

BULLYING: ANÁLISIS COMPARATIVO DE UN CENTRO EDUCATIVO CONCERTADO Y UN CENTRO EDUCATIVO PÚBLICO

Paula González Lorenzo

Resumen:

El acoso escolar es un reto al que se enfrentan la comunidad educativa y la sociedad en general. Actualmente, son muchos los estudios dirigidos a analizar este fenómeno en Educación Secundaria, dado que en ella tiene mayor prevalencia que en Educación Primaria, pero es en esta última en la que se asientan los valores y principios básicos de convivencia e interacción en los alumnos. En esta investigación, por tanto, se profundiza en un análisis comparativo entre el alumnado del último ciclo de dos centros educativos de Educación Primaria de Arucas (Gran Canaria), uno público y otro privado, entre los que no se encuentran diferencias significativas en sus resultados, pero, en cuanto al género, si se establece que los niños muestran tendencia hacia ciertas conductas constitutivas de acoso y las niñas propensión hacia otras, mostrando ambos mayor índice en maltrato verbal y menor en cyberbullying.

Palabras clave: *acoso escolar, cyberbullying, acosador, víctima, maltrato verbal, maltrato físico, maltrato psicológico y exclusión social.*

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un tema de significación social y educativa. Los centros educativos no pueden limitar sus funciones al proceso de enseñanza-aprendizaje sino que deben atender a los factores sociales que inciden en la formación de los alumnos como ciudadanos. Según Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra, Casas y Ortega-Ruiz (2019), en España, los protocolos legislados al luchar contra la intimidación no hacen consideración específica al *bullying* étnico-cultural, con lo cual, esta es una debilidad en materia contextual y social a superar por las administraciones. Gutiérrez-Barroso (2017) plantea que sus esfuerzos se tienen que dirigir también a la socialización, teniendo en cuenta los valores cívicos y que rigen la democracia como la tolerancia hacia la diversidad. En referencia a esto, se ha mejorado y completado el currículum escolar con

la incorporación de las competencias sociales. Sin embargo, a pesar de la inclusión de la educación emocional en las políticas educativas de la actualidad, aún es demasiado el alumnado con dificultades o carencias emocionales y de interacción.

En los últimos años el profesorado se ha percatado de la significación de esta problemática, como explican Sallán, Asparó y García (2013) el que se hayan evidenciado problemas intrínsecos y extrínsecos en las instituciones del marco educativo, ha evidenciado que es indispensable implicarse en tiempo, trabajo social y profesional, ya que, "el fracaso académico y la convivencia escolar son dos de los principales retos educativos a nivel internacional" (Álvarez-García y otros, 2010, p.139). De hecho, La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013), LOMCE, añade a su artículo 1: "la educación para la preven-

ción de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar” (p.11). En Canarias, se especifica en 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, en el artículo 7: “la protección contra toda agresión física, verbal, psicológica, moral y social” (p.4).

2. MARCO TEÓRICO

El *bullying* escolar se debe abordar analizando, en primera instancia, su significado ya que, “este término en la lengua española tiene diferentes acepciones que refieren comportamientos diferentes pero similares, y que podrían incluirse dentro de la categoría *bullying* como, por ejemplo: abuso, maltrato, meterse con, violencia, prepotencia, etcétera” (Gutiérrez-Barroso, 2017, p.10). En su definición se han de tener en cuenta ciertos requisitos: “debe haber un desbalance de poder en favor del agresor, debe existir una intención de hacer daño y, finalmente, debe ser sistemático; es decir, repetido en el tiempo” (Cobián, Nizama, Ramos y Mayta, 2015, p.196). En otras palabras (Olweus, citado en Ruiz, Riuró, Tesouro, 2015, p.347), se hace referencia a que “un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que llevan a cabo otro alumno o varios alumnos”.

Como señalan Ruiz y otros (2015), los medios de comunicación (televisión, la radio, prensa) y las investigaciones confirman que éste es un problema social que necesita una intervención psicopedagógica en la intervención y en la prevención. Por eso, el acoso no es un tema a tratar con despreocupación por los profesionales de la educación. En el diagnóstico del acoso y el maltrato entre iguales de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013) se concluye que, al presenciar un agravio, el 14% de los escolares no toma parte ni estima que deba y un 6% reconoce que

contribuye al agravio. De ello se extrae que se debe trabajar en concienciar a un 20% más del alumnado, empezando desde Educación Primaria para continuar en la ESO. De la investigación de Álvarez-García y otros (2010), en la que se usó el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) en siete institutos de Asturias, se sustrajo que los alumnos repetidores perciben más violencia en su centro que los que no han repetido. Además, se deduce que el tipo de violencia más habitual es la verbal, con lo que, se advierte de la necesidad de los programas de intervención (para trabajar habilidades comunicativas y de interacción) y del profesor o profesora visto como buen modelo de conducta y moderador del aula.

En Educación Primaria no se encuentran datos tan elevados como en Educación Secundaria Obligatoria, como confirman en su investigación Garaigordobil y Oñederra (citado en Serrano, Martínez, Courel-Ibáñez, Gómez-Mármol y Valero-Valenzuela, 2018, p.44) “con un índice de *bullying* obtenido del 5,8% de víctimas en Primaria”. No obstante, en los colegios es preciso también trabajar en prevención. Asimismo, centrándonos en Canarias, en el informe “La Convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria”, encontramos una conclusión decepcionante para el colectivo de maestros y la formación del profesorado: “el 89,1% del profesorado no ha recibido ningún tipo de formación o ha sido poco satisfactoria en su período de formación inicial, en relación a los temas de educación y conflicto” (Rodríguez-Járez, 2005, p.332). Si atendemos al estudio de Ruiz y otros (2015) sobre el acoso escolar en el tercer ciclo de Educación Primaria, preocupa que prácticamente la mitad de los alumnos que realizaron el cuestionario no era capaz de conceptualizar en qué consiste el *bullying*, lo que podría influir en su detección y es que los propios compañeros y testigos podrían restarle gravedad inconscientemente. Otro dato relevante es que las niñas mostraron mayor capacidad para percibir los efectos del acoso escolar. Otras investigaciones añaden que en

el bullying, “la mayoría de los implicados son varones, la forma más común es la verbal y el lugar más frecuente es el patio” (Oñederra, 2008, p.49). Bjärehed, Thornberg, Wänström y Gini (2020) afirman que la correspondencia entre la conducta del testigo pro-agresivo y la distorsión de los efectos se apreciaba más elevada en el género masculino que en el femenino. Por último, Gower y otros (2018) insisten en que el colectivo de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y transgénero muestra índices más altos de bullying en comparación a sus compañeros del colegio que tienen orientación heterosexual y su género coincide con su sexo biológico. Ante ello, se debe seguir formando al alumnado sobre el respeto a la diversidad, haciendo énfasis en las nuevas identidades que toman fuerza en nuestra sociedad, más libre, pero aún presa de prejuicios y estereotipos.

2.1. Definición de acoso

Son muchas las definiciones de esta problemática dada su influencia personal, social, académica y laboral. Así, “el acoso se considera violencia, sea física o verbal, ostensible o sutil” (Suckling, 2006, p.18). En esta línea, Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011) aclaran que el acoso escolar, constituye la acción prolongada de agresividad de unos compañeros frente a otros que se transforman en víctimas de sus iguales. Fernández-Daza (2016, p.109) añade: “imperla la ley del silencio y el esquema dominio-sumisión”. Por último, es fundamental el componente intimidatorio. Olweus (1996) aclara al respecto que un alumno sufre acoso o intimidación cuando otro compañero u otros compañeros expresan aspectos malos y dolorosos de él o ella para herirle y burlarse, cuando le pone sobrenombres hirientes, le ignora o excluye totalmente de su grupo de iguales, le deja al margen de los planes adrede, realiza acciones como pegarle, empujarle o amenazarle, difunde mentiras sobre él o ella, le escribe notas amenazantes y, en definitiva, intenta hacer que a los demás no les agrade.

