



FACTORES PSICOLÓGICOS Y SECUELAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR

PSYCHOLOGICAL FACTORS AND EFFECTS OF BULLYING ON PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Teresa Labrador Rodríguez¹

Universidad de Huelva. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación. Huelva, España

María de la O Toscano Cruz

Universidad de Huelva. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Departamento de Pedagogía. Huelva, España

Sara Conde Vélez

Universidad de Huelva. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Departamento de Pedagogía. Huelva, España

Ángel Boza Carreño

Universidad de Huelva. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Departamento de Pedagogía. Huelva, España

RESUMEN

El acoso escolar continúa siendo un fenómeno persistente, encontrándose asociaciones entre ser víctimas de acoso escolar y problemas de salud mental a lo largo del ciclo vital. Esta investigación pretende conocer la relación entre ser víctima de acoso escolar y una serie de factores relacionados con la salud psicológica (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional) en una muestra compuesta por 924 estudiantes de 5º y 6º de

1. *Correspondencia:* Teresa Labrador Rodríguez. Correo-e: teresa.labrador@dpee.uhu.es

Educación Primaria de la provincia de Huelva (España), seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado proporcional por conglomerados. Para ello se han utilizado dos escalas, una para la detección de acoso escolar (Escala de Detección de Acoso Escolar), y otra para la detección de los factores psicológicos (Escala de Detección de Características Psicológicas). La Escala de Detección de Acoso Escolar se ha diseñado tomando como referencia las escalas de Jiménez (2007) y López y Orpinas (2012), mientras que la Escala de Detección de Características Psicológicas se ha diseñado tomando como referencia la escala de Fernández-Pinto et al. (2015). Los resultados muestran que los alumnos víctimas de acoso presentan resultados más negativos que sus compañeros en todas las características estudiadas. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de realizar investigaciones sobre acoso escolar, puesto que suponen la base para el desarrollo de estrategias preventivas y de intervención desde los centros educativos, con el apoyo de los profesionales de la orientación de estos centros, lo que supondría una disminución de la influencia de esta problemática en los centros educativos.

Palabras clave: orientación educativa, acoso escolar, victimización, autoestima, ansiedad

ABSTRACT

Bullying continues to be a persistent phenomenon, with a strong association between being a victim of bullying and mental health problems throughout life. This research aims to identify the relationship between being a victim of bullying and some psychological problems (anxiety, self-esteem, social competence, family problems, and emotional regulation) in a sample of 924 5th and 6th grade students (Primary Education) in the province of Huelva (Spain). The sample was selected using a stratified proportional random cluster sampling. For this purpose, two scales have been administered, one for the detection of bullying (Bullying Detection Scale), and the other one for the detection of psychological factors (Psychological Characteristics Detection Scale). The Bullying Detection Scale was designed taking as reference the scales of Jiménez (2007), and López & Orpinas (2012), while the Psychological Characteristics Detection Scale was designed taking as reference the scale of Fernández-Pinto et al. (2015). The results show that students who are victims of bullying have more negative results than their peers in all psychological factors. These results highlight the importance of conducting research on bullying, since they are the basis for the development of preventive and intervention strategies from schools, with the support of the guidance professionals, which would lead to a decrease in the influence of this problem.

Key Words: educational guidance, bullying, victimisation, self-esteem, anxiety

Cómo citar este artículo:

Labrador Rodríguez, T., Toscano Cruz, M. O., Conde Vélez, S. y Boza Carreño, Á. (2023). Factores psicológicos y secuelas en estudiantes de educación primaria víctimas de acoso escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 141-158. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37422>

Introducción

El acoso escolar continúa siendo un fenómeno persistente y preocupante en los centros educativos (Muijjs, 2017). Esta problemática es comúnmente definida como una exposición a acciones negativas repetidas a lo largo del tiempo por parte de una o más personas, encontrándose un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 1993), siendo considerada como una forma específica de violencia escolar (Longobardi et al., 2018; Prino et al., 2019).

Haciendo referencia a este fenómeno en niños/as y adolescentes, el acoso escolar es considerado como un problema de salud pública a nivel global, encontrándose relacionado con un peor ajuste en la adolescencia (Hawker y Boulton, 2000). Estos datos son preocupantes debido a que, tal y como ha demostrado la investigación a lo largo de los años, las relaciones positivas entre compañeros/as son significativas para un desarrollo sano (Buehler, 2006), pudiendo observarse cómo niveles bajos de acoso escolar se relacionan con un mayor bienestar personal (Peña y Aguaded, 2021). Asimismo, la exposición a situaciones de acoso escolar en edades tempranas tiene una influencia tanto a corto como a largo plazo tanto en la salud física como en el bienestar mental (Thompson et al., 2018; Sutin et al., 2016).

En cuanto a las diferentes formas que puede tomar el acoso escolar, se pueden diferenciar varios tipos (Buelga et al., 2012; Davis y Davis, 2008): verbal (poner mote, insultar), físico (uso de la fuerza física, como golpear o sujetar a alguien) y relacional (esfuerzos por debilitar las amistades u otras relaciones), incluyéndose una nueva modalidad debido al incipiente uso de las nuevas tecnologías: ciberacoso (Breivik y Olweus, 2014; Kokkinos y Kipritsi, 2018). A pesar de ello, en esta investigación sólo se evaluarán las tres primeras formas de acoso debido a la edad de la muestra.

La prevalencia de estas situaciones varía entre un 10% y un 35% (Hemphill et al., 2011; Jansen et al., 2012), teniendo un gran peso e influencia en las estimaciones de prevalencia tanto las diferencias culturales como las contextuales (Cook et al., 2010).

A pesar de que varios estudios confirman que existe un pico de conductas agresivas cara a cara en torno a los 9-11 años (Merrill y Hanson, 2016), la mayoría de los estudios sobre acoso escolar son llevados a cabo en muestras adolescentes a partir de 12 años (Della Cioppa et al., 2015; Van Cleemput et al., 2014), debido a que hay autores que afirman que existe una mayor incidencia de acoso escolar en esta etapa educativa (Giménez et al., 2018; Sánchez et al., 2019).

