para todos los implicados. Las víctimas, suelen sufrir angustia y ansiedad, así como un deterioro de la autoestima y el autoconcepto; los agresores aprenden a generar en sus víctimas un vínculo de sumisión y dominio que afectan a su desarrollo socio-personal y moral y, los espectadores desarrollan sentimientos de culpabilidad o desensibilización ante el sufrimiento ajeno.

A todo esto, las acciones de acoso escolar suelen estar provocadas por un escolar que suele estar respaldado por un grupo. Estas acciones se mantienen a lo largo del tiempo debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores (espectadores) y a las víctimas cada uno en su parte con un distinto grado de responsabilidad. Todas estas actuaciones de intimidación y acoso se dan en cualquier lugar del centro escolar, aunque es menos frecuente en los lugares donde hay adultos presentes (personal del centro, docentes...).

Sin embargo, existen diversas formas de violencia que pueden darse en los centros escolares. Entre ellas, las más frecuentes son: la violencia física, la violencia verbal, la interrupción en el aula, la exclusión social y la violencia

a través de las TIC (Álvarez-García y otros, 2011). En cuanto a las agresiones físicas directas, se suelen llevar a cabo en escenarios más heterogéneos. Pero, los lugares que más destacan son la clase y en el patio pero, sobre todo, las intimidaciones surgen cuando los docentes están ausentes en el aula. Sin embargo, las agresiones físicas directas tienen como escenario privilegiado la hora del patio, aunque también, la salida del centro suelen ser lugares donde se lleva a cabo este tipo de agresiones. Por otro lado, las agresiones directas están relacionadas con los destrozos de objetos y los robos, este tipo de agresión suele llevar a cabo cuando el docente tampoco se encuentra en el aula, pero, esto no quita que también se lleven a cabo cuando están los profesores y profesoras (Defensor del Pueblo, 2007).

En referencia a la exclusión social autores como Etxebarria y Elosegui (2010) la definen como aquellos actos que son llevados a cabo con actitudes de rechazo y discriminación que pueden estar relacionados con la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel. Además, (Álvarez-García y otros, 2013) afirman que: "La exclusión puede ocurrir dentro del aula, durante las tareas académicas. También puede ocurrir fuera del aula, ignorando o excluyendo a compañeros de los juegos o del grupo de amigos durante los recreos por ejemplo" (p. 200). Asimismo, como indican (Hidalgo y Ruiz, 2008) en el ámbito de la violencia escolar y el bullying, se ha empezado a observar que la pertenencia a un grupo cultural diferente, a la dominante, en el centro escolar genera en el alumnado un tipo de violencia interpersonal de carácter xenófobo o racista que ya no solo es denominado como "acoso escolar" sino que, se está contemplando como un tipo de exclusión social por razones de diferencia cultural.

La gran parte de los malos tratos son producidos en la clase o en el patio, aunque cada tipo tiene su escenario preferente. Dentro del aula, suelen llevarse a cabo aquellas acciones que van contra la propiedad, como por ejemplo insultar, poner motes, ignorar; en el patio

suele ocurrir la exclusión social, agresiones físicas directas, los insultos y amenazas; en el aseo suele producirse el acoso sexual y fuera del centro escolar se amenaza empleando el uso de armas (Defensor del Pueblo, 2007). Haciendo referencia al estudio de Mosia (2015) en el que añade que, aunque el profesorado sea un agente muy importante en la erradicación el acoso escolar controlando el comportamiento del alumnado, en algunas ocasiones, pueden llegar a potenciar involuntariamente la agresión por la forma en la que reaccionan ante los estudiantes que son víctimas de este tipo de agresiones.

Además, la violencia verbal se puede definir como aquella en la que el daño es producido mediante las palabras, es decir, cuando el alumnado se insulta, se ponen motes o propagan rumores unos de otros (Álvarez-García y otros, 2011). Sin embargo, en la violencia verbal podemos encontrar dos tipos, la agresión verbal directa que consiste en poner motes ofensivos e insultar directamente a la víctima y, la violencia verbal indirecta que se define como aquella que se ejerce cuando se habla mal, a las espaldas, de nuestros compañeros o compañeras (Defensor del Pueblo, 2000). Por último, tampoco podemos dejar atrás la violencia verbal que se produce del alumnado, que insulta o pone motes, hacia el profesorado puesto que, como añaden Vaca y otros (2010) cuando se produce este tipo de violencia el alumnado se convierte en agresor y los docentes en víctimas. Además, en referencia a lo anterior y siguiendo la investigación de Gutiérrez y Robertson (2016) contrastaron que las profesoras suelen sufrir más la violencia verbal alumnado-docente que los profesores. También hay que destacar que, en las agresiones o maltratos producidos entre los pares, en su gran mayoría suelen predominar más las verbales que las físicas que suelen ir acompañadas desde el insulto, rumores, amenazas con el fin de conseguir que la víctima disminuya su autoestima generando así su exclusión social y el aislamiento (Cogollo y Pabón, 2009).

A continuación, se presentará una tabla, a modo de resumen, de los tipos de violencia que podemos encontrar en los centros educativos por abuso de poder entre iguales.

Tabla 1
Ejemplos de tipos de maltratos entre iguales.

| Tipo de agresión | Ejemplos de conducta |
|---------------------------|---|
| Exclusión social | Ignorar |
| | No dejar participar |
| Agresión verbal | Insultar |
| | Poner motes ofensivos |
| | Hablar mal de otro a sus espaldas |
| Agresión física indirecta | Esconder cosas de la víctima |
| | Romper cosas de la víctima |
| | Robar cosas de la víctima |
| Agresión física directa | Pegar |
| Amenazas | Amenazar solo para meter miedo |
| | Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje) |
| | Amenazar con armas (cuchillo, palo) |

Fuente: Defensor del Pueblo (2000)

EL CIBERACOSO

Como afirman Hernández y Solano (2007) la violencia no es algo nuevo, sino que, ha existido desde siempre y prácticamente en todos los ámbitos de la sociedad, aunque, las formas de materialización y de llevar a cabo la violencia han ido evolucionando a lo largo de los años, generándose así nuevas formas de llevarla a cabo y alimentándose de las posibilidades o los avances que la tecnología les brinda. Además, como se dijo anteriormente, la violencia está presente en todos los ámbitos sociales (escuela, familia, política...) y actualmente esta se ve favorecida por el auge de las TIC's como nueva forma de transmitirla. Por otro lado, siguiendo la investigación de

Jiménez (2019) tanto el acoso que es ejercido cara a cara como el acoso digital, conlleva una forma de agresión entre pares que, combinados, someten a las víctimas a diversas formas de acoso. Además, el alumnado que es intimidado en el centro escolar tiene mucha más probabilidad de ser acosado cibernéticamente, por lo que, la agresión se propaga a otros tipos de comportamientos. Además, esta autora añade que las niñas suelen sufrir más el ciberacoso que los niños pero que, el sexo femenino también es partícipe de esto.

Antes que nada, tenemos que dar respuesta a la pregunta de ¿qué es el *ciberbullying*? y para ello emplearemos la definición que realizan en su estudio Hernández y Solano (2007): “Se trata de emplear cualquiera de las posibilidades de uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para hostigar con ensañamiento a su víctima” (p.23).