2.2. Características de una situación de acoso escolar

Para que consideremos la violencia verbal o física como acoso escolar según Bisquerra (2014) ha de tener una serie de elementos:

- a. Una relación de abuso de poder, no una disputa en la que cada uno intenta imponerse.
- b. Una reiteración de conductas, a veces poco significativas (micro-violencias), pero muy perjudiciales porque son repetitivas y persisten en el tiempo.
- c. Una intencionalidad del agresor o agresores de propiciar daño a la víctima.
- d. Una situación de indefensión en la víctima, que por sí misma no es capaz de escapar de tal circunstancia.
- e. Un fenómeno de grupo, con lo cual no puede separarse del contexto.

De acuerdo con esto, es importante que los docentes distingan riñas entre escolares de una situación de abuso y que la familia pregunte a los niños sobre el colegio: ¿cómo se sienten?, ¿qué tal con sus compañeros?... Estas preguntas y la capacidad para distinguir los estados de ánimo de los hijos pueden ayudar a discernir un posible *bullying*. A pesar de las preocupaciones y las obligaciones laborales, los familiares que estén frecuentemente en contacto con los niños y niñas deben intentar conocerlos y comunicarse con ellos. Cuando son más pequeños, dada su inmadurez, los padres pueden prestar especial atención a su actitud corporal y su estado anímico y en la adolescencia como los jóvenes suelen volverse herméticos con los adultos, fomentar la confianza entre padres e hijos. Por último, al indagar en el entorno escolar, Solberg y Olweus (2003) han distinguido diferencias significativas en variables relacionadas conceptualmente entre las respuestas de alumnos encuestados que han estado involucrados directamente en el acoso y entre las de los estudiantes no partícipes.

2.3. Tipos de conductas constitutivas de acoso escolar

Las conductas de *bullying*, como señala Bisquerra (2014), se pueden clasificar como maltrato directo (en el que la víctima de acoso identifica al atacante que se manifiesta abiertamente) o indirecto (en cual el acosador suele ser anónimo):

En el maltrato físico, conductas directas serían pegar, empujar, amenazar con armas u objetos, y comportamiento indirecto sería robo de objetos, romper o esconder cosas, etc. Este tipo suele alarmar más al entorno de los alumnos ya que sus secuelas son pronto visibles (heridas, moratones...), sin embargo, es menos frecuente que el verbal. Con el tiempo, Zych y otros (2020) exponen que el rol de intimidación se reduce en su forma física en los agresores y, en las víctimas, se mantiene la victimización. Asimismo, Ruiz y otros (2015) aclaran que, el maltrato físico se suele dar más en el género masculino.

En el maltrato verbal, constituirían abuso directo acciones como insultar, poner mote sin consentimiento y burlarse, e indirecto desprestigiar o hablar mal, difundir rumores falaces. El maltrato verbal, según Cerezo (2009), es la manera de agresión más habitual. Andonegui y Ugarte-Libano (2005) lo confirman pues sitúan, en términos de frecuencia, este tipo en primer lugar, a continuación el físico y por último el social. Contreras (2007) añade que resulta contradictorio que se aprecien escasas situaciones violentas en clase en comparación a las múltiples agresiones verbales que se detectan, cuando el aula debería ser el lugar en el que los profesores pueden percibir muchas de las interacciones entre el alumnado. Por último, Reátiga (2009) dice que las amenazas y los insultos, dos de las variantes del acoso verbal, aumentan en Educación Secundaria Obligatoria. Ante esto, es evidente la necesidad de una redefinición en este ámbito.

En la exclusión social se observan de manera directa la exclusión de un grupo concreto, no dejar participar... Entre las conductas

indirectas se encuentran la de ignorar, ningunear... Martín, Pulido y Vera (2009) aclaran que el alumnado que es rechazado y excluido, suele ser simultáneamente víctima de comportamientos de gravedad de nivel medio y extremo y que hay mayor victimización en los jóvenes de Garantía Social pues están en una circunstancia de vulnerabilidad. Según los autores, puede corresponderse con sus problemas para entender la dinámica de los grupos sociales y con la duda acerca de sus propias identidades. Asimismo, consideran que los adolescentes varones presentan especial vulnerabilidad por su puntuación más elevada en violencia escolar y en posturas excusadoras de intolerancia, sexismo y violencia. Además, se aprecia una correspondencia entre la insatisfacción hacia el grupo de iguales y ser objeto de rechazo. Sin embargo, Ruiz y otros (2015) explican que, entre las formas de acoso, en el género femenino se dan más la exclusión social y el maltrato verbal.

En el maltrato psicológico, se recalca su presencia en el maltrato físico y verbal y en la exclusión social, por lo que repercute muy negativamente en la autoestima de los acosados o acosadas. Muchas personas restan gravedad al maltrato verbal y a la exclusión social, al no ser tan visibles como el físico, pero, suelen resultar más perjudiciales, quedando secuelas psicológicas en la vida adulta.

A colación de ello, del cuestionario CAI realizado a 600 adolescentes (de 13 a 16 años), Magaz, Chorot, Sandín, Santed, y Valiente (2011) exponen "los coeficientes alfa de Cronbach para las subescalas: 0,83 (Maltrato verbal), 0,77 (Exclusión social directa), 0,70 (Amenazas), 0,45 (*Cyberbullying*), 0,58 (Exclusión social indirecta) y 0,56 (Agresión basada en objetos)" (p.210). Estos datos confirman la buena consistencia interna del instrumento para medir las diferentes conductas de acoso, siendo la escala de *Cyberbullying* la más baja en consistencia interna, y la de Maltrato verbal la más alta.

2.4. Principales involucrados o involucradas en una situación de bullying

En la violencia escolar reiterada encontramos participantes directos e indirectos. Tomando como referencia a Fernández-Daza (2016), se encuentran, en un primer plano, el acosador y la víctima y, en un segundo plano, los testigos. Estos últimos, además, podrían diferenciarse en grupos: los indiferentes (que ni participan ni median), los culpabilizados (que no interceden por temor al agresor, pero tienen remordimientos al no ayudar al compañero acosado), los amorales (que justifican el control o poder que ejerce el acosador) y los que si intervienen a favor de cualquiera de las partes (alentando al acosador o intentado defender a la víctima). De esta tesitura, se puede percibir la idoneidad de una concienciación en violencia escolar y acoso para que los alumnos distinguan el bien del mal, sepan ponerse en el lugar de los demás y no teman denunciar.

2.5. El bullying y la relación con las actitudes de socialización

Es importante conocer las relaciones de socialización de infancia o adolescencia y comprender qué diferencias se pueden percibir entre agresores y víctimas.

Según Ramírez (2002), entre damnificador y el damnificado se hallan diferencias cuantiosas en fortaleza física y provocación a favor de los agresores y en factores como cobardía y ser el foco de manía hacia las víctimas, con lo que los acosadores tienen ligeramente mayor aceptación y ascendencia social. Sin embargo, a las víctimas al considerarlas cobardes, se les aparta de los juegos o actividades.

Como mantienen Chan y Wong (2019), chicas y chicos, coinciden en factores de riesgo psicosocial de realización de acoso escolar, principalmente en el bullying tradicional. En cuanto a las relaciones sociales, en los agresores destacan parámetros de sinceridad

(equiparable a crueldad con comentarios dañinos) y liderazgo, unidas a tenerle ojeriza y miedo, mientras que, en las víctimas se extrae ansiedad y timidez y también tenerle manía. En lo relacionado con la agresión y victimización, el acosador emplea provocación y fortaleza física, mientras que al acosado se le atribuyen variables de victimización como la cobardía. Si atendemos a Espinoza y Acevedo (2009), los acosadores activos (con baja autoestima y conducta antisocial) acosan e intimidan personalmente, los social-indirectos (con niveles altos en inteligencia y habilidades sociales) consiguen guiar y manipular a sus seguidores hacia acciones violentas y persecutorias. A parte de ellos, los agresores pasivos son los testigos que alientan al grupo pero no agreden y el acosador-víctima, quien ejerce bullying hacia niños más jóvenes, pero, es víctima de compañeros mayores o de violencia en su domicilio.