Por ello, es de gran importancia estudiar el acoso escolar en estos rangos de edad, debido tanto a la incidencia del acoso en ellos como a la falta de investigación, encontrando escasos estudios centrados en investigar esta problemática en esas edades. Aun así, se han encontrado algunos estudios de diferentes países que estudian la prevalencia de acoso en esas edades, correspondientes a la etapa de Educación Primaria. En Noruega y Japón, los estudios llevados a cabo encontraron una prevalencia de acoso de entre un 5% y un 16% (Murayama et al., 2015; Solberg y Olweus, 2003). A nivel español, las prevalencias oscilan entre un 3% y un 20% (García-Fernández et al., 2016; Navarro et al., 2015), existiendo una mayor prevalencia de acoso verbal frente al resto de tipos de acoso (Conde y Ávila, 2018).

Los patrones de comportamiento de acoso son relativamente estables a lo largo del tiempo, y se encuentran relacionados con una serie de características de personalidad individuales, tanto internas como interpersonales (Scholte et al., 2007). Teniendo en cuenta las consecuencias negativas derivadas de estas situaciones, existen investigaciones que examinan qué factores y qué mecanismos están implicados en ellas, con el objetivo de conseguir entender la complejidad de este fenómeno (Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2019), aunque la mayoría de ellos han sido estudiadas en muestras adolescentes. Algunos de esos estudios muestran relaciones entre ser víctima de acoso escolar y problemas de ansiedad (Haltigan y Vaillancourt, 2014; Moses y Williford, 2017; Reijntjes et al., 2010), menor competencia social (Bartolomé y Díaz, 2020; Cillessen y Lansu, 2015), problemas de autoestima (Ameli et al., 2017; Goldbach et al., 2017; Requejo, 2019; Seo et al., 2017), problemas de comportamiento (Cook et al., 2010), depresión e idealización suicida

(Winsper et al., 2017), problemas familiares (Bartolomé y Díaz, 2020; Cook et al., 2010), falta de apoyo familiar (Alcántara et al., 2017; Brendgen et al., 2016) y problemas de regulación emocional (Haltigan y Vaillancourt, 2014). Todo esto se traduce en una serie de efectos negativos en la infancia y adolescencia graves y permanentes (Medina y Reberte, 2019), observando un mayor riesgo de desajustes psicosociales en la adultez (Arseneault et al., 2010).

Para atajar estas situaciones contrarias a la convivencia, es necesario implementar pautas de prevención e intervención en los centros educativos (Tresgallo, 2020), en los que se impliquen todos los agentes (alumnado, profesorado, profesionales de la orientación educativa, familias...) (Avilés, 2021). Es necesario abordar estas situaciones como un proceso multifactorial en el que tienen cabida diferentes agentes y no como un fenómeno individual (Domínguez et al., 2017), puesto que no estaríamos abordándolo en su totalidad. Para implementar estas medidas, es necesario conocer más a fondo este fenómeno en los escolares, así como los factores que se relacionan con el mismo y sus secuelas. En todo este proceso, la orientación educativa es clave para la planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones dirigidas a solventar situaciones de acoso escolar (García-Perales et al., 2020).

Por ello, esta investigación pretende conocer la prevalencia de acoso físico, verbal y relacional en 5º y 6º de Educación Primaria, así como estudiar qué factores psicológicos (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y problemas de regulación emocional) se encuentran asociados a ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria. Centramos nuestra investigación en esta población porque hemos encontrado muy pocos estudios en este rango de edad en España.

Método

Muestra

La población diana de esta investigación es el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Huelva. La muestra se encuentra conformada por un total de 924 alumnos (Medad=10.93; SD=.76; 49.1% mujeres) matriculados en 5º y 6º de Primaria, pertenecientes a 11 centros educativos de la provincia de Huelva (España). Esto supone una participación de aproximadamente el 8% de la población total de alumnado matriculado en 5º y 6º de Primaria en toda la provincia de Huelva, así como un tamaño muestral con un nivel de confianza del 95% y un error muestral estimado de $\pm 3\%$.

Para la selección de la muestra, realizamos un muestreo aleatorio estratificado proporcional por conglomerados, en el que los estratos hacían referencia a las seis zonas geográficas en las que la Administración divide la provincia de Huelva, mientras que los conglomerados estaban formados por los diferentes centros de la provincia. Además, realizamos una extracción proporcional teniendo en cuenta el número de alumnado matriculado en cada una de las zonas.

Instrumentos y/o técnicas

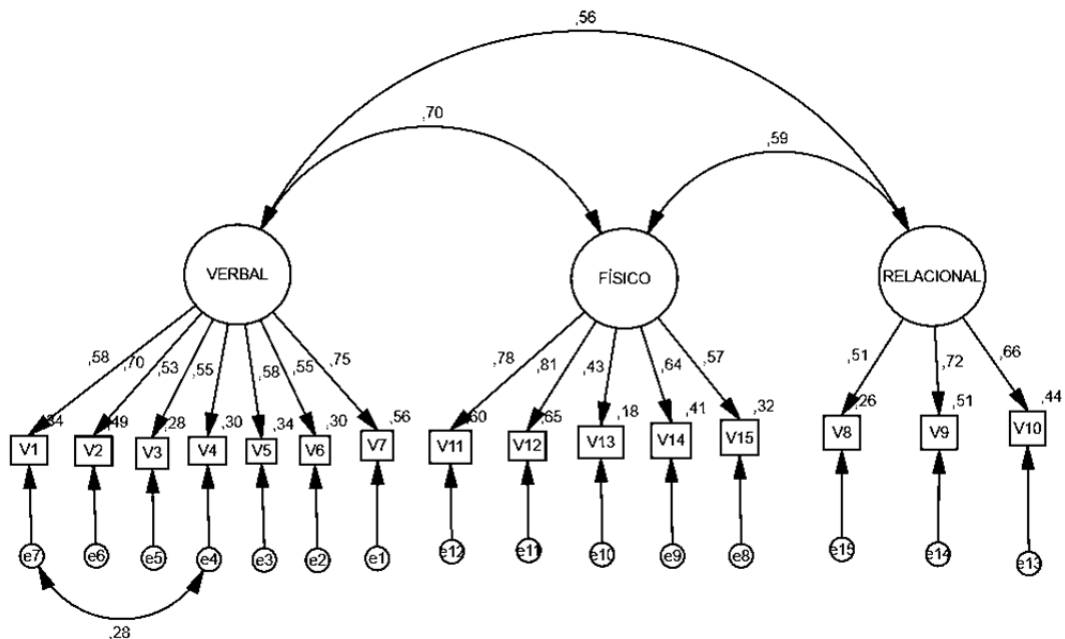
Para llevar a cabo la investigación utilizamos dos escalas: una para la detección de acoso escolar y otra para la detección de factores psicológicos.