Además, estos autores, en su línea de investigación del *ciberbullying* consideran que existen dos modalidades:

La primera es aquella que actúa como intensificador del bullying ya emprendido y que es potenciado a través de las TIC’s. En esta primera modalidad, se puede considerar al *ciberbullying* como una forma de acoso que es llevada a cabo de manera más sofisticada y que es llevada a cabo cuando las maneras de acoso tradicional dejan de resultar menos satisfactorias y atractivas. En este caso, se puede identificar al acosador muy fácilmente, ya que, coincide con su víctima de manera presencial. En cuanto a los efectos que esta modalidad de acoso produce, por lo general son sumativos a los que ya la víctima padece, pero, esto hace que se amplifiquen y aumenten los daños producidos dada la apertura que el *ciberbullying* produce, puesto que, hace que llegue a más personas gracia a las redes sociales y páginas web.

Con respecto a la segunda modalidad, se puede decir que son formas de acoso entre iguales que no tienen por qué presentar antecedentes, de modo que, sin motivo alguno

el niño o la niña empieza a recibir hostigamiento a través de las TIC’s y, en algunas ocasiones, la víctima después de estar un tiempo recibiendo este tipo de acoso, el ciberagresor decide finalizar sus actos con una experiencia presencial, es decir, dando la cara.

DISRUPCIÓN EN EL AULA

Actualmente, las conductas disruptivas son un tema que inquieta a los profesionales que se dedican a la educación puesto que este tipo de actitudes afectan negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cada vez se hace más común escuchar el término de conductas disruptivas y este, hace referencia al niño o niña que es violento o agresivo, que no obedece, que no cumple las normas establecidas, que interrumpe constantemente las explicaciones hablando y molestando a sus compañeros, etc. Es decir, se utiliza este término para definir aquel comportamiento por parte del alumnado que es negativo (Gómez y Resurrección, 2017).

Por otro lado, Latorre y Romero (2014) añaden que: “Conviene tener en cuenta que, la disrupción en el aula es un fenómeno complejo e interactivo a pesar de interpretarse en muchos casos como un hecho que recae en una serie de individuos (alumnos)” (p. 65).

Sin embargo, García (2006) define el término disrupción como un anglicismo que contiene las siguientes características:

- Hace referencia a un conjunto de conductas inapropiadas dentro del aula como por ejemplo: hablar cuando el docente explica, levantarse en medio de la clase, etc.
- Supone que los fines educativos que engloban a las diferentes personas en el aula no son los mismos, es decir, los propósitos educativos iniciales de los docentes no son compartidos ni apoyados por todos los miembros que componen el grupo.
- Impide y retarda los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Llaga a convertirse en un obstáculo académico ya que, no permite reforzar ni ampliar los conocimientos de una manera favorable.
- Es percibido como un problema disciplinario por parte del alumnado.
- Su efecto excede de los individuos donde se centra la acción que es entre el alumnado y el profesorado, produciendo un elevado fracaso escolar dentro del grupo-clase.
- Genera un clima tenso dentro del aula fomentando las malas relaciones interpersonales, tanto entre los docentes y el alumnado como entre el propio alumnado.

Además, volviendo a tomar como referencia a García (2006) nos ofrece una serie de ejemplos de conductas que generan la disrupción en el aula las cuales son:

“Levantarse del sitio sin pedir permiso, retar la autoridad del profesor, no traer materiales a clase y no querer seguir con la tarea, molestar a compañeros, preguntar para retardar la instrucción, tirar tizas, etc., un sinfín de actos menores que provocan desazón y una grave dificultad para proseguir la marcha de la clase” (p.176).

No obstante, hay que educar en la convivencia y como nos dicen Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) a convivir se aprende y para que este aprendizaje sea efectivo es imprescindible ir construyendo una sociedad más justa, democrática, pacífica y solidaria. Por ello, algunas propuestas que generan este tipo de aprendizaje en los centros escolares son:

- Involucrar al alumnado en la elaboración de las normas del centro educativo.
- Favorecer los equipos de mediación entre iguales y mixtos.
- Crear planes de tutoría que incluyan los conflictos y su pacífica sosegada resolución.

Es por ello que educar para una convivencia eficaz es desarrollar los derechos hu-

manos de los niños y las niñas, también en potenciar la dignidad de la persona sin distinción de sexo, orientación sexual, raza, lengua o religión y, aprender y saber como ponernos en el lugar del otro, es decir, ser empático teniendo en cuenta los sentimientos, opiniones, emociones etc. de las demás personas (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007).

CONSECUENCIAS DEL BULLYING

Se puede decir que tanto los agresores como las víctimas, llegan a padecer más trastornos psicológicos y de conductas que otros niños y niñas de su edad, aunque son de distinto tipo (Andonegui y Líbano, 2005). Asimismo, la violencia que es ejercida dentro de los centros educativos ha generado una gran preocupación en la literatura sobre la seguridad escolar puesto que, ha sido vista como un problema social que genera en las víctimas del *bullying* un elevado impacto negativo tanto en la salud mental como física a largo plazo (Quinn y Stewart, 2018).

Por lo tanto, Andonegui y Líbano (2005) afirman que las víctimas suelen presentar problemas psicossomáticos, baja autoestima, fobia a la escuela, depresión, etc. Presentando también, problemas de relaciones sociales y mayor tasa de fracaso escolar. Si esta situación de acoso llega a prolongarse en el tiempo, llegando a convertirse en casos extremos, pueden llegar a dar intentos de suicidio. En cambio, los agresores presentan un mayor riesgo de continuar con conductas violentas llegando a desarrollar una personalidad antisocial. Este tipo de actitudes, pueden llegar a tener consecuencias en la edad adulta como, por ejemplo: caer en el alcoholismo y conductas delictivas o incluso llegando a trasladar estas conductas agresivas al ámbito del hogar cuando tienen relaciones sentimentales. Sin embargo, los espectadores tampoco son inmunes a las consecuencias que produce el acoso escolar puesto que la observación repetitiva de los actos violentos conlleva una progresiva insensibilización ante el sufrimiento del otro.

Por otro lado, siguiendo la línea de trabajo de Rivilla y González (2010) la percepción del maltrato en el alumnado por sus agresores incrementa en estos unos grandes sentimientos de inseguridad generando una baja autoestima y, sobre todo, disminuye la capacidad de relacionarse con el resto debido al sometimiento de abuso recibido por sus pares generando en sus víctimas una limitación de sus aspiraciones distorsionando su voluntad e independencia a la hora de relacionarse en el centro educativo. En consecuencia, Murphy, Tubritt y James (2018) añaden que es importante que el profesorado esté al tanto de las primeras señales que el acoso produce para intentar diagnosticarlo en su etapa más temprana. Para ello, estos profesionales deben mostrar una actitud empática y unas competencias específicas para identificar las necesidades del alumnado, en estos casos, y saber responder a ellos apropiadamente.

PREVENCIÓN Y DETECCIÓN

Para comenzar este apartado hay que recordar que los docentes desempeñan un papel fundamental en la prevención y detección del acoso escolar puesto que, constantemente están luchando por identificarlo en las aulas y, sobre todo, por buscar herramientas que le ayuden a intervenir de manera efectiva en los casos que van detectando (Pas, Wasdorp y Bradshaw, 2019).

Como es indudable, la existencia del *bullying* y el *ciberbullying* en los últimos años en todos los países del mundo es innegable. Sin embargo, aunque se hayan desarrollado y llevado a cabo múltiples programas de intervención destinados a la reducción del acoso escolar y el ciberacoso, se han obtenido desigualdades significativas con respecto a la eficacia de dichos programas. En la gran mayoría, la falta poner en práctica este tipo de intervenciones que involucren a todo el personal de los centros educativos podría ser la causa de esta eficacia tan limitada (Ferrer-Cascales y otros, 2019).