Por otra parte, según los autores, hay dos tipos de víctimas. Las activas o provocativas que presentan ansiedad, irritabilidad, tensión y dificultades para concentrarse a la par que reacción agresiva y actitud desafiante. Hecho que emplea el acosador para excusarse. Además, puede atribuírseles Trastorno Hiperactivo y, frecuentemente, generan reacciones negativas en sus compañeros. Las víctimas pasivas son las más habituales, son inseguras, introvertidas y aguantan en silencio los agravios, resultando despreciables para los agresores al ser vistos como cobardes.

Atendiendo a esto, es fundamental trabajar la autoestima y la autoconfianza en uno mismo para que ninguno soporte una situación de vejación ni propicie ese abuso de poder como método para reafirmarse, pues ambos comportamientos denotan inseguridad, uno por no tener la confianza para denunciar el acoso (sin importarle críticas o presión social) y otro por pensar que, para obtener respeto y liderazgo, necesita pisar a los demás, y es que, el miedo no se debe confundir jamás con el respeto.

2.6. Nueva forma de acoso: el *cyberbullying*

De acuerdo con Kwan y otros (2020) y este presente y futuro digital, se necesita un plan estratégico integral que proteja a los usuarios vulnerables, pues las tecnologías dan facilidades pero pueden ser una poderosa arma destructiva. En este punto, el acoso cibernético presenta particularidades con respecto al *bullying* tradicional:

- Olweus y Limber (2018) consideran que debemos instruirnos en cómo se ejerce el acoso tradicional para luego tratar de comprender el ciberacoso.
- Zych, Ortega-Ruiz, Marín-López (2016) sostienen que la amenaza o intimidación en persona (frente a frente), pese a que es reiterativa, permanece durante un período corto (golpes o insultos durante minutos). Sin embargo, cada agresión suele ser muy duradera a través un dispositivo electrónico (un comentario en redes sociales y una fotografía en un sitio web pueden durar años).
- Soriano-Ayala, González-Jiménez, (2014) advierten que una red social permite comunicación rápida, en la que los usuarios reciben información escrita o visual instantánea y, en la cual, pueden ser anónimos o adoptar identidades falsas cuando interaccionan con otros, incluidos los menores. Ante esto, la comunidad educativa, psicólogos, educadores sociales y la familia, han de reflexionar sobre la manera de proteger a los menores, especialmente en redes sociales y móvil.
- Colton y Hofman (2019) exponen que el ciberacoso adopta llamadas insidiosas, suplantación o enmascaramiento, *trolling* y denigración en redes sociales.
- Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruiz y Llorent (2018) resaltan que la victimización cara a cara es la más usual, luego la mixta (que necesita más ayuda y supervisión emocional) y, por último, la cibervictimización (muy inusual).

En consonancia, Slonje y Smith (2008) confirman que en el *cyberbullying* se apreció un uso recurrente de imágenes o videoclips como medio de acoso fuertemente dañino. Para Smith y otros (2008) el ciberacoso es menos habitual que el acoso tradicional y está presente más fuera que dentro de los centros educativos, siendo su vía más frecuente la intimidación por llamadas de teléfono y mensajes, percibiendo la del móvil y los *videoclip* como especialmente nociva. Hoy en día, con aplicaciones como *WhatsApp*, el móvil es un arma de doble filo, por una parte favorece nuestra comunicación diaria y nuestra vida, pero también, en manos inmaduras o crueles, por ejemplo, puede ser utilizado como medio cómodo y rápido de intimidación y ridiculización, pues permite compartir fotos en grupos de múltiples participantes o enviarlas en difundidos a todos los contactos. En correspondencia, Yao, Chelmis, y Zois (2019) han trabajado en un enfoque actual para detectar el *cyberbullying* en la red social que ha tomado fuerza en los jóvenes, *Instagram*. Aseguran que por medio de sus premisas (alta precisión, oportunidad y eficiencia) se puede conseguir su detección.

Sobre esto, Buils, Miedes y Oliver (2020) explican que sobre todo este ciberacoso está presente en Educación Secundaria pero que desde Educación Primaria se debe desarrollar un programa preventivo para frenar la prevalencia en la adolescencia. Autores como Sam, Bruce, Agyemang, Amponsah y Arkorful (2019) explican que el ciberacoso y el acoso tradicional, son concebidos por algunos jóvenes como un comportamiento normal, una forma de disciplinar las conductas de los compañeros más pequeños o de divertir a los mayores. Además, Fernández-González, Calvete y Sánchez-Álvarez (2020) sugieren que intervenir para prevenir conflictos entre iguales puede ser útil para disminuir o evitar la violencia de género. En ese sentido, trabajar con las redes sociales para revertir conductas posesivas y de celos tóxicos entre adolescentes, puede evitar venganzas en las que se ridiculice a la ex pareja, difundiendo

fotos o conversaciones íntimas que suelen desembocar en burla o acoso colectivo. De ahí, la relevancia de instruir en relaciones sanas entre iguales (también en términos de pareja) a los alumnos desde el último curso de Educación Primaria (pues, en este curso suelen empezar con noviazgos) y continuar en Educación Secundaria Obligatoria.

2.7. Consecuencias del acoso escolar

Consecuencias para la víctima de bullying

Algunas consecuencias del acoso escolar en las víctimas según Oñederra (2008):

- Culpabilidad, ansiedad, depresión, pensamientos suicidas, flashbacks o Estrés Posttraumático, somatización (insomnio, micción involuntaria...).
- Autoestima baja, concepto de sí mismo negativo, sensación de ineficacia, nivel bajo en inteligencia emocional y capacidad relacional muy mermada.
- Tendencia hacia la evitación, timidez, retraimiento y aislamiento social.
- Parámetros deficientes en responsabilidad y satisfacción familiar.
- Muestras de miedo, inseguridad, alteraciones o trastornos de conducta.
- Mantenimiento en la adultez de algunos síntomas.
- Escaso rendimiento en la escuela y aversión hacia ella.

Sobre este último factor, la escuela ha de ser un lugar en el que sea grato aprender y socializar y, para ello, a veces la opción más viable es el cambio de colegio.

Consecuencias para el agresor

Algunas repercusiones para el agresor, de acuerdo con Oñederra (2008) son:

- Dificultad en el rendimiento escolar y aversión hacia el centro educativo.
- Actitudes o comportamientos antisociales y que suponen delito, tendencia hacia la rabia e impulsividad, autoconcepto equívoco por el paralelismo entre una autoestima muy alta y la incapacidad de

autocrítica, incapacidad de sentir empatía y asumir la culpa.

- Depresión y el suicidio como opción en ciertos casos de mayor gravedad.
- Mantenimiento a largo plazo de algunos síntomas.

Referido a quien ejerce el acoso, es fundamental no culpabilizarle sino encontrar las causas o factores de riesgo (situación familiar desfavorable por pobreza crónica, desempleo, bajo nivel educativo, ludopatías o toxicomanías, falta de comunicación entre padres y docentes, barrio violento...). Jiménez y Ovejero (2013) confirman que los jóvenes que adoptan actitudes favorables al acoso perciben un ambiente familiar más conflictivo y exigente, sienten menos cariño y más dificultades comunicativas con los familiares y afirman ser víctimas de violencia física y psicológica paterna.

Consecuencias para el espectador

Aunque no se sea participante directo en *bullying*, presenciarlo sin mediar o intervenir puede generar secuelas. Algunas, consultando a Oñederra (2008), son:

- Temor y tendencia a adoptar actitudes sumisas, deterioro de su capacidad empática y solidaria y en otros casos incapacidad para superar la culpabilidad.
- Asimilación de comportamientos no asertivos e ilegales para el fin requerido.
- Mantenimiento a largo plazo de algunos síntomas.