- Escala de Detección de Acoso Escolar

La Escala de Detección de Acoso Escolar fue diseñada y validada a partir de los cuestionarios usados por Jiménez (2007) y López y Orpinas (2012). Se compone de 15 ítems cuyo objetivo es detectar los tres tipos clásicos de acoso escolar (verbal, físico y relacional) en el alumnado, con respuesta ordinal de 5 niveles (1: nunca; 2: pocas veces; 3: algunas veces; 4: bastantes veces; 5: muchas veces). Para el diseño de esta escala se adaptó la redacción de los ítems de los cuestionarios utilizados como base, para adecuarlos a la edad de la muestra. Las situaciones que en ellos se reflejan hacen referencia a conductas de acoso sufridas durante el último curso escolar por parte del alumnado. Para comprobar si esta escala era adecuada para llevar a cabo la investigación, se procedió a la validación de la misma, mostrando resultados satisfactorios¹. Se realizó una prueba piloto, así como se expuso la versión inicial de la escala a juicio de expertos. Tras los resultados obtenidos, se realizaron modificaciones mínimas en la escala (modificaciones consistentes en la redacción de los ítems) y se procedió a su validación mediante una recogida de datos masiva. Los resultados muestran que su fiabilidad es buena ($\alpha=.85$), mientras que para la validez realizamos un análisis factorial que confirma la adecuación de los ítems a los tipos de acoso previamente teorizados (Figura 1) demostrando que la escala es válida y fiable para su implementación. Para la corrección de la escala y así poder determinar si un alumno o alumna es víctima de acoso, se tomaron como referencia las medias y desviaciones típicas obtenidas en la validación de la escala, determinando de esta manera el grado en que un alumno es víctima de acoso a nivel bajo ($M \leq 1DT$), medio ($M \pm 1DT$) o alto ($M \geq 1DT$).

Figura 1.

Modelo de ecuaciones estructurales de la Escala de Detección de Acoso Escolar



Elipses=factores; Rectángulos=ítems; Círculos=valores residuales. $P < .001$. $\chi^2=3.28$; $P=0.00$; $CFI=.86$; $RMSEA=.05$; $IFI=.86$; $HOELTER=319$

Fuente: *Elaboración propia*

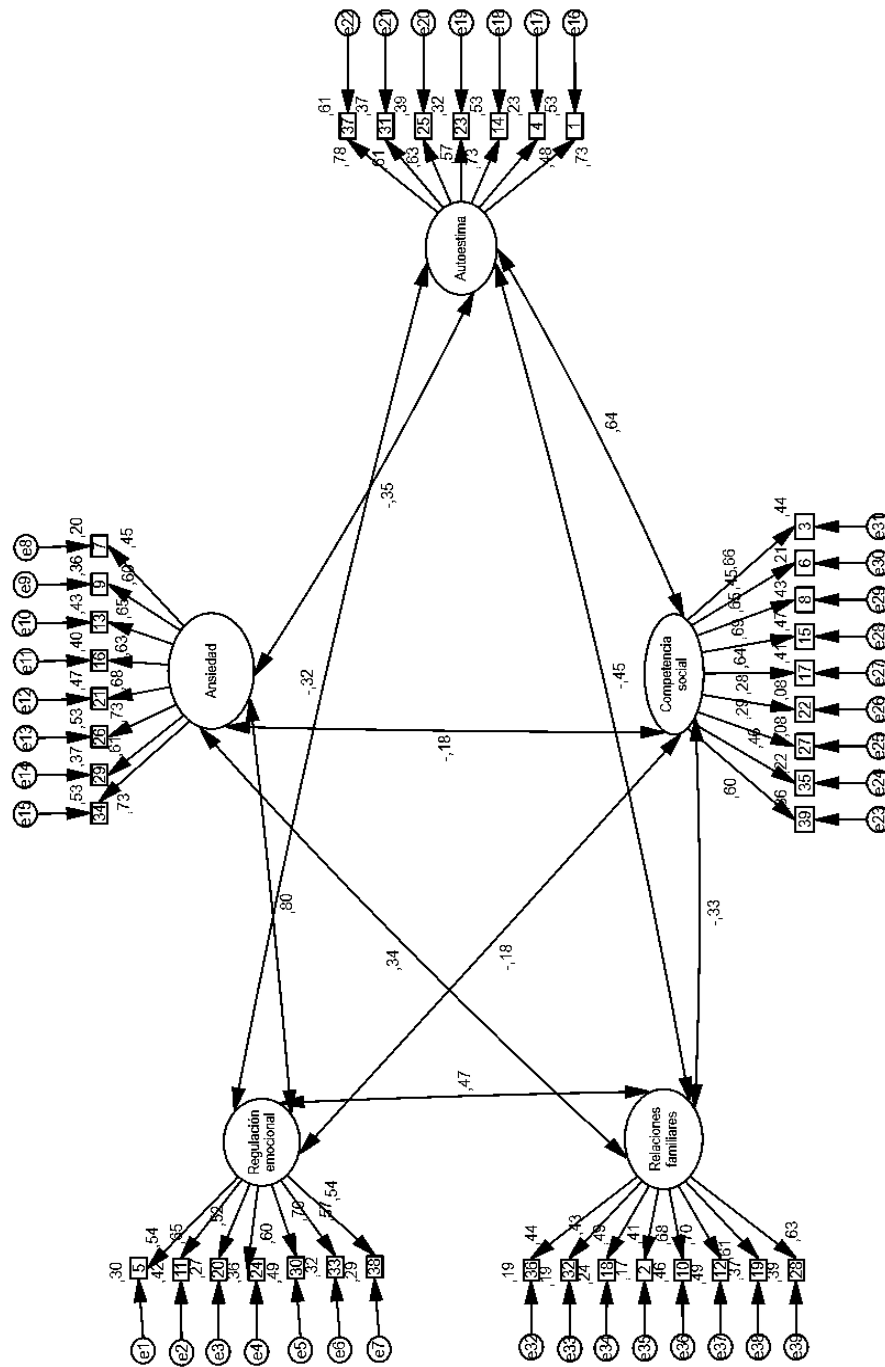
- Escala de Detección de Características Psicológicas