Hablando en torno a la prevención, este tema se debería enfocar en torno a los controles de salud al igual que se hace con otras actividades preventivas. Lo ideal sería recomendar y aconsejar a las familias para intentar fomentar y estimular conductas educativas y afectivas adecuadas para así, poder anticipar etapas conflictivas de los niños y las niñas para intentar mejorar su manejo cuando se produzcan y ofrecer siempre el apoyo y seguridad creando un ambiente de confianza al que puedan recurrir si se encuentran en alguna situación de este tipo haciéndoles saber que siempre pueden contar con sus familiares, y el profesorado. (Andonegui y Libano 2005).

Además, estos autores en cuanto a la detección del acoso, en su estudio concluyen que se puede llevar a cabo tanto por controles de salud como en la consulta de la demanda. Respecto a los controles de salud recomiendan preguntar específicamente sobre el tema, estableciendo preguntas abiertas e indirectas que puedan ofrecernos signos de sospecha. Además, estar especialmente atentos a los niños y niñas que presenten factores de riesgo de agresor, es decir, conductas negativistas o escasa capacidad de adaptación a nuevas situaciones o, por otro lado, de víctima, es decir, que presente fragilidad, retraimiento excesivo, problemas de aprendizaje, etc. También hay que tener en cuenta a los niños y niñas que presentan problemas que suelen ser psicossomáticos (dolor abdominal, pérdida de apetito, cefaleas...) y, sobre todo, no olvidarnos de preguntar todo esto en la escuela y, prestar atención al alumnado que presente lesiones inexplicadas o que no se ajusten al mecanismo de lesión que nos cuentan y, que hayan sido producidas en el colegio.

Por todo ello, en palabras de Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) para que en los centros educativos se lleva a cabo una educación para la convivencia, todo el profesorado del centro debe fomentar y llevar a cabo actitudes como, por ejemplo:

- Valorar y aceptar todas las diferencias que puedan existir dentro del aula como algo enriquecedor y positivo que nos haga crecer como personas.
- Mantener una actitud favorable ante la forma de ser de los demás.
- Evitar hacer comentarios desafortunados ante las opiniones de todos y todas.
- Escuchar las ideas de los niños y las niñas y de todas las personas del centro educativo sin ningún tipo de prejuicio.

METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo hemos utilizado una metodología cuantitativa.

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo son:

Objetivo general:

Investigar la violencia escolar en Educación Primaria en el alumnado de un centro público.

Objetivos específicos:

1. Objetivo específico 1º. Detectar la violencia entre niños y niñas de 4º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.
2. Objetivo específico 2º. Justificar la violencia entre niños de 4º de Primaria y niñas de 5º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.
3. Objetivo específico 3º Explicar la violencia entre niños de 4º de Primaria y niñas de 6º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Vi-

lencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.

4. Objetivo específico 4º. Explicar la violencia entre niñas de 4º de Primaria y niñas de 5º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.
5. Objetivo específico 5º. Argumentar la violencia entre niñas de 4º de Primaria y niñas de 6º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.
6. Objetivo específico 11º Manifestar la violencia entre niños de 5º de Primaria y niños de 6º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.
7. Objetivo específico 7º Evidenciar la violencia entre niñas de 5º de Primaria y niños de 6º de Primaria en relación a la Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social y Disrupción en el aula.

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se ha elegido una muestra de un total de 86 alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, correspondientes a un centro público. Los datos serán reflejados en las siguientes tablas:

Tabla 2:
Alumnado de centro público según el curso escolar.

| | | CURSO | | | Total |
|----------|------------------|-------|-------|--------|--------|
| | | 4º | 5º | 6º | |
| Niños CP | Recuento | 11 | 12 | 14 | 37 |
| | % dentro de SEXO | 29,7% | 32,4% | 37,8% | 100,0% |
| | % del total | 12,8% | 14,0% | 16,3% | 43,0% |
| Niñas CP | Recuento | 20 | 17 | 12 | 49 |
| | % dentro de SEXO | 40,8% | 34,7% | 24,5% | 100,0% |
| | % del total | 23,3% | 19,8% | 14,0% | 57,0% |
| Total | Recuento | 31 | 29 | 26 | 86 |
| | 36,0% | 33,7% | 30,2% | 100,0% | |
| | 36,0% | 33,7% | 30,2% | 100,0% | |

Nota: CP= centro público.

En cuanto al sexo se puede observar como predominan las niñas con un 57% de la muestra frente a los niños con un 43%. Por cursos, obtuvimos que 4º contiene el 36% de la muestra mientras que 5º el 33,7% y sexto con el 30,2%.

Tabla 3:
Alumnado del centro público según la edad y curso en el que se encuentran

| CURSO | | EDAD | | | | Total | |
|-------|----------|-------------|-------|-------|-------|--------|--------|
| | | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| 4º | Niños CP | Recuento | 8 | 3 | | 11 | |
| | | % del total | 25,8% | 9,7% | | 35,5% | |
| 4º | Niñas CP | Recuento | 16 | 4 | | 20 | |
| | | % del total | 51,6% | 12,9% | | 64,5% | |
| Total | | Recuento | 24 | 7 | | 31 | |
| | | % del total | 77,4% | 22,6% | | 100,0% | |
| 5º | Niños CP | Recuento | | 9 | 3 | 12 | |
| | | % del total | | 31,0% | 10,3% | 41,4% | |
| 5º | Niñas CP | Recuento | | 9 | 8 | 17 | |
| | | % del total | | 31,0% | 27,6% | 58,6% | |
| Total | | Recuento | | 18 | 11 | 29 | |
| | | % del total | | 62,1% | 37,9% | 100,0% | |
| 6º | Niños CP | Recuento | | | 10 | 4 | 14 |
| | | % del total | | | 38,5% | 15,4% | 53,8% |
| 6º | Niñas CP | Recuento | | | 8 | 4 | 12 |
| | | % del total | | | 30,8% | 15,4% | 46,2% |
| Total | | Recuento | | | 18 | 8 | 26 |
| | | % del total | | | 69,2% | 30,8% | 100,0% |

| | | | | | | | |
|-------|----------|-------------|-------|-------|-------|------|--------|
| Total | Niños CP | Recuento | 8 | 12 | 13 | 4 | 37 |
| | | % del total | 9,3% | 14,0% | 15,1% | 4,7% | 43,0% |
| | Niñas CP | Recuento | 16 | 13 | 16 | 4 | 49 |
| | | % del total | 18,6% | 15,1% | 18,6% | 4,7% | 57,0% |
| Total | | Recuento | 24 | 25 | 29 | 8 | 86 |
| | | % del total | 27,9% | 29,1% | 33,7% | 9,3% | 100,0% |

Nota: CP= centro público.

En referencia a los grupos de edades, podemos observar que predominan los niños y las niñas de 11 años con un 33,7% de la muestra mientras que le siguen el alumnado de 10 años con el 29,1%, 9 años con 27,9% y 12 años con un 9,3%.