En relación, Fernández-Daza (2016) matiza que "el acoso escolar, da cuenta de diversos compromisos en la salud mental y física que tales acontecimientos vitales de vejación permanente pueden provocar" (p.108).

2.8. Generalidades de prevención, detección e intervención escolar

Para la prevención e intervención del acoso son fundamentales la concienciación y detección temprana y un protocolo conjunto en el que cooperen familia y escuela.

Según Save the Children (2013) los infantes piensan que los adultos, progenitores y profesores, son figuras importantes para paliar o detener la violencia escolar, pero, en la realidad, los agredidos no suelen denunciar a los agresores comentándose a los adultos, especialmente a sus docentes. Ante esto, hace énfasis en constituir un sistema protector que ayude a que los implicados lo verbalicen más fácilmente y a que toda la comunidad educativa reaccione con celeridad y eficacia. Además, como sugieren Oexle y otros (2019) el apoyo médico a la víctima debe estar orientado a desarrollar la autoeficacia y la percepción grata de uno mismo. En el ámbito escolar, Georgiou, Charalambous y Stavrinides (2010) sugieren que, fomentar la conciencia plena, el autoconocimiento o autorregulación como factores de resiliencia, puede ser un medio de prevención e intervención del acoso escolar. Lin, Wolke, Schneider y Margraf (2020) confirman que, el apoyo social, la capacidad de resiliencia y la sensación de autoeficacia influyen en el bienestar mental de las víctimas.

Es primordial encaminar la acción educativa en la promoción de habilidades de inteligencia intrapersonal (auto-reconocimiento o autoconciencia, automotivación y autorregulación emocional) e interpersonal (autonomía y habilidad relacional o asertividad). Hoy en día, se están incluyendo estas habilidades principalmente en Educación Primaria y, sobre todo, en áreas como Educación Emocional y para la Creatividad (en Canarias), Valores Sociales y Cívicos y Educación Artística, pero aún se tiene que seguir con la integración transversal de contenidos y estrategias de salud mental, bienestar e inteligencia emocional en todas las asignaturas. La actualidad demanda programas de prevención escolares pero, como afirma Basuela (2008), deben partir de una intervención a 3 niveles, el del centro escolar, el de la clase y el de la atención individual y, como sugieren Nansel y otros (2001), se deben comprender los factores ambientales y sociales que facilitan la agresión. Asimismo, se ha de insistir

en la responsabilidad del profesorado ya que, según Ortega, Del Rey y Casas (2013), los docentes que llevan a cabo su labor de manera descuidada, pueden ser en gran proporción responsables en la aparición y la persistencia de problemas de convivencia y del malestar social del alumnado, factores claves a su vez en el acoso escolar.

Se debe reconocer el papel de todos los implicados directa o indirectamente y dar a víctimas, agresores, observadores, familiares, docentes y demás personal del colegio, pautas y recomendaciones de reeducación o redefinición concretas. Martín y otros (2009), manifiestan que se ha de dotar de interacciones correctas a las víctimas de bullying con sus compañeros, en las que originen amistades y, por ende, inclusión. Valoran la integración en grupos de orientación constructiva y la repartición de las oportunidades de protagonismo, pues estudios observacionales muestran que los jóvenes e infantes con actitudes antisociales tienden a sostenerlas o a hacerlas más frecuentes para conseguir la atención de personas significativas (docentes, compañeros...). Las directrices, que dan importancia al clima socio-afectivo, la búsqueda de soluciones a conflictos y la comunicación, han sido confirmadas por Cerezo y Sánchez (2013), quienes exponen que, al aplicar un programa de prevención basado en el CIP, se apreció un aumento en la concienciación ante el acoso y la mejora en cuanto a relaciones interpersonales. Otra medida para afrontar el bullying, es utilizar el análisis estadístico de modelos de mediación/moderación para reforzar la actuación profesional en el mismo, atendiendo a Montero-Carretero y Cervelló (2020).

2.9. Guía para una propuesta de intervención en el centro escolar

En coherencia con Salmon, Turner, Taillieu, Fortier y Afifi (2018), el plan de intervención contra el acoso escolar ha de atender a diversidad de formas de victimización y al género

y grado de escolarización. Cerezo (2017) propone un programa a distintos niveles:

A nivel institucional se tiene que mejorar el clima de las aulas con estrategias:

- Reuniones periódicas del personal docente para analizar las situaciones detectadas y las estrategias de intervención educativa propuestas, puesto que, Aldridge, McChesney y Afari (2018) confirman que los educadores son claves para el control del clima escolar.
- Supervisión de la comunicación con los alumnos afectados y sus familiares.
- Programación de dinámicas concretas (foros de cine, asambleas...), en las que alumnado, profesorado, padres y expertos, puedan evaluar y contrastar ideas.
- Potenciar actividades dinámicas y divertidas para crear confianza más allá de una rígida relación de profesor y alumno.
- Pedir a los maestros especial atención a los espacios comunes.
- Impulsar la comunicación con las familias.
- Mostrarse abierto a cualquier propuesta que mejore la convivencia del centro escolar y la comunidad. Sobre lo que Foody y Samara (2018) argumentan que muchos centros educativos cometen el error de no relacionar el programa anti-bullying que instauran con programas de salud mental o bienestar.

A nivel del grupo de clase se debe investigar qué acciones son más idóneas para integrar a alumnos aislados, conflictivos y víctimas y cómo romper el silencio y el respaldo al agresor. Para esto, propone grupos de discusión o dramatización, asambleas de resolución de conflictos y promoción del aprendizaje cooperativo.

A los estudiantes en riesgo se le debe preparar un programa específico a cada escolar involucrado directo en la agresión. Con anterioridad, se tendrá que evaluar sus características familiares, académicas y personales.

- Con las víctimas: se harán sesiones preliminares, se ahondará en las posibles explicaciones que las víctimas han dado de las situaciones y se actuará para mejorar el auto-concepto, entrenar habilidades de resolución de conflictos...
- Con los agresores: se priorizaría que desistan de intimidar. En entrevistas iniciales, se profundizará en las razones del comportamiento (excusas o factores de la adopción de su conducta). Para Maunder y Crafter (2018) no se debe depender solo de los auto-informes pues no siempre lo que el alumnado expone concuerda con la realidad. La intervención acometerá estrategias de asertividad, autocrítica y autorregulación y técnicas de solventar conflictos y relajación.
- Con ambos (agresor-víctima): se añadirían actividades específicas para mejorar el auto-concepto y las habilidades sociales y un programa conjunto para los involucrados, con estrategias de mediación para la comprensión entre las partes.

Es indispensable el compromiso de la comunidad educativa para un clima agradable en la escuela, en el que los alumnos no sean judicializados pero sean conscientes de que incumplir las normas puede conllevar consecuencias, y en el que, se efectúe la concienciación global preventiva o modificadora de conductas inadecuadas.

2.10. Recursos de detección o intervención en *bullying* y violencia escolar

Algunos recursos para detectar problemas en la convivencia escolar son los cuestionarios CUBE (para evaluar la violencia escolar), CRAE-P (para identificar alumnos en riesgo de *bullying*) y CAI (para analizar el acoso escolar):

- CUBE. Es un cuestionario para evaluar la violencia escolar del que Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) afirman que, para

Primaria y Secundaria, es muy efectivo en manos de investigadores y orientadores psicoeducativos para investigar el clima de convivencia en los centros educativos.

- CRAE-P. Bueno, Ballester, Calvo y Calvo (2017) aseguran que es “un cuestionario autoaplicado y de corrección online para identificar el riesgo de acoso escolar en Educación Primaria” (p.1).
- CAI. Es un cuestionario de acoso entre iguales, respaldado entre otros por Trujillo (2019), la cual abala la validez y confiabilidad de este recurso. Serrano, Martínez, Courel-Ibáñez, Gómez-Mármol y Valero-Valenzuela, (2018) confiaron para su estudio, que indagó la relación entre la Educación Física en Educación Primaria y el *bullying*, tanto en este cuestionario, CAI-CA, como en el de Conductas de Acoso de Género (CAI-CAG). También, Magaz, Chorot, Santed, Valiente y Sandín (2016) coinciden en que es un recurso adecuado para valorar el acoso en contextos de investigación y contextos clínicos.