La Escala de Detección de Características Psicológicas es una adaptación del cuestionario de Fernández-Pinto et al. (2015). Se utilizó dicho cuestionario como base para el diseño y validación de la escala, la cual consta de 39 ítems, agrupados en 5 factores (ansiedad, autoestima, competencia social, problemas familiares y de regulación). La respuesta a la escala se recoge mediante una escala ordinal (1: nunca; 2: pocas veces; 3: algunas veces; 4: muchas veces; 5: siempre), la cual hace referencia a la frecuencia en la que el alumnado ha experimentado cada una de las situaciones expuestas en ellas. Aunque la versión original evalúa multitud de factores, en su adaptación hemos seleccionado los factores que queríamos estudiar, debido a que presentan relación con las situaciones de acoso. Posteriormente, se ha modificado la redacción de los ítems para adaptarlos a la edad de la muestra, respetando su contenido. Para comprobar si la escala era adecuada para la realización de la investigación, se procedió a su validación, llevando a cabo para ello análisis de fiabilidad y validez². En primer lugar, se realizó una prueba piloto, así como se expuso la versión inicial de la escala a juicio de expertos. Tras los resultados obtenidos, se realizaron modificaciones mínimas en la escala (modificaciones consistentes en la redacción de los ítems), y se procedió a su validación mediante una recogida de datos masiva. Los resultados arrojan que su fiabilidad (Alfa de Cronbach) es buena (escala completa: $\alpha=.77$; subescalas: α entre .77 y .84). Por su parte la validez, realizada mediante análisis factorial, confirma la adecuación de ítems a los factores previamente teorizados (Figura 2), demostrando que la escala es válida y fiable para su implementación. Para la corrección de la escala, y así poder determinar si un alumno presenta cada uno de los factores presentados, se tomaron como referencia las medias y desviaciones típicas obtenidas en la validación de la escala para cada una de las subescalas, determinando de esta manera el grado en que un/a alumno/a presenta cada factor a nivel bajo ($M\leq 1DT$), medio ($M\pm 1DT$) o alto ($M\geq 1DT$).

Procedimiento

Contactamos con los centros seleccionados telefónicamente para explicar el objetivo de la investigación. Estos contactaron con las familias para obtener el permiso de participación y explicarles el objetivo de la investigación. El cuestionario se realizó de manera anónima y voluntaria. Se administró durante una clase (45 minutos), en la que tanto el profesor-tutor como los investigadores estaban presentes, durante el tercer trimestre del curso 2018/2019. La investigación cumple las normas éticas de la Universidad, así como las directrices nacionales para la investigación científica con menores. Se ha garantizado en todo momento el anonimato de los alumnos y el permiso de las autoridades académicas.

Figura 2.
Modelo de ecuaciones estructurales de la Escala de Detección de Características Psicológicas



Elipses=factores; Rectángulos=ítems; Círculos=valores residuales. $p < .001$. $\chi^2=3.28$; $P=0.00$; CFI=.86; RMSEA=.05; IFI=.86; HOELTER=319

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Para establecer los niveles de incidencia de las subescalas de las dos escalas utilizadas tomamos como referencia las medias y desviaciones típicas, determinando el grado en que un/a alumno/a es víctima de acoso: bajo ($M \leq 1DT$), medio ($M \pm 1DT$) o alto ($media \geq 1DT$). Detectamos una prevalencia de víctimas de acoso de nivel alto en torno al 11% (acoso verbal: 11.7%; acoso relacional: 11.5%; acoso físico: 10.7%). Además, entre el 75.8% y el 88.9% del alumnado había sufrido acoso escolar de nivel medio (Tabla 1).

Tabla 1

Prevalencia de Víctimas por Tipos y Nivel de Acoso Escolar

	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	N	%	N	%	N	%
Acoso verbal	113	12,6%	682	75,8%	105	11,7%
Acoso Relacional	8	0,9%	812	87,6%	107	11,5%
Acoso Físico	4	0,4%	824	88,9%	99	10,7%

Fuente: elaboración propia

Posteriormente analizamos la relación entre tipos de acoso y factores psicológicos mediante correlaciones (Tabla 2). Existen correlaciones significativas entre todos los tipos de acoso y los factores psicológicos. Las correlaciones positivas son más altas con ansiedad y problemas emocionales, y menores con problemas familiares. Las correlaciones son negativas con autoestima y competencia social, siendo más altas en acoso verbal.

Tabla 2

Relación entre Tipos de Acoso y Factores Psicológicos

	Ansiedad	Autoestima	Problemas familiares	Competencia social	Problemas regulación emocional
Víctima acoso verbal	.322**	-.228**	.165**	-.251**	.349**
Víctima acoso relacional	.152**	-.126**	.103**	-.083*	.170**
Víctima acoso físico	.237**	-.113**	.172**	-.099**	.272**

Nota. Correlación de Pearson. ** $p < .01$; * $p < .05$.

Fuente: elaboración propia

Para estudiar estas relaciones también realizamos análisis multivariantes usando como variable independiente (VI) los niveles de victimización de la Tabla 1 y como variable dependiente (VD) las medias de cada grupo (nivel) en factores psicológicos. En primer lugar, se analizó la varianza debida a las diferencias entre grupos (víctimas de acoso alto, medio y bajo en los tres tipos de acoso). Los

resultados rechazan la hipótesis nula de no diferencia de grupos (tres niveles de victimización) en todas las características psicológicas analizadas. Por tanto, se puede asumir que existen diferencias psicológicas entre los tres niveles de acoso estudiados.

Una vez rechazada la hipótesis nula en el análisis anterior, procedimos a realizar el análisis de la varianza debida a las diferencias dentro de los grupos (inter-sujetos). Comprobamos si la desigualdad se debe al efecto principal (individual) de cada factor (víctimas de acoso verbal, relacional o físico) (Tabla 3).

Tabla 3

Niveles de Victimización y Factores Psicológicos (Medias)

Victima Verbal	N	Ansiedad**	Autoestima**	Problemas Familiares*	Competencia Social**	Problemas Regulación Emocional**
Bajo	110	18.11	31.34	10.01	37.05	14.14
Medio	676	23.09	29.62	11.03	34.95	17.36
Alto	102	27.63	26.83	12.86	31.24	20.95
Total	888	23.00	29.51	11.12	34.78	17.37
Victima Relacional	N	Ansiedad	Autoestima*	Problemas Familiares***	Competencia Social	Problemas Regulación Emocional
Bajo	6	22.17	24.50	13.50	32.17	15.83
Medio	804	22.74	29.66	10.91	34.80	17.13
Alto	104	26.72	27.65	12.73	33.27	20.96
Total	914	23.19	29.39	11.13	34.61	17.55
Victima Física	N	Ansiedad**	Autoestima	Problemas Familiares*	Competencia Social	Problemas Regulación Emocional**
Bajo	2	14.50	23.00	15.50	24.00	16.00
Medio	815	22.57	29.73	10.95	34.89	17.00
Alto	97	28.59	26.71	12.56	32.41	22.27
Total	914	23.19	29.39	11.13	34.61	17.55

Nota. *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$.