Instrumento

Para obtener los resultados mediante el Cuestionario Acoso entre Iguales se utilizó la escala de *Conductas de Acoso* (CUVE³-EP) de Magaz, Chorot, Sandín, Santed y Valiente (2011). Se trata de 27 ítems que miden los apartados de violencia verbal del alumnado hacia alumnado, la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, la violencia física directa y amenazas entre estudiantes, la violencia física indirecta por parte del alumnado, la exclusión social y la disrupción en el aula en los cuales hay cinco respuestas posibles por ítem que, serán respondidos marcando una X en la casilla que se ajuste a la opinión que posea el alumnado, los cuales son:

- Nunca: 1
- Pocas veces: 2
- Algunas veces: 3
- Muchas veces: 4
- Siempre: 5

Procedimiento

El proceso que se ha llevado para la obtención de los datos se puede dividir en cuatro fases:

- Fase 1: la primera fase, fue la recogida de información teórica sobre la violencia escolar y los tipos que existen de la misma para así, poder elaborar el marco teórico.
- Fase 2: en la segunda fase se seleccionó el cuestionario que está formado por 27 preguntas.
- Fase 3: la tercera fase de esta investigación consistió en pasar la encuesta a un total de 86 alumnos y alumnas de Educación Primaria correspondientes a un centro público.
- Fase 4: para finalizar, hemos realizado el análisis de las respuestas a los cuestionarios realizados por los niños y niñas para así poder obtener las oportunas conclusiones de dicha investigación.

RESULTADOS

Resultados de la prueba no paramétrica según las Dimensiones del CUVE³-P y Curso académico en el que se encuentra el alumnado:

Bloque 1.1.- Resultados para el Objetivo específico 1º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney para las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 4:

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre los niños y niñas de 4º Curso de Primaria.

| | ˆVVAA | ˆVVAP | ˆVFDAEE | ˆVFIA | ˆES | ˆDA |
|-----------------------------|--------|---------|---------|--------|---------|--------|
| U de Mann-Whitney | 98,000 | 106,500 | 81,000 | 99,500 | 101,500 | 96,500 |
| sig. asintótica (bilateral) | ,616 | ,884 | ,228 | ,661 | ,723 | ,571 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De la tabla anterior, se desprenden que los resultados para las seis Dimensiones del CUVE³-P no son significativos y, por lo tanto, a partir de estos datos no podemos afirmar que existan diferencias en las medianas de las variables objeto de estudio entre los niños y niñas de 4º de Primaria.

Tabla 5

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para los niños de 4º de Primaria.

| | ˆVVAA | ˆVVAP | ˆVFDAEE | ˆVFIA | ˆES | ˆDA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Niños 4º | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 |
| Media | 2,6136 | 1,9773 | 2,9091 | 1,8409 | 2,6234 | 4,1818 |
| Mediana | 2,5000 | 1,5000 | 2,8000 | 2,0000 | 2,8571 | 4,3333 |
| Desv. típ. | ,39312 | ,95167 | ,33898 | ,59448 | ,78056 | ,76541 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según los datos de la tabla expuesta anteriormente sobre las Dimensiones VVAA, VVAP; VFDAEE, VFIA y ES para los niños de 4º de Primaria los valores de sus medias y medianas son valores inferiores a 3 y nos llama la atención los valores para la Disrupción en el aula (DA) con una $\bar{X} = 4,1818$ y Me = 4,3333 que nos indican que la tendencia a dificultar las explicaciones del profesor en el aula es bastante alta.

Tabla 6

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 4º de Primaria.

| | ˆVVAA | ˆVVAP | ˆVFDAEE | ˆVFIA | ˆES | ˆDA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Niñas 4º | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Media | 2,4750 | 2,0125 | 2,5900 | 1,9625 | 2,6929 | 3,9833 |
| Mediana | 2,6250 | 1,8750 | 2,7000 | 2,0000 | 2,7857 | 4,3333 |
| Desv. típ. | ,79015 | ,82508 | ,70030 | ,61385 | ,67529 | ,89492 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

También los datos de la tabla anterior de las niñas de 4º de Primaria son inferiores a 3 para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES tanto en la media como en su mediana; aunque los valores para DA los podemos considerar altos ($\bar{X} = 3,9833$ y $Me = 4,3333$) e indican la tendencia a dificultar bastante las explicaciones del profesor en el aula.

Bloque 1.2.- Resultados para el Objetivo específico 2º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 7

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre los niños de 4º y las niñas de 5º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|-----------------------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| U de Mann-Whitney | 73,000 | 87,500 | 37,000 | 59,000 | 33,000 | 13,500 |
| sig. asintótica (bilateral) | ,331 | ,775 | ,007 | ,092 | ,004 | ,000 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De lo aportado de los valores de la U de Mann-Whitney en la tabla anterior se desprende que los datos de VFDAEE, ES y DA son significativos al tener presente la significación asintótica bilateral que es menor que el $\alpha = 5\% = 0,05$ y, por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, ES y DA para sus medianas de los niños de 4º y las niñas de 5º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas es distinto en los niños de 4º y las niñas de 5º de Primaria

Tabla 8

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para los niños de 4º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Niños 4º | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 |
| Media | 2,6136 | 1,9773 | 2,9091 | 1,8409 | 2,6234 | 4,1818 |
| Mediana | 2,5000 | 1,5000 | 2,8000 | 2,0000 | 2,8571 | 4,3333 |
| Desv. típ. | ,39312 | ,95167 | ,33898 | ,59448 | ,78056 | ,76541 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula. Según los datos de la tabla expuesta anteriormente sobre las Dimensiones VFDAEE, ES DA para los niños de 4º de Primaria los valores de sus medias entre 2,6 y 4,18 y sus medianas entre 4,3333 y 2,8000; destacando la $\bar{X} = 4,1818$ y $Me = 4,3333$ para la Disrupción en el aula (DA).

Tabla 9

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 5º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|
| Niñas 5º | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 |
| Media | 2,4118 | 1,8824 | 2,1059 | 1,4559 | 1,6723 | 2,2549 |
| Mediana | 2,2500 | 1,7500 | 2,0000 | 1,2500 | 1,5714 | 2,3333 |
| Desv. típ. | ,87474 | ,65023 | ,87498 | ,60747 | ,70125 | 1,03769 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según los valores reflejados en la tabla anterior, podemos deducir que los valores de sus medias y medianas se sitúa por debajo de 2,5 para las niñas de 5º de Primaria.

Bloque 1.3.- Resultados para el Objetivo específico 3º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 10

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre los niños de 4º y las niñas de 6º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VF- DAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|-----------------------------|--------|--------|--------------|--------|--------|-------|
| U de Mann-Whitney | 50,000 | 57,000 | ,500 | 23,500 | 24,000 | 5,500 |
| sig. asintótica (bilateral) | ,319 | ,576 | ,000 | ,007 | ,009 | ,000 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De lo aportado de los valores de la U de Mann-Whitney en la tabla anterior se desprende que los datos de VFDAEE, VFIA, ES y DA son significativos al tener presente la significación asintótica bilateral que es menor que el $\alpha = 5\% = 0,05$ y, por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, VFIA, ES y DA para sus medianas de los niños de 4º y las niñas de 6º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas es distinto en los niños de 4º y las niñas de 6º de Primaria.

Tabla 11

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para los niños de 4º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Niños 4º | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 |
| Media | 2,6136 | 1,9773 | 2,9091 | 1,8409 | 2,6234 | 4,1818 |
| Mediana | 2,5000 | 1,5000 | 2,8000 | 2,0000 | 2,8571 | 4,3333 |
| Desv. típ. | ,39312 | ,95167 | ,33898 | ,59448 | ,78056 | ,76541 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Para los datos de la tabla expuesta anteriormente nos llama la atención los valores para la Disrupción en el aula (DA) con una $\bar{X} = 4,1818$ y $Me = 4,3333$ que nos indican que la tendencia a dificultar las explicaciones del profesor en el aula es bastante alta por parte los niños de 4º de Primaria.