En cuanto a los programas de intervención, algunos muy recomendados son TEI (en el marco nacional) y OBPP (en el plano internacional):

- TEI (Tutoría Entre Iguales). Ferrer-Cascales y otros (2019) exponen sobre este programa, basado en intervenciones orientadas a la tutoría entre pares, que permite disminuir el *bullying* y el ciberacoso, reparar el clima de la escuela y minimizar las acciones de agresores, también a nivel cibernético.
- OBPP. Olweus, Solberg y Breivik (2020) aseguran que el Programa de prevención de acoso escolar de Olweus demostró que, al margen de un promedio muy estable del nivel de conflictos de *bullying* escolar, por ejemplo, en Noruega, es viable disminuirlos con el programa, incluso años después de su introducción.

Existen muchos recursos para la detección o intervención en la violencia y el acoso escolar y, aunque los mencionados han demostrado su efectividad, se ha de ser consciente de que la sociedad actual, es cambiante y, por ello, se ha de seguir indagando para encontrar los medios más idóneos de localizar y luchar contra esta problemática.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

Objetivo general. Indagar sobre las conductas de acoso entre iguales en el alumnado de un centro privado y público.

Objetivos específicos.

1. Descubrir las conductas de acoso entre iguales en niños y niñas del centro privado.
2. Ahondar en las conductas de acoso entre iguales en niños del centro privado y niños del centro público.
3. Relacionar las conductas de acoso entre iguales en niñas del centro privado y niñas del centro público.
4. Delatar las conductas de acoso entre iguales en niños y niñas del centro público.

3.2. Participantes

La muestra de esta investigación es un total de 198 individuos (92 alumnos de un centro público y 106 de uno privado de un mismo municipio de Gran Canaria).

Tabla 1.
Alumnado de los centros privado y público según la edad.

			EDAD				Total
			10	11	12	13	
SEXO	niños_CPR	Recuento	27	24	6	0	57
		% del total	13,6%	12,1%	3,0%	0,0%	28,8%
	niñas_CPR	Recuento	14	29	6	0	49
		% del total	7,1%	14,6%	3,0%	0,0%	24,7%
	niños_CP	Recuento	17	22	4	2	45
		% del total	8,6%	11,1%	2,0%	1,0%	22,7%
	niñas_CP	Recuento	18	23	6	0	47
		% del total	9,1%	11,6%	3,0%	0,0%	23,7%
	Total	Recuento	76	98	22	2	198
		% del total	38,4%	49,5%	11,1%	1,0%	100,0%

Nota: CPR = centro privado CP= centro público.

Los participantes del centro privado son 57 alumnos (un 28,8% de la muestra) y 49 alumnas (un 24,7%). En cuanto al centro educativo público, los alumnos son 45 (el 22,7% del total) y las alumnas son 47 (el 23,7%).

3.3. Instrumento

Se ha utilizado para evaluar las conductas de acoso el CAI, Cuestionario de Acoso entre Iguales de Magaz y otros (2011).

legios, repartiendo el cuestionario entre 198 estudiantes. En la última, se ha elaborado el análisis de las respuestas para su reflexión posterior en las conclusiones.

3.4. Procedimiento

Tras la documentación acerca del *bullying* escolar, se ha llevado a cabo un procedimiento de 4 fases. En la primera, se ha escogido la muestra. En la segunda, se ha elegido la encuesta más idónea atendiendo a la edad del alumnado. En la tercera, se ha desarrollado la investigación sobre acoso escolar en los co-

3.5. Resultados

Se presentan los resultados en función de los objetivos específicos:

3.5.1. Resultados para el objetivo específico 1

Tabla 3.

Prueba de independencia de las diferentes Dimensiones del CAI en los niños y niñas del centro privado.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Maltrato verbal	Se han asumido varianzas iguales	,611	,436	-,900	104	,370
	No se han asumido varianzas iguales			-,892	96,551	,375
Exclusión social directa	Se han asumido varianzas iguales	1,607	,208	-1,618	104	,109
	No se han asumido varianzas iguales			-1,590	91,099	,115
Amenazas	Se han asumido varianzas iguales	8,783	,004	-1,689	104	,094
	No se han asumido varianzas iguales			-1,631	76,896	,107
Ciberbullying	Se han asumido varianzas iguales	1,097	,297	,525	104	,600
	No se han asumido varianzas iguales			,534	103,420	,594
Exclusión social indirecta	Se han asumido varianzas iguales	1,530	,219	-2,426	104	,017
	No se han asumido varianzas iguales			-2,376	88,413	,020
Agresión basada en objetos	Se han asumido varianzas iguales	,006	,939	-,046	104	,963
	No se han asumido varianzas iguales			-,046	100,889	,963
Maltrato físico	Se han asumido varianzas iguales	,957	,330	-,219	104	,827
	No se han asumido varianzas iguales			-,214	87,926	,831

Según la tabla, para las variables Maltrato verbal, Exclusión social directa, *Ciberbullying*, Agresión basada en objetos y Maltrato físico la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales y para la variable Amenazas no se han asumido

varianzas iguales, ya que su nivel de significación es $p < 0,05$. Al mirar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student observamos que para todos los valores $p > 0,05$ no rechazamos H_0 y en la variable Exclusión social indirecta, dicho valor de significancia

bilateral es $0,017 < 0,05$, con $t = -2,426$, $gl = 104$ rechazándose H_0 y aceptándose H_1 , por lo que las conductas de acoso para el nivel de

Exclusión social indirecta son diferentes entre los niños y niñas del centro privado.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de las diferentes Dimensiones del CAI en niños y niñas del centro privado.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Maltrato verbal	niños C. privado	57	1,5550	,40572	,05374
	niñas C. privado	49	1,6308	,46072	,06582
Exclusión social directa	niños C. privado	57	1,3474	,42347	,05609
	niñas C. privado	49	1,4980	,53405	,07629
Amenazas	niños C. privado	57	1,1360	,30644	,04059
	niñas C. privado	49	1,2704	,50217	,07174
Ciberbullying	niños C. privado	57	1,0526	,18137	,02402
	niñas C. privado	49	1,0357	,14434	,02062
Exclusión social indirecta	niños C. privado	57	1,3202	,37427	,04957
	niñas C. privado	49	1,5255	,49541	,07077
Agresión basada en objetos	niños C. privado	57	1,1404	,27420	,03632
	niñas C. privado	49	1,1429	,28054	,04008
Maltrato físico	niños C. privado	57	1,3268	,30321	,04016
	niñas C. privado	49	1,3418	,40487	,05784

Los valores de la media oscilan entre el valor superior de 1,6300 (Maltrato verbal en niñas del colegio privado) y el inferior de 1,0357 (Ciberbullying en niñas del colegio privado).

Si atendemos a la variable significativa de la t de Student, la $\bar{X} = 1,3202$ para los niños del colegio privado es $<$ que la $\bar{X} = 1,5255$ para las niñas del colegio privado.

3.5.2. Resultados para el objetivo específico 2

Tabla 5.