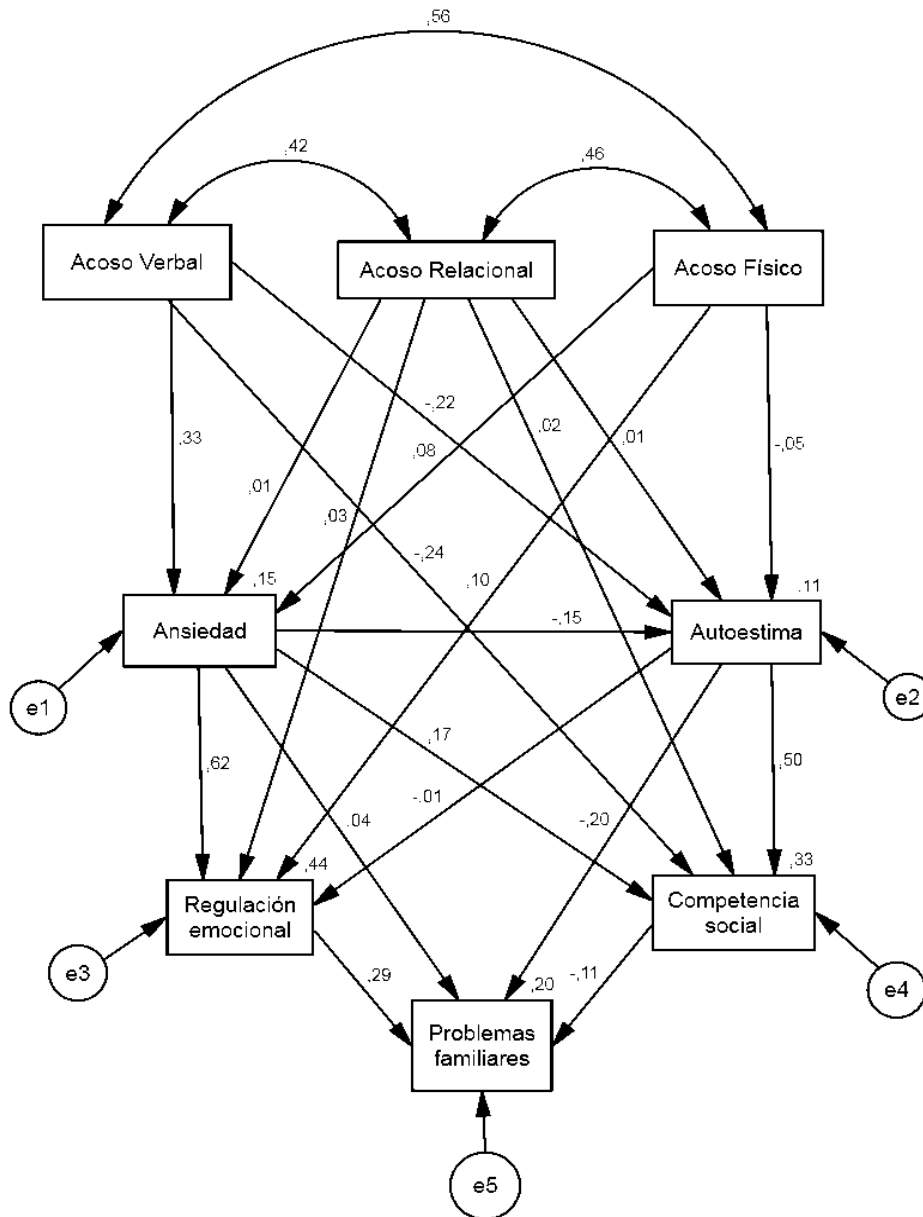
Fuente: elaboración propia

Ser víctima de acoso verbal está afectando significativamente a todos los factores psicológicos en dos sentidos: creciente en ansiedad, problemas familiares y de regulación emocional; y decreciente en autoestima y competencia social. Ser víctima de acoso relacional está afectando significativamente solo a dos de los factores, pero de forma diferente: asimétrica (menos a nivel bajo, más a nivel alto y mucho más a nivel medio), en relación a la autoestima; más en los extremos (acoso alto y bajo) en problemas familiares. Ser víctima de acoso físico está afectando significativamente a tres de los factores de forma diferente: creciente en ansiedad y problemas de regulación emocional, y asimétrico (más a niveles bajo y alto) en relación a problemas familiares.

Por último, teniendo como base los resultados obtenidos en los análisis anteriores, comprobamos la validez del modelo teórico que relaciona los tipos de víctimas de acoso y los factores psicológicos (Figura 3).

Figura 3

Modelo de ecuaciones estructurales entre víctimas de acoso y características psicológicas



Nota. Varianza explicada: regulación emocional=44%, competencia social=33%, problemas familiares=20%; Índices de bondad: $\chi^2= 2.75$; $p>0.01$; CFI=.99; IFI=.99; RMSEA=.04; HOELTER=706

Fuente: elaboración propia

Con respecto al análisis de regresión entre factores, se observa que el acoso verbal tiene efectos tanto directos como indirectos y significativos sobre la mayoría de los factores psicológicos estudiados. Sin embargo, los otros dos tipos de acoso (relacional y físico) no llegan a tener una influencia clara sobre los factores psicológicos. El acoso verbal sí parece ejercer influencia directa y significativa sobre la ansiedad ($\beta=0.33$, $p<0.001$) y en sentido inverso sobre la competencia social ($\beta=-0.24$, $p<0.001$) y la autoestima ($\beta=-0.22$, $p<0.001$). Además, se confirma el efecto indirecto que ejerce el acoso verbal a través de la ansiedad, ejerciendo a través de este factor un fuerte efecto moderador sobre el resto de factores. En este sentido, se observa cómo la ansiedad tiene una fuerte influencia significativa sobre regulación emocional ($\beta= 0.62$, $p<0.001$), y un efecto marginalmente significativo sobre competencia social ($\beta= 0.17$, $p<0.001$) y autoestima ($\beta= -0.15$, $p<0.001$). Por otro

lado, la autoestima aparece como un fuerte predictor de la competencia social ($\beta = 0.50$, $p < 0.001$). Ésta viene, a su vez, influenciada por el acoso verbal y la ansiedad como variable moderadora. Por último, los problemas familiares vienen influenciados tanto por la autoestima ($\beta = -0.20$, $p < 0.001$) como por la regulación emocional ($\beta = 0.29$, $p < 0.001$).