Tabla 12

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 6º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Niñas 6º | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 |
| Media | 2,2708 | 1,7500 | 1,7667 | 1,2292 | 1,7143 | 2,0556 |
| Mediana | 2,1250 | 1,6250 | 1,8000 | 1,0000 | 1,5714 | 2,0000 |
| Desv. típ. | 1,13547 | ,74620 | ,32845 | ,32784 | ,73603 | ,89706 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Para los datos de la tabla expuesta anteriormente los valores para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a $\bar{X} = 2,1$ y $Me = 2,2$ por parte las niñas de 6º de Primaria.

Bloque 1.4.- Resultados para el Objetivo específico 4º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 13

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre las niñas de 4º y las niñas de 5º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|-----------------------------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|
| U de Mann-Whitney | 159,000 | 160,000 | 109,500 | 91,500 | 50,000 | 35,500 |
| sig. asintótica (bilateral) | ,736 | ,759 | ,064 | ,015 | ,000 | ,000 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

En lo aportado de los valores de la U de Mann-Whitney en la tabla anterior se desprende que los datos de VFIA, ES y DA son significativos al tener presente la significación asintótica bilateral que es menor que el $\alpha = 5\% = 0,05$ y, por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFIA, ES y DA para sus medianas de las niñas de 4º y las niñas de 5º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas en las niñas de 4º difiere de las niñas de 5º de Primaria.

Tabla 14

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 4º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Niñas 4º | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Media | 2,4750 | 2,0125 | 2,5900 | 1,9625 | 2,6929 | 3,9833 |
| Mediana | 2,6250 | 1,8750 | 2,7000 | 2,0000 | 2,7857 | 4,3333 |
| Desv. típ. | ,79015 | ,82508 | ,70030 | ,61385 | ,67529 | ,89492 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Po otro lado, los datos de la tabla anterior de las niñas de 4º de Primaria son inferiores a 2,8 para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES tanto en la media como en su mediana; aunque los valores para DA los podemos considerar altos ($\bar{X} = 3,9833$ y $Me = 4,333$) e indican la tendencia a dificultar bastante las explicaciones del profesor en el aula.

Tabla 15

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 5º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|
| Niñas 5º | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 |
| Media | 2,4118 | 1,8824 | 2,1059 | 1,4559 | 1,6723 | 2,2549 |
| Mediana | 2,2500 | 1,7500 | 2,0000 | 1,2500 | 1,5714 | 2,3333 |
| Desv. típ. | ,87474 | ,65023 | ,87498 | ,60747 | ,70125 | 1,03769 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De los valores reflejados en la tabla anterior, podemos deducir que los valores de sus medias y medianas se sitúa por debajo de 2,5 para las niñas de 5º de Primaria.

Bloque 1.5.- Resultados para el Objetivo específico 5º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 16

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre las niñas de 4º y las niñas de 6º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|-----------------------------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|
| U de Mann-Whitney | 100,000 | 98,000 | 37,000 | 35,000 | 40,000 | 17,500 |
| sig. asintótica (bilateral) | ,434 | ,386 | ,001 | ,001 | ,002 | ,000 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

En la tabla anterior los valores de VFDAEE, VFIA, ES y DA son significativos y, por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, VFIA, ES y DA para sus medianas entre las niñas de 4º y las niñas de 6º de Primaria: o sea, no se detecta asociación entre las variables estudiadas para los datos de la extraídos anteriormente en niñas de 4º y niñas de 6º de Primaria.

Tabla 17

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 4º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Niñas 4º | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Media | 2,4750 | 2,0125 | 2,5900 | 1,9625 | 2,6929 | 3,9833 |
| Mediana | 2,6250 | 1,8750 | 2,7000 | 2,0000 | 2,7857 | 4,3333 |
| Desv. típ. | ,79015 | ,82508 | ,70030 | ,61385 | ,67529 | ,89492 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

En los datos de la tabla anterior de las niñas de 4º de Primaria podemos observar que son inferiores a 2,8 para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES tanto en la media como en su mediana; aunque los valores para DA los podemos considerar altos (\bar{X} = 3,9833 y Me = 4,333) e indican la tendencia a dificultar bastante las explicaciones del profesor en el aula.

Tabla 18

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 6º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Niñas 6º | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 |
| Media | 2,2708 | 1,7500 | 1,7667 | 1,2292 | 1,7143 | 2,0556 |
| Mediana | 2,1250 | 1,6250 | 1,8000 | 1,0000 | 1,5714 | 2,0000 |
| Desv. típ. | 1,13547 | ,74620 | ,32845 | ,32784 | ,73603 | ,89706 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Para los datos de la tabla expuesta anteriormente los valores para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a \bar{X} = 2,3 y Me = 2,2 por parte las niñas de 6º de Primaria.

Bloque 1.6.- Resultados para el Objetivo específico 6º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 19

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre los niños de 5º y los niños de 6º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|-----------------------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| U de Mann-Whitney | 80,000 | 61,000 | 83,000 | 82,500 | 71,500 | 69,500 |
| sig. asintótica (bilateral) | ,836 | ,230 | ,959 | ,935 | ,518 | ,452 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según se desprende de la tabla anterior, los resultados para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA no son significativos al tener presente la significación asintótica bilateral que es mayor que el α = 5% = 0,05 y, por lo tanto, a partir de estos datos no podemos afirmar que existan diferencias en las medianas de las variables objeto de estudio entre los niños de 5º y los niños de 6º de Primaria.

Tabla 20

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para los niños de 5º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|--------|---------|---------|--------|--------|---------|
| Niños 5º | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 |
| Media | 2,2708 | 1,9375 | 2,0333 | 1,3958 | 1,9524 | 2,4722 |
| Mediana | 2,0000 | 1,7500 | 1,9000 | 1,1250 | 1,7143 | 2,1667 |
| Desv. típ. | ,97385 | 1,03970 | ,83048 | ,64366 | ,79501 | 1,20150 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según los datos de la tabla expuesta anteriormente sobre las Dimensiones del CUVE³-P para los niños de 5º de Primaria, los valores de sus medias y medianas son valores inferiores a 2,5 y 2,2 en las medianas.

Tabla 21

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para los niños de 6º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Niños 6º | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| Media | 2,2321 | 1,6071 | 1,9143 | 1,2679 | 1,8163 | 2,6190 |
| Mediana | 2,0000 | 1,2500 | 1,8000 | 1,2500 | 1,6429 | 2,5000 |
| Desv. típ. | ,90120 | ,67021 | ,58026 | ,31720 | ,78931 | ,85592 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De los datos de la tabla expuesta anteriormente los valores para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a $\bar{X} = 2,7$ y Me = 2,6 por parte los niños de 6º de Primaria.

Bloque 1.7.- Resultados para el Objetivo específico 7º

En la tabla siguiente presentamos los datos de la U de Mann-Whitney en las diferentes Dimensiones del CUVE³-P.