Prueba de independencia de las diferentes Dimensiones del CAI para niños del centro privado y niños del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Maltrato verbal	Se han asumido varianzas iguales	,516	,474	,099	100	,921
	No se han asumido varianzas iguales			,101	99,325	,920

Exclusión social directa	Se han asumido varianzas iguales	,036	,851	,318	100	,751
	No se han asumido varianzas iguales			,316	92,660	,752
Amenazas	Se han asumido varianzas iguales	,166	,684	-1,149	100	,253
	No se han asumido varianzas iguales			-1,130	87,517	,262
Ciberbullying	Se han asumido varianzas iguales	,442	,508	-,541	100	,590
	No se han asumido varianzas iguales			-,541	94,501	,590
Exclusión social indirecta	Se han asumido varianzas iguales	1,430	,235	-,377	100	,707
	No se han asumido varianzas iguales			-,371	88,426	,711
Agresión basada en objetos	Se han asumido varianzas iguales	,821	,367	,542	100	,589
	No se han asumido varianzas iguales			,544	95,824	,588
Maltrato físico	Se han asumido varianzas iguales	,506	,479	-,112	100	,911
	No se han asumido varianzas iguales			-,113	97,288	,910

De los valores de significancia que refleja la prueba de Levene se asumen varianzas iguales (dichos valores son $> 0,05$) y los valores de significación bilateral de la t de Student

son $> 0,05$ no rechazándose H_0 para todas las variables estudiadas, pues no hay diferencias significativas entre las medias para niños de colegio privado o público.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de las diferentes Dimensiones del CAI para niños de centro privado y niños del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Maltrato verbal	niños C. privado	57	1,5550	,40572	,05374
	niños C. público	45	1,5475	,34698	,05172
Exclusión social directa	niños C. privado	57	1,3474	,42347	,05609
	niños C. público	45	1,3200	,44190	,06587
Amenazas	niños C. privado	57	1,1360	,30644	,04059
	niños C. público	45	1,2111	,35337	,05268
Ciberbullying	niños C. privado	57	1,0526	,18137	,02402
	niños C. público	45	1,0722	,18171	,02709

Exclusión social indirecta	niños C. privado	57	1,3202	,37427	,04957
	niños C. público	45	1,3500	,42440	,06327
Agresión basada en objetos	niños C. privado	57	1,1404	,27420	,03632
	niños C. público	45	1,1111	,26591	,03964
Maltrato físico	niños C. privado	57	1,3268	,30321	,04016
	niños C. público	45	1,3333	,28204	,04204

Los valores de la media oscilan entre el valor superior de 1,5550 (Maltrato verbal en niños del colegio privado) y el inferior de 1,0526 (*Cyberbullying* en niños del colegio privado).

3.5.3. Resultados para el objetivo específico 3

Tabla 7.

Prueba de independencia de las diferentes Dimensiones del CAI para niñas del centro privado y niñas del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Maltrato verbal	Se han asumido varianzas iguales	,003	,954	1,726	94	,088
	No se han asumido varianzas iguales			1,726	93,797	,088
Exclusión social directa	Se han asumido varianzas iguales	1,495	,225	1,098	94	,275
	No se han asumido varianzas iguales			1,102	92,381	,273
Amenazas	Se han asumido varianzas iguales	2,849	,095	,886	94	,378
	No se han asumido varianzas iguales			,893	86,460	,375
Cyberbullying	Se han asumido varianzas iguales	18,033	,000	-2,524	94	,013
	No se han asumido varianzas iguales			-2,498	74,170	,015
Exclusión social indirecta	Se han asumido varianzas iguales	,005	,944	1,683	94	,096
	No se han asumido varianzas iguales			1,681	93,224	,096
Agresión basada en objetos	Se han asumido varianzas iguales	,026	,873	,235	94	,815
	No se han asumido varianzas iguales			,234	87,945	,816

Maltrato físico	Se han asumido varianzas iguales	,021	,885	1,477	94	,143
	No se han asumido varianzas iguales			1,479	93,952	,142

Para la variable *Ciberbullying* no se han asumido varianzas iguales (su nivel de significación de $p < 0,05$) y para el resto de variables la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales. Al mirar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student observamos que para todos los valores de $p > 0,05$ no rechazamos

Ho y en la variable *Ciberbullying*, dicho valor de significancia bilateral es $0,015 < 0,05$, con $t = -2,498$, $gl = 74,170$ rechazándose Ho y aceptándose H1, por lo que el nivel de conductas de acoso por *Ciberbullying* es diferente para niñas del centro privado y niñas del centro público.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos de las diferentes Dimensiones del CAI para niñas de centro privado y niñas del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Maltrato verbal	niñas C. privado	49	1,6308	,46072	,06582
	niñas C. público	47	1,4681	,46276	,06750
Exclusión social directa	niñas C. privado	49	1,4980	,53405	,07629
	niñas C. público	47	1,3872	,44800	,06535
Amenazas	niñas C. privado	49	1,2704	,50217	,07174
	niñas C. público	47	1,1915	,35437	,05169
Ciberbullying	niñas C. privado	49	1,0357	,14434	,02062
	niñas C. público	47	1,1383	,24344	,03551
Exclusión social indirecta	niñas C. privado	49	1,5255	,49541	,07077
	niñas C. público	47	1,3511	,52040	,07591
Agresión basada en objetos	niñas C. privado	49	1,1429	,28054	,04008
	niñas C. público	47	1,1277	,35135	,05125
Maltrato físico	niñas C. privado	49	1,3418	,40487	,05784
	niñas C. público	47	1,2234	,37944	,05535

Los valores de la media oscilan entre el valor superior de 1,6308 (Maltrato verbal en niñas del colegio privado) y el inferior de 1,0357 (Ciberbullying en niñas del cole-

gio privado). La variable significativa de la t de Student muestra que la $\bar{X} = 1,0357$ para las niñas del colegio privado es $<$ que la $\bar{X} = 1,1383$ para las niñas del colegio público.

3.5.4. Resultados para el objetivo específico 4

Tabla 9.

Prueba de independencia de las diferentes Dimensiones del CAI para niños del centro público y niñas del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Maltrato verbal	Se han asumido varianzas iguales	2,241	,138	,928	90	,356
	No se han asumido varianzas iguales			,934	85,178	,353
Exclusión social directa	Se han asumido varianzas iguales	,002	,962	-,724	90	,471
	No se han asumido varianzas iguales			-,725	89,918	,471
Amenazas	Se han asumido varianzas iguales	,707	,403	,266	90	,791
	No se han asumido varianzas iguales			,266	89,848	,791
Ciberbullying	Se han asumido varianzas iguales	5,732	,019	-1,470	90	,145
	No se han asumido varianzas iguales			-1,479	85,016	,143
Exclusión social indirecta	Se han asumido varianzas iguales	,015	,904	-,011	90	,991
	No se han asumido varianzas iguales			-,011	87,808	,991
Agresión basada en objetos	Se han asumido varianzas iguales	,590	,444	-,254	90	,800
	No se han asumido varianzas iguales			-,255	85,508	,799
Maltrato físico	Se han asumido varianzas iguales	1,778	,186	1,572	90	,120
	No se han asumido varianzas iguales			1,582	84,863	,117

Para la variable *Ciberbullying* no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es $p < 0,05$ pero para el resto de variables la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales. Al mirar la significación bilateral de la

prueba t de Student observamos que todos los valores de las variables de estudio tienen un $p > 0,05$ no rechazamos H_0 y aceptándose H_0 , por lo que el nivel de conductas de acoso no es diferente para niños y niñas del centro público.

Tabla 10.

Estadísticos descriptivos de las diferentes Dimensiones del CAI para niños del centro público y niñas del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Maltrato verbal	niños C. público	45	1,5475	,34698	,05172
	niñas C. público	47	1,4681	,46276	,06750
Exclusión social directa	niños C. público	45	1,3200	,44190	,06587
	niñas C. público	47	1,3872	,44800	,06535
Amenazas	niños C. público	45	1,2111	,35337	,05268
	niñas C. público	47	1,1915	,35437	,05169
Ciberbullying	niños C. público	45	1,0722	,18171	,02709
	niñas C. público	47	1,1383	,24344	,03551
Exclusión social indirecta	niños C. público	45	1,3500	,42440	,06327
	niñas C. público	47	1,3511	,52040	,07591
Agresión basada en objetos	niños C. público	45	1,1111	,26591	,03964
	niñas C. público	47	1,1277	,35135	,05125
Maltrato físico	niños C. público	45	1,3333	,28204	,04204
	niñas C. público	47	1,2234	,37944	,05535

Los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 1,5475 (Maltrato verbal en niños del colegio público) y el inferior de 1,0722 (*Ciberbullying* en niños del colegio público).

4. CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones para el objetivo específico 1

En maltrato verbal, exclusión social directa, *ciberbullying*, agresión basada en objetos y maltrato físico no se asume diferenciación destacable, pero cabe hacer énfasis en el maltrato verbal, que es empleado en mayor medida por las niñas, las cuales lo utilizan en relación con la exclusión social tal y como refieren Ruiz y otros (2015), afirmando que en ellas predominan ambas conductas. Además, el maltrato verbal prevalece frente a los demás ítems como anticipaban Andonegui

y Ugarte-Líbano (2005) y Contreras (2007), junto con la exclusión social indirecta, por lo que, es importante trabajarlo con los alumnos aunque no se alcancen datos preocupantes. Sobre esto, en las niñas del centro privado se encuentran parámetros más elevados de exclusión social directa e indirecta que en los niños. En otras palabras, "chicos y chicas expresan la agresión de forma diferente: las chicas utilizan formas más indirectas o relacionales (exclusión social, difusión de rumores negativos) que los chicos" (Cairns y Cairns, citado en García, 2008, p.211).

Por otra parte, pese a que el maltrato verbal es el resultado más elevado, las amenazas, que podrían estar interrelacionadas, son muy poco frecuentes, siendo junto con el *ciberbullying* y la agresión basada en objetos los comportamientos menos usados en el centro privado. Referente a esto, los resultados confirman que, de acuerdo con Smith y otros (2008), el ciberacoso es menos habitual que el *bullying* tradicional, lo que también re-

frenda que el *ciberbullying* se realiza más fuera que dentro de las escuelas. En este sentido, es primordial que los padres presten atención a la comunicación no verbal de sus hijos, a su estado de ánimo... Por ello, Save the Children (2013), alienta a las familias a que presten atención a la protección de los niños.

4.2. Conclusiones para el objetivo específico 2

Del segundo objetivo, se extrae que no hay diferencias significativas, pero, destaca la coincidencia entre los valores de maltrato verbal tanto en centro privado como en público, que prevalecen por encima de conductas como el maltrato físico que alcanza valores muy similares en los niños de ambos colegios. Sobre las amenazas, se podría percibir que existe una leve diferencia entre niños del centro privado y público, obteniendo una prevalencia superior de esta conducta en los segundos, aunque los datos siguen sin ser alarmantes. No obstante, se ha de tener en cuenta este tipo de acoso, ligado al maltrato verbal, ya que, Reátiga (2009), Arrebola, Ortiz, Rojas y Herrera (2012) y Serrano y otros (2018) sostienen que tanto las amenazas como los insultos aumentan después en cursos superiores. Por esto es fundamental la prevención en Educación Primaria para corregir interacciones verbales irrespetuosas. El *ciberbullying* y ser víctimas de la agresión basada en objetos, son muy inusuales en el alumnado masculino de las escuelas. Otras investigaciones como la de Serrano y otros (2018) también obtienen que en Educación Primaria, el maltrato verbal, el físico y la exclusión social directa e indirecta son más frecuentes, seguidos de las amenazas, la agresión basada en objetos y el *ciberbullying*. En síntesis, coincidiendo con Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardozo (2015), el número de actos de *bullying* que sufren, ejercen y observan es similar en la escuela pública y la privada.

4.3. Conclusiones para el objetivo específico 3

Las niñas del centro privado alcanzan un rango levemente más elevado en maltrato verbal frente a las del público, no obstante, los resultados no son redundantes. Paralelamente, se encuentra el mismo patrón en exclusión social directa e indirecta, amenazas y maltrato físico. El *ciberbullying*, aunque sea poco sufrido en Educación Primaria, es diferente para niñas del colegio privado y niñas del público, obteniendo datos significativos aunque por debajo de la puntuación media. Al respecto, sobre todo en el centro público se ha de concienciar al alumnado porque, como refieren Soriano-Ayala y González-Jiménez (2014), hay que tener cuidado con las tecnologías por la capacidad de daño prolongado que tiene el *ciberbullying*, hecho que confirman Colton y Hofman (2019). Asimismo, hay que recordar que, según Orduz, Nieto, Gomezaquirá y Luna (2016), el *ciberbullying* va en aumento con la edad.

4.4. Conclusiones para el objetivo específico 4

El nivel de conductas de acoso es similar en las variables estudiadas para niños y niñas del colegio público y es que, como comentan Chan y Wong (2019) chicas y chicos, coinciden en varios factores de riesgo psicosocial de realización de acoso escolar en el acoso tradicional. El alumnado suele sufrir más maltrato verbal entre sí que el resto de conductas constitutivas de acoso escolar, coincidiendo con las explicaciones de Oñederra (2008), y, en este caso, son los chicos de la escuela pública los que tienen prevalencia en esta Dimensión (con significación en la puntuación media de dicha Dimensión). Al respecto, recordamos que, según Serrano y otros (2018), los niños muestran un parámetro más elevado en casi todas las dimensiones del *bullying*. Pero los datos reflejan que, independientemente del género, se ha de apostar por una

educación en valores, prestando atención a la expresión oral de los infantes y a sus interacciones diarias, lo que concuerda con la preocupación de Martín y otros (2009) por los problemas para la interacción entre los alumnos. Por otra parte, en el centro público, los niños, en comparación con las niñas, tienen tendencia hacia el maltrato físico (aunque no es significativo), como exponían Ruíz y otros (2015) y Serrano y otros (2018). Para finalizar, como afirman Buils y otros (2020), el acoso por medio de las tecnologías en Educación Primaria es muy escaso, aunque reflejado en algunos resultados mencionados, pero se ha empezado a prevenir desde ella, pues luego en Educación Secundaria este tipo de acoso sí es preocupante como confirman Orduz y otros (2016).

En definitiva, de acuerdo con Serrano y otros (2018), la forma de acoso más habitual es el maltrato verbal y la menos encontrada es el ciberbullying, y en términos generales, por consiguiente, la intimidación cara a cara, es decir, el acoso tradicional es más frecuente que el ciberacoso como sostienen Beltrán-Catalán y otros (2018).

4.5. Limitaciones del trabajo y propuestas de mejora

Por un lado, al ser un cuestionario anónimo y de recogida de datos estadísticos, no es fácil localizar a los alumnos que, contrariamente a los resultados globales, obtengan prevalencia en acoso y, por otro, que como la muestra no es significativa del municipio, no se pueden canalizar los resultados a todos los centros de Arucas.

Las futuras líneas de investigación podrían ser: el análisis de todos los ciclos de Educación Primaria (con las adaptaciones necesarias), la comparación del último ciclo de Educación Primaria y el primero de Educación Secundaria Obligatoria y la inclusión de la perspectiva del profesorado tutor. Todo ello añadiría información a la evolución de las

conductas constitutivas de *bullying* y ayudaría a contrastar datos.

Por último, según este estudio no hay diferencias significativas en acoso escolar por distinción entre colegio público y privado y teniendo en cuenta que este último, en particular, es un colegio concertado religioso, se puede especificar que tampoco hay variaciones en los resultados porque una escuela sea laica o no, coincidiendo con Garaigordobil y otros (2015). Con lo que respecta al género, refrendando a Ruíz y otros (2015) y Serrano y otros (2018), las chicas muestran inclinación por la exclusión social (en ambos colegios) y los chicos por el maltrato físico, y, en general, en el alumnado de ambos centros existe mayor inclinación por maltrato verbal y menor por *ciberbullying*.