Conclusiones y Discusión

En el presente artículo se pretende comprobar la relación existente entre la victimización en acoso escolar y una serie de factores psicológicos en alumnado matriculado en 5º y 6º de Educación Primaria en la provincia de Huelva. Como indica la investigación, la exposición a situaciones de acoso escolar en edades tempranas tiene una influencia tanto a corto como a largo plazo tanto en la salud física como en el bienestar mental (Thompson et al., 2018; Sutin et al., 2016), resaltando la importancia de detectar de manera temprana estas situaciones para así poder prevenirlas o intervenir desde su aparición.

En primer lugar, la prevalencia de acoso escolar en la muestra estudiada se encuentra entre un 10% y un 12%. Estos resultados concuerdan con los encontrados en estudios previos, los cuales indican que la prevalencia de acoso oscila entre un 3 y un 20% en muestras preadolescentes españolas (García-Fernández et al., 2016; Navarro et al., 2015). Además, esta prevalencia también concuerda con los resultados encontrados en investigaciones realizadas en otros países (Murayama et al., 2015; Solberg y Olweus, 2003). Al igual que encontraron Conde y Ávila (2018), el acoso verbal es el más prevalente.

Por otro lado, en cuanto a la relación entre ser víctima de acoso y ciertos factores psicológicos y secuelas en los menores, existen investigaciones que examinan dichas relaciones con el objetivo de comprender la complejidad de este fenómeno (Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2019). A pesar de la existencia de investigaciones previas en ese sentido, se observa una escasez de las mismas referentes a muestras preadolescentes, siendo la mayoría de ellas llevadas a cabo en adolescentes (Della Cioppa et al., 2015; Van Cleemput et al., 2014), puesto que existe una mayor incidencia de acoso escolar en esta etapa educativa (Giménez et al., 2018; Sánchez et al., 2019), a pesar de que varios estudios confirman que existe un pico de conductas agresivas cara a cara en torno a los 9-11 años (Merril y Hanson, 2016). Esta escasez se acrecienta más si cabe en muestras españolas, donde la investigación es bastante escasa. Aunque la mayor parte de las situaciones de acoso se produzcan en muestras adolescentes, es necesario estudiar este fenómeno en edades anteriores, en las que se empiezan a producir, para así poder trabajar desde los centros educativos en programas de prevención e intervención precoz (Tregallo, 2020), tanto desde los equipos directivos, como desde el profesorado y la orientación educativa, que impliquen a toda la comunidad educativa (Avilés, 2021).

Por ello esta investigación tiene por objetivo estudiar las relaciones anteriormente mencionadas en muestras preadolescentes españolas. Tras analizar los resultados obtenidos, podemos concluir que las víctimas de acoso escolar presentan más problemas familiares (Bartolomé y Díaz, 2020; Cook et al., 2010) y menor apoyo familiar (Alcántara et al., 2017; Brendgen et al., 2016) que sus compañeros, así como menores niveles de autoestima (Ameli et al., 2017; Goldbach et al., 2017; Requejo, 2019; Seo et al., 2017) que sus compañeros. Teniendo en cuenta que niveles bajos de acoso escolar conllevan un mayor bienestar personal (Peña y Aguaded, 2021), resulta comprensible que el alumnado víctima de acoso escolar presente bajos niveles de autoestima y problemas familiares.

En cuanto a la autoestima, se observa que sí existe relación significativa con al menos dos roles de acoso (físico y verbal), aunque con respecto a acoso relacional la relación no es tan clara. Estos resultados concuerdan con los encontrados previamente en otras investigaciones, las cuales encontraron que las víctimas de acoso escolar presentaban mayores niveles de ansiedad (Haltigan y Vaillancourt, 2014; Moses y Williford, 2017; Reijntjes et al., 2010) que sus compañeros.

Por otro lado, y en relación con la competencia social y problemas de regulación emocional, las relaciones encontradas no son tan claras, puesto que sólo presenta una relación significativa con las víctimas de acoso verbal. A pesar de ello, estudios previos encuentran que las víctimas de acoso presentan peor competencia social que sus compañeros/as (Bartolomé y Díaz, 2020; Cillessen y Lansu, 2015) y más problemas de regulación emocional (Haltigan y Vaillancourt, 2014). Al igual que ocurre con la ansiedad, estas diferencias en los resultados obtenidos pueden deberse a la forma de conceptualizar los diferentes constructos en el instrumento de medida, así como a la deseabilidad social mostrada por el alumnado a la hora de responder.

A pesar de ello, y aunque los resultados concuerdan con los encontrados en estudios previos, es importante destacar que los estudios realizados en etapas preadolescentes son realmente escasos. Además de estudiar muestras adolescentes, la mayoría se centran en estudiar la relación con cada una de estas variables de manera aislada.

Como limitaciones de nuestra investigación señalamos, por un lado, la naturaleza del instrumento de medida, el cual recoge la experiencia subjetiva del alumnado, pudiendo ésta diferir de la realidad debido a la deseabilidad social. Además, una ampliación muestral en edad, curso y geográfica podría arrojar mejores resultados, ayudando a conocer las diferencias en acoso escolar en función de la edad y la pertenencia geográfica. Por otro lado, el carácter transversal del estudio supone limitaciones en el alcance de los resultados. Una investigación de corte longitudinal podría arrojar resultados sobre cómo evolucionan las víctimas de acoso escolar a lo largo del tiempo. Además, si durante dicho lapso se llevaran a cabo estrategias de intervención, se podría conocer si las mismas son efectivas, para así poder implementarlas a gran escala. Finalmente, sería interesante incluir información cualitativa mediante entrevistas al alumnado víctima de acoso.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de visibilizar el problema del acoso escolar, sobre todo en muestras españolas de edades preadolescentes, puesto que la investigación en las mismas es bastante escasa. Asimismo, es necesario el trabajo sobre los efectos y secuelas del acoso escolar en aquellos que lo sufren desde los centros educativos, contexto en el que se producen estas situaciones, por lo que sería necesaria una mayor implicación de los Equipos Directivos tanto a nivel de prevención e intervención, como a nivel de visibilización de este fenómeno. En todo este proceso, la orientación educativa es clave para la planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones dirigidas a solventar situaciones de acoso escolar (García-Perales et al., 2020), proveyendo de asesoramiento al resto de agentes presentes en los centros educativos, así como participando activamente en su diseño e implementación. Por ello, los resultados obtenidos en esta investigación no sólo tienen un impacto en la comunidad científica, sino también en las prácticas orientadoras, puesto que se produce un acercamiento a conocer más el fenómeno del acoso escolar, pudiendo conocer qué factores se encuentran relacionados con el mismo y, por tanto, ser capaces de detectarlo de manera más temprana.