Tabla 22

Valores de la U de Mann-Whitney al comparar las dimensiones del CUVE³-P entre las niñas de 5º y los niños de 6º de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|-----------------------------|---------|--------|---------|---------|---------|--------|
| U de Mann-Whitney | 103,500 | 79,500 | 113,000 | 104,500 | 107,000 | 91,000 |
| sig. asintótica (bilateral) | ,536 | ,112 | ,810 | ,543 | ,631 | ,263 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según se desprende de la tabla anterior, los resultados para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA no son significativos al tener presente la significación asintótica bilateral que es mayor que el $\alpha = 5\% = 0,05$ y, por lo tanto, a partir de estos datos no podemos afirmar que existan

diferencias en las medianas de las variables objeto de estudio entre las niñas de 5° y los niños de 6° de Primaria.

Tabla 23

Valores de los estadísticos descriptivos en las dimensiones del CUVE³-P para las niñas de 5° de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|
| Niñas 5° | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 |
| Media | 2,4118 | 1,8824 | 2,1059 | 1,4559 | 1,6723 | 2,2549 |
| Mediana | 2,2500 | 1,7500 | 2,0000 | 1,2500 | 1,5714 | 2,3333 |
| Desv. típ. | ,87474 | ,65023 | ,87498 | ,60747 | ,70125 | 1,03769 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

Según los valores reflejados en la tabla anterior, podemos deducir que los valores de sus medias y medianas se sitúa por debajo de $\bar{X}=2,5$ Me = 2,4 para las niñas de 5° de Primaria.

Tabla 24

Valores de los estadísticos descriptivos en las Dimensiones del CUVE³-P para los niños de 6° de Primaria.

| | ^VVAA | ^VVAP | ^VFDAEE | ^VFIA | ^ES | ^DA |
|------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Niños 6° | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| Media | 2,2321 | 1,6071 | 1,9143 | 1,2679 | 1,8163 | 2,6190 |
| Mediana | 2,0000 | 1,2500 | 1,8000 | 1,2500 | 1,6429 | 2,5000 |
| Desv. típ. | ,90120 | ,67021 | ,58026 | ,31720 | ,78931 | ,85592 |

*Nota: VVAA= Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, VVAP = Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAEE = Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, VFIA = Violencia física indirecta entre el alumnado, ES = Exclusión social, DA = Disrupción en el aula

De los datos de la tabla expuesta anteriormente los valores para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a $\bar{X} = 2,7$ y Me = 2,6 por parte los niños de 6° de Primaria.

CONCLUSIONES Y VALORACIONES

Discusión y conclusiones para el objetivo 1

Destacamos que los valores de VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES son inferiores a 3 tanto en los niños como las niñas de 4º de Primaria por lo que, en líneas generales se puede decir que existe una buena convivencia entre el alumnado. Sin embargo, con respecto a la Disrupción en el aula (DA) los valores son bastante altos en ambos sexos (niños con una puntuación media de 4 y niñas de 3,9) y, en consecuencia, se puede decir que el alumnado suele dificultar bastante las explicaciones de los docentes en el aula como nos indica el It25, que lo confirma con un 80% con respecto a los niños y las niñas.

Una vez interpretado los resultados, podemos afirmar que la presencia de conductas disruptivas en el aula es un tema que inquieta a los docentes, ya que, este tipo de actitudes a la hora de llevar las explicaciones en el aula afecta negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez y Resurrección, 2017). Por lo tanto, sería conveniente que el personal educativo estuviera preparado con conocimientos y herramientas sobre como poder afrontar este tipo de situaciones en las aulas, puesto que, no solo es un aspecto que afecte al proceso de enseñanza, sino que hay que saber transmitir a los niños y a las niñas el saber estar en cualquier tipo de situación, acatando siempre las normas establecidas del lugar.

Sin embargo, la presencia de este tipo de actitudes en el aula puede originar conductas violentas e inadecuadas llegando a retar a la autoridad del profesorado y obligándoles a emplear más tiempo para establecer un control y orden favorable para así poder retomar la normalidad (Sulbarán y León, 2014). Además, no podemos olvidar que la disrupción no es un tema que solo afecte a las explicaciones del profesorado ya que, también puede darse el caso de que se produzca,

este tipo de actitudes, cuando el alumnado está realizando tareas y existan niños o niñas que ni trabajen ni dejen trabajar al resto.

Es por ello que, hay que educar en la convivencia y siguiendo la línea de investigación de Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) nos dicen que a convivir se aprende y para que este aprendizaje sea exitoso, hay que transmitir al alumnado valores democráticos, pacíficos y solidarios. Además, estos autores nos indican algunas propuestas que generan este tipo de aprendizaje en los centros educativos, los cuales son: involucrar al alumnado en la elaboración de las normas del aula, favorecer los equipos de mediación, el empleo de tutorías que ayuden a resolver los conflictos de maneras pacífica, entre otros.

No obstante, para poder crear un clima de trabajo adecuado en el aula es imprescindible que el docente promueva valores de respeto entre todos y todas.

Discusión y conclusiones para el objetivo 2

En referencia a los resultados para dicho objetivo destacamos que los valores de la U de Mann-Whitney desprende que los datos de VFDAEE, ES y DA son significativos. Por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, ES y DA para sus medianas de los niños de 4º y las niñas de 5º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas es distinto en los niños de 4º y las niñas de 5º de Primaria.

Según los datos obtenidos sobre las Dimensiones VFDAEE, ES DA para los niños de 4º de Primaria los valores de sus medias entre 2,6 y 4,18. Además, hay que destacar que la Disrupción en el aula (DA) obtiene valores bastante altos situándose la media con una puntuación de 4,1. Sin embargo, para las niñas de 5º de Primaria los valores de sus medias y medianas se sitúa por debajo de 2,5 lo que significa que, por lo general, existe una buena convivencia en el aula de 5º.

En cuanto a los niños de 4º de Primaria, hemos obtenido el valor de 2,6 haciendo referencia a la exclusión social (ES) lo que significa que hay estudiantes que se sienten discriminados por otros a causa de sus diferencias culturales, étnicas o religiosas, como indica el It18 con un 45,5%, muchas veces. Etxeberria y Elozegui (2010) aportan que la exclusión social es llevada a mediante actitudes de rechazo y discriminación que pueden estar relacionados con la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel. Por lo tanto, sería bastante acertado fomentar en el aula una buena educación intercultural basada en el respeto a las diferencias de la cultura predominante en el centro ya que, todas son igual de valiosas.

Sin embargo, los valores obtenidos en cuanto a la Disrupción en el aula (DA) vuelve a superar el 4, lo que nos indica que los niños de 4º de Primaria dificultan las explicaciones del profesorado con su comportamiento durante la clase, como nos indica el It26 con un 35%, muchas veces. Asimismo, como nos indica García (2006) este tipo de actitudes genera un clima tenso dentro del aula fomentando las malas relaciones, tanto entre los docentes y el alumnado como en el propio alumnado.

Además, la Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAEE) obtiene un valor de 2,9. Este tipo de violencia, como añade el (Defensor del Pueblo, 2007) suele llevarse a cabo en escenarios más heterogéneos. Pero, los lugares que más destacan son la clase y en el patio, pero, sobre todo, las intimidaciones surgen cuando los docentes están ausentes en el aula. Ante esto, no podemos bajar la guardia ya que hay muchos niños y niñas que pueden estar sufriendo este tipo de acoso y no saberlo, así que, siempre hay que estar pendiente a las relaciones que se dan en todos los espacios que hay en el centro educativo para evitar que el alumnado sufra este tipo de violencia.