En conclusión, el acoso escolar refleja índices bajos no significativos en los dos centros escolares del estudio, pero se ha de seguir con su prevención, especialmente en las interacciones verbales del alumnado. Filosofía que se debe extrapolar a todos los colegios e institutos para luchar contra un conflicto aún presente en la realidad escolar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldridge, J. M., McChesney, K. & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21, 153-172.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Piñeda, J. A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 1(2), 139-153.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31, 191-202.
- Andonegui, M. G. y Ugarte-Líbano, R. (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.
- Arrebola, I. A., Ortiz, M. D. M., Rojas, G. y Herrera, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista iberoamericana de educación*, 60, 1-12.
- Bausela-Herreras, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 369-370.
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Llorent, V.J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30 (2), 183-188. doi: 10.7334/psicothema2017.313
- Bisquerra, R (Coord.). (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. *Bilbao: Desclée de Brower*.
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L. & Gini, G. (2020). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 40(1), 28-55. doi: 10.1177/0272431618824745
- Bueno, J. M., Ballester, F., Calvo, N. y Calvo, A.R. (2017). CRAE-P: Un cuestionario autoaplicado y de corrección online para identificar el riesgo de acoso escolar en Educación Primaria. En Arnaiz, P.; Gracia, M^a D. y Soto F.J. (Coords.) *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos* (pp.1-10). Murcia: Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Buils, R.F., Miedes, A. C. & Oliver, M. R. (2020). Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the primary education curriculum. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(1), 23-29.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 173-181.
- Cerezo, F. (2017). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(2), 333-352.
- Chan, H. C. & Wong, D. S. (2019). Traditional School Bullying and Cyberbullying Perpetration: Examining the Psychosocial Characteristics of Hong Kong Male and Female Adolescents. *Youth & Society*, 51(1), 3-29.
- Cobián-Lezama, C., Nizama-Vía, A., Ramos-Aliaga, D. y Mayta-Tristán, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en Perú. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 32(1), 196-197.
- Colton, D. & Hofmann, M. (2019). Sampling Techniques to Overcome Class Imbalance in a Cyberbullying Context. *Journal of Computer-Assisted Linguistic Research*, 3(3), 21-40. doi: <https://doi.org/10.4995/jclr.2019.11112>
- Contreras, A.E. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 2(6), 85-118.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.

- Espinoza Pomares, M. A. & Acevedo, L. A. (2009). *La conducta de agresión entre pares (Bullying) y los factores asociados en estudiantes de 4to y 5to año de educación media de León* (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León.
- 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 Reduction and school Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 1-19.
- Fernández-Daza, M. (2016). Neuropsicología del acoso escolar: Función mediadora de la conducta prosocial. *Revista mexicana de neurociencia*, 17(6), 106-119.
- Fernández-González, L., Calvete, E. & Sánchez-Álvarez, N. (2020). Efficacy of a Brief Intervention Based on an Incremental Theory of Personality in the Prevention of Adolescent Dating Violence: A Randomized Controlled Trial. *Psychosocial Intervention*, 29(1), 9-18.
- Foody, M. & Samara, M. (2018). Considering mindfulness techniques in school-based anti-bullying programmes. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 3-9. doi: 10.7821/naer.2018.1.253
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52.
- García, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209-222.
- Georgiou, S. N., Charalambous, K. & Stavrinides, P. (2020). Mindfulness, impulsivity and moral disengagement as parameters of bullying and victimization at school. *Aggressive behavior*, 46(1), 107-115.
- Gower, A. L., Forster, M., Gloppen, K., Johnson, A. Z., Eisenberg, M. E., Connert, J. E. & Borowsky, I. W. (2018). School Practices to Foster LGBT-Supportive Climate: Associations with Adolescent Bullying Involvement. *Prevention Science*, 19, 813-821. doi: 10.1007/s11121-017-0847-4
- Gutiérrez-Barroso, J. (Coord.). (2017). *Análisis del acoso escolar en Gran Canaria: Prevalencia en Educación Primaria y Secundaria*. Consejería de Recursos Humanos, Organización, Educación y Juventud: Cabildo Insular de Las Palmas de Gran Canaria.
- Jiménez, M. & Ovejero, A. (2013). Perception of family social climate and attitudes towards bullying in adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 149-160. doi: 10.1989/ejihpe.v3i2.32
- Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C.,...Thomas, J. (2020). Cyberbullying and Children and Young People's Mental Health: A Systematic Map of Systematic Reviews. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(2), 72-82. doi: 10.1089/cyber.2019.0370
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 diciembre de 2013, 97858 a 97921.
- 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(3), 207-221.
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M. y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77-95. doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990
- Martín, G., Pulido, R. y Vera, R. (2009). Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid. Análisis y posibilidades de intervención. *Educational Psychology*, 14(2), 103-113.
- Maunder, R. E. & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and violent behavior*, 38, 13-20.
- Montero-Carretero, C. & Cervelló, E. (2020). Teaching styles in physical education: a new approach to predicting resilience and bullying. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 76.
- Lin, M., Wolke, D., Schneider, S. & Margraf, J. (2020). Bullying history and mental health in university students: the mediator roles of social support, personal resilience, and self-efficacy. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 960.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. & Scheldt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth - Preva-

- lence and association with psychosocial adjustment. *Jama-Journal of The American Medical Association*, 285(16), 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
- Oexle, N., Ribeiro, W., Fisher, H. L., Gronholm, P. C., Laurens, K. R., Pan, P., ...Evans-Lacko, S. (2020). Childhood bullying victimization, self-labelling and help-seeking for mental health problems. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 55(1), 81-88.
 - Olweus, D. (1996). Bullying at school - Knowledge base and an effective intervention program. *Understanding Aggressive Behavior in Children*, 794, 265-276.
 - Olweus, D. & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139-143.
 - Olweus, D., Solberg, M. E. & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 108-116. doi: 10.1111/sjop.12486
 - Oñederra, J. A. (2008). Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos. *XXVII Cursos de Verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián*.
 - Orduz, F. S., Nieto, B. M., Gomezaquira, D. A. y Luna, M. A. (2016). Caracterización del bullying en adolescentes en colegios de Cúcuta. En Aguilar, A.J., Hernández, Y. K., Contreras, Y. L., y Flórez, M. (Eds.), *La investigación Educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp. 1-197). Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
 - Ortega Ruiz, 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.
 - Ramírez, F. C. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1), 1-6.
 - Real 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 del Estado*, 108, de 2 de junio 2011, 14385 a 14406.
 - Reátiga, M. E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología desde el Caribe*, (23), 132-147.
 - Rodicio-García, M.L. y Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). *El acoso escolar: diagnóstico y prevención*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
 - Rodríguez-Jares, X. (Coord). (2005). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias: Ediciones Educativas Canarias.
 - Rodríguez-Hidalgo, A., Calmaestra, J., Casas, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-Cultural Bullying Versus Personal Bullying: Specificity and Measurement of Discriminatory Aggression and Victimization Among Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10(46), 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00046
 - Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 18(1), 345-368.
 - Sallán, J. G., Asparó, C. A. y García, B. P. S. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, 16(1), 19-38.
 - Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J. & Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63, 29-40.
 - Sam, D. L., Bruce, D., Agyemang, C. B., Amponsah, B. & Arkorful, H. (2019). Cyberbullying victimization among high school and university students in Ghana. *Deviant Behavior*, 40(11), 1305-1321.
 - Save the Children. (Ed.). (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuesta para la acción*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
 - Serrano, A., Martínez, B., 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.
 - Slonje, R. & Smith, PK (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
 - Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pu-

- pils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
 - Soriano-Ayala, E. & González-Jiménez, A.J. (2014). Spanish and Moroccan youths on social networks: A quantitative study in Spain. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 132, 32-36. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.274
 - Suckling, A. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Trujillo, J. L. (2019). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI-CA) en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Coma* (tesis de pregrado).
 - Yao, M., Chelms, C. & Zois, D. S. (2019, May). Cyberbullying ends here: Towards robust detection of cyberbullying in social media. In *The World Wide Web Conference*, 3427-3433.
 - Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología educativa*, 22(1), 5-18. doi: 10.1016/j.pse.2016.03.002
 - Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D. & Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on Stability and Transitions Among Bullying Roles. *Child Development*, 91(2), 527-545.