Como propuestas de trabajo futuras, sería interesante realizar investigaciones sobre acoso escolar y factores relacionados en edades más tempranas. De esta manera, se podría conocer cuál es la tendencia de estas situaciones, identificando qué factores de riesgo se encuentran relacionados con ellos y, por tanto, pudiendo prevenirlas. Asimismo, no sólo es necesario realizar investigaciones metodológicas en este sentido, sino también cabe destacar la importancia de aportar nuevas estrategias para trabajar, tanto desde los centros docentes como desde la orientación educativa, una convivencia positiva y prevención del acoso escolar.

Asimismo, resulta necesario diseñar nuevas estrategias de cara a trabajar estos aspectos en los centros educativos. Algunas de dichas actividades deben ir encaminadas a trabajar las

diferentes variables implicadas en el acoso escolar, mientras que otras deben tener el objetivo de prevenir e intervenir sobre situaciones de acoso. Pueden ser llevadas a cabo en cualquier curso de Educación Primaria, aunque debido a la muestra utilizada en este artículo, nos centraremos en su implementación en 5º y 6º de Primaria, sobre todo. Todas ellas pueden trabajarse tanto de manera concreta en el horario de tutorías, como de manera transversal durante toda la jornada lectiva, favoreciendo el compañerismo y la convivencia positiva entre todo el alumnado. Dichas actividades podrían ser diseñadas por el orientador u orientadora de referencia del centro, siendo aplicadas por el profesorado o responsables de la tutoría de los diferentes cursos. Algunas de las actividades que se podrían implementar se recogen a continuación. Para favorecer una autoestima adecuada en el alumnado, sería necesario trabajar mediante reforzamiento positivo, felicitando al alumnado por todas aquellas tareas que realiza de manera correcta, más que centrarnos sólo en aquello en lo que falla. Asimismo, se pueden organizar actividades en las que todo el alumnado de clase debe identificar aspectos positivos de sus compañeros, favoreciendo de esta manera, además de la autoestima, la competencia social. Por otro lado, es necesario trabajar con el alumnado en la demora de gratificaciones, favoreciendo de esta manera una adecuada regulación emocional. En caso de que exista alumnado con problemas de regulación emocional, las gratificaciones al principio serán más inmediatas, demorándolas en el tiempo a medida que avanza el entrenamiento. Todo ello redundará, igualmente, en mejoras en la ansiedad, debido a que el alumnado aprende a que no debe mostrarse ansioso por la gratificación, puesto que esta finalmente llegará.

Todas las actividades propuestas anteriormente, además de trabajar cada una de las variables mencionadas, estarían apostando por una mejora del clima de clase y, por ende, de la convivencia, favoreciendo la competencia social y la pertenencia al grupo, lo que redundaría en la prevención de situaciones de acoso escolar. Asimismo, es necesario trabajar con el alumnado el respeto mutuo, así como la importancia de acudir a un profesor cuando observen situaciones en la que se agrede a un compañero (tanto de manera física, como verbal o relacional).

En cuanto al sistema familiar, es importante hacer partícipes a las familias de todo lo que ocurre en el centro, animándolos a participar en las diferentes actividades del mismo. De esta forma, se favorece la relación padres-hijos, puesto que estos últimos sienten que lo que ocurre en su escuela y, por ende, a ellos, es importante para su familia.

Asimismo, es importante trabajar en la prevención del acoso escolar a un doble nivel: por un lado, desde el centro educativo, prestando atención a las señales de alerta en el alumnado que puedan indicar el comienzo de situaciones de acoso. Aunque se han propuesto actividades que previenen el acoso escolar, sigue siendo fundamental prestar atención a posibles situaciones contrarias a la convivencia para atajarlas con la mayor premura posible. Por otro lado, es necesario informar a las familias de la posible existencia de estas situaciones, animándolos a favorecer la comunicación con sus hijos y a prestar atención a posibles señales de alerta, que pueden indicar la presencia de situaciones de acoso. Todo ello redundará en mejoras tanto a nivel personal del alumnado, como a nivel escolar, familiar y, por supuesto, social.

Aunque todo lo indicado anteriormente es de suma importancia, sería necesario contar con pautas concretas de actuación, recogidas en la normativa vigente, que indicaran cómo actuar en estas situaciones. Cabe destacar, en Andalucía, la presencia de un protocolo de actuación frente a casos de acoso escolar (Orden de 20 de junio de 2011), en el que queda recogido cómo actuar ante la detección de esta problemática en un centro educativo. Aun así, se echa en falta normativa de rango superior, a nivel estatal, que recoja todas las actuaciones a realizar en todos los centros españoles. Aunque la preocupación por una convivencia positiva queda recogida en las Leyes Orgánicas de Educación, no existe ningún protocolo específico que la regule.