Discusión y conclusiones para el objetivo 3

Destacamos los valores que se desprenden de la U de Mann-Whitney ya que de los datos de VFDAEE, VFIA, ES y DA son significativos. Ante estos resultados, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, VFIA, ES y DA para sus medianas de los niños de 4º y las niñas de 6º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas es distinto en los niños de 4º y las niñas de 6º de Primaria.

Por un lado, nos llama la atención los valores para la Disrupción en el aula (DA) con una media de 4,1 lo que nos indica que la tendencia a dificultar las explicaciones del profesor en el aula es bastante alta por parte los niños de 4º de Primaria. Sin embargo, la situación es totalmente distinta en cuanto a los resultados obtenidos para las niñas de 6º de Primaria puesto que los valores obtenidos para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a una media de 2,1 por lo tanto, podemos concluir que, por lo general, en el aula de 6º existe una buena convivencia por parte de las niñas.

Por lo tanto, sería adecuado trabajar con el alumnado de 4º curso la educación para la convivencia que, siguiendo la línea de estudio de Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) nos recomiendan que los docentes del centro deberían fomentar actitudes como, por ejemplo: escuchar las ideas del alumnado y de todas las personas del centro sin ningún tipo de prejuicio, evitar hacer comentarios hirientes o desafortunados antes las opiniones de otras personas, valorar y aceptar todas las diferencias que puedan haber dentro del centro educativo como algo positivo y enriquecedor.

En consecuencia, hay que erradicar los comportamientos disruptivos y las actitudes que puedan convertirse en acoso escolar ya que a corto y largo plazo puede producir problemas físicos y psicológicos en el alumnado produciendo, por ejemplo, absentismo escolar entre otros factores. Así que, como

afirman Yang y otros (2018) los centros escolares deben crear prácticas y políticas que amparen al alumnado que sufre acoso escolar, generando el desarrollo de un clima adecuado a través del empleo que fomente un buen comportamiento entre el estudiantado.

Discusión y conclusiones para el objetivo 4

En relación a este objetivo, se puede destacar que los valores obtenidos de la U de Mann-Whitney desprende que los datos de VFIA, ES y DA son significativos y, por tanto, a partir de estos resultados, podemos afirmar que existen diferencias entre VFIA, ES y DA para sus medianas de las niñas de 4º y las niñas de 5º de Primaria, es decir, el grado de violencia obtenido de las dimensiones estudiadas en las niñas de 4º difiere de las niñas de 5º de Primaria.

Po otro lado, los datos registrados de las niñas de 4º de Primaria son inferiores a 2,8 para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES tanto en la media como en su mediana; aunque los valores para DA los podemos considerar altos con una media que se acerca al cuatro ($\bar{x} = 3,9833$) e indica la tendencia a dificultar bastante las explicaciones del profesor en el aula. Sin embargo, en referencia a las niñas de 5º curso, todos los datos obtenidos presentan unos valores de sus medias y medianas que se sitúan por debajo de 2,5, esto significa que, generalmente, suele haber un clima adecuado con respecto a las niñas.

Además, según los resultados obtenidos para las niñas de 4º, suelen generarse actitudes de Exclusión social (ES) ya que hay estudiantes que se sienten solos o solas en las clases, ignorados y rechazados por sus compañeros/as, como nos indica el It20 con el 55%, algunas veces. En consecuencia, como aportan (Cogollo y Pabón, 2009) las agresiones y maltratos producidos entre el alumnado, en su gran mayoría suelen ser más verbales que físicos y suelen ir acompañadas desde el insulto, rumores, amenazas con el fin de conseguir que la víctima disminuya su

autoestima generando así su exclusión social y el aislamiento.

No obstante, aunque a veces el centro disponga de políticas y planes que aboguen por la erradicación el acoso escolar, no suele ser suficiente si no se emplean de manera adecuada ya que, siguiendo el estudio de Ferrer-Cascales y otros (2019) afirman que, en la mayoría de los casos, la falta poner en práctica este tipo de intervenciones que involucren a todo el personal de los centros educativos podría ser la causa de esta eficacia tan limitada.

Es decir, que si tenemos la oportunidad de contar con el respaldo de planes que respalden la exterminación del acoso y no nos apoyamos en ellos, estaremos fomentando este tipo de prácticas en los centros que a largo plazo llegan a producir en el alumnado un gran malestar puesto que, como indican la Ferrara y otros (2019) el acoso que es producido entre el alumnado puede producir problemas físicos, angustia psicológica, problemas de salud física o mental a largo y corto plazo.

Discusión y conclusiones para el objetivo 5

En este caso, destacamos que los valores de VFDAEE, VFIA, ES y DA son significativos y, por tanto, a partir de estos datos, podemos afirmar que existen diferencias entre VFDAEE, VFIA, ES y DA para sus medianas entre las niñas de 4º y las niñas de 6º de Primaria.

En relación a los datos obtenidos para las niñas de 4º de Primaria podemos destacar que son inferiores a 2,8 para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA y ES tanto en la media como en su mediana, aunque los valores para DA podemos decir que son altos ya que la media es de 3,9 lo que indica que existe la tendencia elevada que dificulta bastante las explicaciones del profesor en el aula. Sin embargo, los valores obtenidos para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a $\bar{x} = 2,3$ y $Me = 2,2$ por parte las niñas de 6º de Primaria, lo que

nos indica que, por parte de las niñas de este grupo, suele haber una buena convivencia.

A pesar de que exista una gran tendencia a la disrupción en el aula de las niñas de 4º, sería conveniente trabajar con el alumnado de este grupo la violencia verbal que Álvarez-García y otros (2011) este tipo de violencia viene acompañado de insultos, motes o incluso propagar rumores de otros.

En consecuencia a todo este tipo de actitudes Rivilla y González (2010) añaden que la percepción del maltrato en el alumnado por sus agresores incrementa en estos unos grandes sentimientos de inseguridad generando una baja autoestima y, sobre todo, disminuye la capacidad de relacionarse con el resto debido al sometimiento de abuso recibido por sus pares generando en sus víctimas una limitación de sus aspiraciones distorsionando su voluntad e independencia a la hora de relacionarse en el centro educativo.

Por lo tanto, ante este tipo de actitudes, tanto el profesorado como las familias deben estar atentas si los niños o niñas muestran algún síntoma de estar sufriendo acoso escolar para así poderlo detectar en fases iniciales y poder ofrecer el apoyo y la ayuda necesaria ante estas circunstancias.

Discusión y conclusiones para el objetivo 6

Destacamos que los resultados obtenidos para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA no son significativos lo que significa que, a partir de estos datos no podemos afirmar que existan diferencias en las medianas de las variables objeto de estudio entre los niños de 5º y los niños de 6º de Primaria.

Por un lado, según los datos registrados sobre las Dimensiones del CUVE³-P para los niños de 5º de Primaria, los valores de sus medias y medianas son valores inferiores a 2,5 y 2,2 en las medianas. Asimismo, los datos obtenidos para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a la media 2,7 por parte los niños de 6º de Primaria, así que los resul-

tados obtenidos en los niños 6º son ligeramente más alto que los de los niños de 5º.

Por lo tanto, aunque casi todos los resultados se encuentren por debajo de la media, sería conveniente tratar con el alumnado la erradicación de la disrupción en el aula puesto que, por ejemplo, los niños de 5º nos dicen que el alumnado dificulta las explicaciones del profesor/profesora con su comportamiento durante la clase, como indica el It26 con el 25%, muchas veces, situación que se da parecida en los resultados obtenidos para los niños de 6º. No obstante, para intentar eliminar este tipo de actitudes podríamos seguir la línea de trabajo de Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) que nos aporta que para generar una convivencia eficaz en el aula podríamos trabajar en la creación de normas consensuadas con el alumnado. Este aspecto puede ser interesante trasladarlo al aula ya que, con dicho consenso el alumnado se puede motivar más en la creación de sus propias normas, siempre y cuando el docente las acepte como adecuadas, para así cumplirlas correctamente.

Además, según los resultados obtenidos podemos observar la presencia de la violencia verbal en ambos cursos, ya que, por ejemplo, los niños de 6º nos dicen que el alumnado pone motes molestos y que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras, como nos indican el It1 y el It2 con el 14,3%, muchas veces. Esto quiere decir que ya sea bromeando o de forma intencionada cierto alumnado es víctima de la violencia escolar en estas aulas, lo que puede llegar a generar en las víctimas cierta inseguridad y baja autoestima llegándoles a afectar tanto en su vida personal como académica puesto que, como nos indican Ferrara y otros (2019) la violencia que es producida entre el alumnado puede llegar a producir problemas físicos, angustia psicológica y problemas de salud física, entre otros. Por lo que, es muy importante detectar el acoso escolar en las primeras fases para que el alumnado no llegue a este punto.

Discusión y conclusiones para el objetivo 7

Para este objetivo, destacamos que los resultados obtenidos para VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA no son significativos y, por lo tanto, a partir de estos datos no podemos afirmar que existan diferencias en las medianas de las variables objeto de estudio entre las niñas de 5º y los niños de 6º de Primaria.

Asimismo, los valores de las seis Dimensiones se sitúan por debajo de la media 2,5 para las niñas de 5º de Primaria lo que indica que las niñas de 5º suelen promover una buena convivencia. Por lo contrario, los valores obtenidos para los niños de 6º de Primaria para los valores de VVAA, VVAP, VFDAEE, VFIA, ES y DA son inferiores a la media 2,7.

No obstante, en la clase de 6º de Primaria, los niños dicen que el alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante las clases, como indica el It25 con el 21,4%, muchas veces, por lo que sería recomendable promover actitudes que promuevan una buena educación para la convivencia tanto el alumnado entre sí como con el profesorado ya que como afirman Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) educar para una convivencia eficaz es desarrollar los derechos humanos de los niños y las niñas, también en potenciar la dignidad de la persona sin distinción de sexo, orientación sexual, raza, lengua o religión y, aprender y saber como ponernos en el lugar del otro, es decir, ser empático teniendo en cuenta los sentimientos, opiniones, emociones etc. de las demás personas.

Además, podemos destacar que los niños de 6º de Primaria afirman que hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras, como nos indica el It2 con el 14,3%, muchas veces. Así que, con indican Cogollo y Pabón (2009) la percepción del acoso de niños y niñas por sus pares incrementa en ellos sentimientos de inseguridad, baja autoestima y poca capacidad de relacionarse como consecuencia del sometimiento o abuso de poder de sus víctimas limitando así, sus aspiraciones, volun-

tad e independencia. Por lo tanto, el centro educativo debería trabajar tanto con el alumnado como con sus familias actividades y talleres que fomenten una buena convivencia en todos los ámbitos de la vida y hacia todas las personas.

REFERENCIAS

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1060-1069.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217.
- Álvarez-García, D., Mercedes, J. M., Rodríguez, F. J., y Núñez, J. C. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE3-EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 859-868.
- Álvarez-García, D., Pérez, J. C. N., y González, A. D. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Pérez, C., Álvarez Pérez, L., y Dobarro González, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia Escolar: revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*. (16)1, 59-83.
- Andonegui, M. G., y Líbano, R. U. (2005). Maltrato entre iguales (Bullying) en la escuela. ¿Cuál es el papel de los pediatras de Atención Primaria?. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 7(25), 11-19.
- Avilés, J. M., Irujo, M. J., García-Lopez, L. J., y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Aznar, I., Cáceres, M., y Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar

- en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(1), 164-177.
- Caralt, J. C., y Miquel, C. E. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud. Annuary of Clinical an Health Psychology*, (2), 9-14.
 - Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de neuro-psiquiatría*, 74(2), 242-249.
 - Cerezo-Ramírez, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
 - Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Lacasa, C. S., & Gonzalo, J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65.
 - Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 16-24.
 - *escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
 - Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
 - Del Rosario Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
 - Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
 - Etxebarria, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
 - Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for Bullying and Cyberbullying Reduccion and school Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 1-19.
 - Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., & Cor-sello, G. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian journal of pediatrics*, 45(1), 1-4.
 - García, I. F. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, 227, 173-182.
 - García, J., y Orellana, M. C. (2008). Variables Psicológicas Moduladoras de la Autodefinición del Perfil en Procesos de Acoso Escolar: El papel del género y el curriculum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 41-55.
 - Garmy, P., Hansson, E., Vilhjálmsson, R., & Kristjánssdóttir, G. (2019). Bullying, pain and analgesic use in schoolage children. *Acta paediatrica*, 108(10), 1896-1900. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/apa.14799>
 - Gómez, J. M. (2009). Acoso escolar-Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1), 51-58.
 - Gómez, M. C., y Resurrección, A. C. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito*, 8(2), 278-293.
 - Grande, M. J. C. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-169.
 - Gutiérrez, M., y Robertson, J. M. (2016). Clima, autoestima y violencia escolar en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio en una escuela de la comuna de Alto Hospicio, Chile. *Huellas*, 2(4), 60-74.
 - Hernández, M., y Solano, I. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 10(1), 17-36.
 - Hidalgo, A. J., y Ruiz, R. O. (2008). Victimización entre escolares por exclusión social racista y xenófoba. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 113-121.
 - Jiménez, R. (2019). Multiple Victimization (Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain from a Gender Perspective. *Multidis-*

- ciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 169-193.
- Latorre, Á. L., y Romero, J. T. (2014). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *In-formació psicològica*, (95), 62-74.
 - Magaz, A. M., Chorot, P., Sandín, B., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (*bullying*) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16, 207-221.
 - Mosia, P. A. (2015). The prevalence of bullying at high schools in Lesotho: perspectives of teachers and students. *Africa Education Review*, 12(2), 161-179.
 - Morales, L. B. (2012). La convivencia escolar: una estrategia de intervención en Bullying. y *Convivencia en la Escuela*, 75-104.
 - Murphy, H., Tubritt, J., & James, O. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 7(1), 17-23.
 - Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell
 - Pas, E. T., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2019). Coaching teachers to detect, prevent, and respond to bullying using mixed reality simulation: An efficacy study in middle schools. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 58-69.
 - Pérez, V. M. O. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de educación*, 12(1), 295-318.
 - Quinn, S. T., & Stewart, M. C. (2018). Examining the long-term consequences of bullying on adult substance use. *American Journal of Criminal Justice*, 43(1), 85-101.
 - Rivilla, A., y González, M. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(1), 93-107.
 - Serrate, R. (2007). *Bullying, acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Laberinto.
 - Sulbarán, A., y León, A. (2014). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 2, 35-50.
 - Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
 - Vacas, E. M., Rodríguez, N., Piñeiro, A. D., Hernández, J., Ruíz, B., y Navarro, A. V. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de educación*, (359), 1-17.
 - Yang, C., Sharkey, J., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School psychology quarterly*, 33(1), 54-64.