Finalmente, nos gustaría agradecer a todas aquellas personas que han hecho posible la realización de esta investigación. Agradecemos tanto a la Administración Educativa como a los centros docentes participantes la colaboración mostrada en todo momento. Asimismo, agradecemos al alumnado su participación en la investigación, así como a sus familias por

autorizarla. Finalmente, nos gustaría agradecer a los profesionales que han colaborado para la realización de la misma, cediendo horas lectivas para la recogida de información.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F. y Abreu, D. P. (2017). Peer violence in the school environment and its relationship with subjective well-being and perceived social support among children and adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1507-1532. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9786-1>
- Ameli, V., Meinck, F., Munthali, A., Ushie, B. y Langhaug, L. (2017). Associations between adolescent experiences of violence in Malawi and gender-based attitudes internalizing and externalizing behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 67, 305–14. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.027>
- Arseneault, L., Bowes, L. y Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'. *Psychological Medicine*, 40, 717–729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Avilés, J. M. (2021). Los retos del acoso escolar. Respuestas a preguntas sobre bullying. *Revista Educação e Humanidades*, 2(1), 425-439. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/8534/6105>
- Bartolomé, R. y Díaz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología*, 36(1), 92-101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>
- Breivik, K. y Olweus, D. (2014). An item response theory analysis of the Olweus bullying scale. *Aggressive Behavior*, 41(1), 1-13. <https://doi.org/10.1002/AB.21571>
- Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G. y Boivin, M. (2016). Personal and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary school. *Developmental Psychology*, 52(7), 1103–1114. <https://doi.org/10.1037/dev0000107>
- Buehler, C. (2006). Parents and peers in relation to early adolescent problem behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 68, 109–124. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00237.x>
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140652>
- Cillessen, A. H. y Lansu, T. A. (2015). Stability, correlates, and time-covarying associations of peer victimization from grade 4 to 12. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 456-470. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.958841>
- Conde, S. y Ávila, J. A. (2018). Influencia de los observadores sobre la agresión y el sentimiento de maltrato escolar. *Psychology, Society, & Education*, 10(2), 173-187. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1021>

- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <http://doi.org/10.1037/a0020149>
- Davis, S. y Davis, J. (2008). *Crecer sin miedo: Estrategias positivas para controlar el acoso escolar*. Norma.
- Della Cioppa, V., O'Neil, A. y Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: a review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>
- Domínguez, J., Álvarez, E. y Vázquez, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 337- 351. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y Del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. TEA Ediciones.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: Prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14, 49-61. <https://doi.org/10.11144/1121>
- García-Perales, R., Palomares-Ruiz, A. y Cebrián-Martínez, A. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar el acoso escolar al término de la Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 78-96. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27987>
- Giménez, A. M., Arnaiz, P., Cerezo, F. y Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 26(56), 29-38. <https://doi.org/doi.org/10.3916/C56-201803>
- Goldbach, J. T., Sterzing, P. R. y Stuart, M. J. (2017). Challenging conventions of bullying thresholds: Exploring differences between low and high levels of bully-only, victim-only, and bully-victim roles. *Journal of youth and adolescence*, 47(3), 586-600. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0775-4>
- Haltigan, J. D. y Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, 50(11), 2426-2436. <https://doi.org/10.1037/a0038030>
- Hawker, D. S. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 107-116. <https://doi.org/10.1002/cbm.802>
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W. y Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12, 494. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>

- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. (Tesis Doctoral, Universidad de Huelva). Repositorio Arias Montano. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/62/12735036.pdf?sequence=1>
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2018). Bullying, moral disengagement and empathy: exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology*, 38(4), 535-552. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T. y Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: the role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- López, V. y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: Validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124. <https://doi.org/10.14349/rlp.v44i2.1036>
- Medina, J. A. y Reberte, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos*, 35, 54-60. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64359>
- Merrill, R. M. y Hanson, C. L. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *BMC Public Health*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2833-3>
- Moses, M. y Williford, A. (2017). Individual indicators of self-reported victimization among elementary school-age students: A latent class analysis. *Children and Youth Services Review*, 83, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.006>
- Muijjs, D. (2017). Can schools reduce bullying? The relationship between school characteristics and the prevalence of bullying behaviours. *British Journal of Education Psychology*, 87(2), 255-272. <http://doi.org/10.1111/bjep.12148>
- Murayama, Y., Ito, H., Hamda, M., Nakajima, S., Noda, W., Katagiri, M., Takayanagi, N., Tanaka, Y. y Tsujii, M. (2015). Relationships of bullying behaviors and peer victimization with internalizing/externalizing problems. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 26, 13-22. <https://doi.org/10.11201/jjdp.26.13>
- Navarro, R. Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7, 235-248. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Peña, M. J. y Aguaded, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 79-92. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/87372>

- Prino, L. E., Longobardi, C., Fabris, M. A., Parada, R. H. y Settanni, M. (2019). Effects of bullying victimization on internalizing and externalizing symptoms: The mediating role of alexithymia. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2586-2593. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01484-8>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. y Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Requejo, M. (2019). Resiliencia en fases de posconflicto: una revisión teórica de sus métodos de implementación desde las aulas. *Educación y Humanismo*, 21(37), 139-157. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3474>
- Sánchez, I. M., Vallejo, E. I. G. y Roig, M. R. (2019). El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 17, 71-91. <https://doi.org/10.5944/comunitania.17.4>
- Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Overbeek, G., de Kemp, R. A. T. y Haselager, G. J. T. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 217-228. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9074-3>
- Seo, H., Young-Eun, J., Moon-Doo, K. y Won-Myong, B. (2017). Factors associated with bullying victimization among Korean adolescents. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13, 2429-35. <https://doi.org/10.2147/NDT.S140535>
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Sutin, A. R., Robinson, E., Daly, M. y Terracciano, A. (2016). Parent-reported bullying and child weight gain between ages 6 and 15. *Childhood Obesity*, 12(6), 482-487. <https://doi.org/10.1089/chi.2016.0185>
- Thompson, I., Hong, J. S., Lee, J. M., Prys, N. A., Morgan, J. T. y Udo-Inyang, I. (2018). A review of the empirical research on weight-based bullying and peer victimization published between 2006 and 2016. *Educational Review*, 72(1), 88-110. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1483894>
- Tresgallo, E. (2020). *Acoso escolar. Los graves peligros de las redes sociales. Pautas de intervención*. Pirámide.
- Van Cleemput, K., Desmet, A., Vandebosch, H., Bastiaensens, S., Poels, K. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). *A systematic review and meta-analysis of the efficacy of cyberbullying prevention programs*. Communication presented in Etmaal van de Communicatiewetenschap, Wageningen, Holanda.
- Winsper, C., Hall, J., Strauss, V. Y. y Wolke, D. (2017). Aetiological pathways to borderline personality disorder symptoms in early adolescence: Childhood dysregulated behaviour, maladaptive parentings and bully victimisation. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 4, 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0060-x>
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

Fecha de entrada: 30 de noviembre de 2020

Fecha de revisión: 5 de febrero de 2021

Fecha de aceptación: 23 de febrero de 2021