



Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de
fin de grado

Impacto emocional y en el rendimiento académico del acoso en la educación primaria: una revisión.

Antía Gago Alonso

Junio 2024

Impacto emocional y en el rendimiento académico del acoso en la educación primaria: una revisión.

Impacto emocional e no rendimento académico do acoso na educación primaria: unha revisión.

Emotional and academic achievement impact of bullying on primary education: a review.

Resumen

El acoso escolar es un comportamiento agresivo, repetitivo y no deseado que implica un desequilibrio de poder entre los implicados. Aunque su prevalencia en educación primaria es elevada, y sus consecuencias pueden ser profundas y duraderas, no existen, en nuestro conocimiento, estudios de revisión que analicen sus repercusiones en esta etapa educativa. El objetivo de este trabajo fue analizar el impacto del acoso escolar sobre el desarrollo socioemocional y el rendimiento académico en educación primaria. Se realizó una revisión sistemática de la literatura científica publicada hasta abril de 2024 en las bases de datos PsycInfo y ERIC, utilizando como palabras clave bullying, desarrollo emocional, rendimiento académico y educación primaria. Los resultados evidenciaron la existencia de relaciones entre el acoso escolar y reacciones emocionales de inseguridad y miedo, problemas de salud mental (destacando los síntomas depresivos), problemas conductuales y de autoestima, déficits en habilidades sociales, que podían derivar en problemas de la vida adulta, sobresaliendo la soledad y una mayor incidencia de ideación suicida; así como la relación con un peor rendimiento académico, afectando a variables como la motivación o la concentración. Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de implementar medidas de prevención y de atención a las víctimas.

Palabras clave: acoso escolar, efectos, educación primaria, desarrollo socioemocional, rendimiento académico.

Resumo

O acoso escolar é un comportamento agresivo, repetitivo e non desexado que implica un desequilibrio de poder entre os implicados. Aínda que a súa prevalencia en educación primaria é elevada, e as súas consecuencias poden ser profundas e duradeiras, non existen, no noso coñecemento, estudos de revisión que analicen as súas repercusións nesta etapa educativa. O obxectivo deste traballo foi analizar o impacto do acoso escolar sobre o desenvolvemento socioemocional e o rendemento académico en educación primaria. Realizouse una revisión sistemática da literatura científica publicada ata abril de 2024 nas bases de datos PsycInfo e ERIC, empregando palabras chave como bullying, desenvolvemento emocional, rendemento académico e educación primaria. Os resultados evidenciaron a existencia de relacións entre o acoso escolar e reaccións emocionais de inseguridade e medo, problemas de saúde mental (destacando os síntomas depresivos), problemas conductuais e de autoestima, déficits en habilidades sociais, que podían derivar en problemas na vida adulta, sobresaíndo a soidade e una maior incidencia de ideación suicida; así como a relación cun peor rendemento académico, afectando a variables como a

motivación ou a concentración. Estes achados poñen de manifesto a necesidade de implementar medidas de prevención e de atención ás vítimas.

Palabras chave: acoso escolar, efectos, educación primaria, desenvolvemento socioemocional, rendemento académico.

Abstract

Bullying is an aggressive, repetitive and unwanted behaviour that involves an imbalance of power between those involved. Although its prevalence in primary education is high, and its consequences can be profound and long-lasting, to our knowledge there are no review studies that analyse its repercussions at this educational stage. The aim of this study was to analyse the impact of bullying on socioemotional development and academic performance in primary education. A systematic review of the scientific literature published up to April 2024 in the PsycInfo and ERIC databases was carried out, using bullying, emotional development, academic performance, and primary education as keywords. The results showed the existence of relationships between bullying and emotional reactions of insecurity and fear, mental health problems (highlighting depressive symptoms), behavioural and self-esteem problems, deficits in social skills, which could lead to problems in adult life, highlighting loneliness and a higher incidence of suicidal ideation; as well as a relationship with poorer academic performance, affecting variables such as motivation or concentration. These findings highlight the need to implement prevention and care measures for victims.

Keywords: bullying, effects, primary education, socio-emotional development, academic performance.

Índice

1. Introducción y justificación	5
2. Acoso escolar.....	7
2.1. Definición	7
2.2. Tipos de acoso.....	9
2.3. Roles en el acoso.....	10
2.4. Prevalencia del acoso escolar en Educación Primaria	11
3. Revisión.....	14
3.1. Metodología.....	14
3.2. Revisión de los artículos.....	15
4. Conclusiones.....	31
5. Referencias bibliográficas.....	37
Anexos	45

1. Introducción y justificación

Durante sus años de escolarización, alumnos y alumnas viven diferentes experiencias e interacciones dentro del ámbito educativo, las cuales abarcan, desde el propio proceso de aprendizaje, a la relación con los docentes, compañeros, y otros agentes. Lamentablemente, en muchas ocasiones estas vivencias incluyen el acoso escolar. También denominado bullying, consiste en una serie de actos agresivos intencionados llevados a cabo por uno o varios perpetradores, repetidamente, y dirigidos hacia una víctima con la cual existe un desequilibrio de poder y que no puede defenderse fácilmente (Olweus, 1993). En la actualidad, representa un grave problema a nivel mundial, sufrido por alumnado de todas las edades, niveles socioeconómicos, culturas y etnias (Garaigordobil, 2018; López-Hernández y Sabater, 2018). La gravedad de este fenómeno no radica solamente en su efecto inmediato, sino también en las secuelas emocionales, psicológicas, sociales o de aprendizaje que puede acarrear a víctimas, perpetradores y demás implicados a medio o largo plazo, apareciendo los efectos más graves en el alumnado victimizado (Garaigordobil, 2018). Entre ellas, cabe destacar las relacionadas con su desarrollo socioemocional y su rendimiento académico, pues determinarán su vida posterior y su trayectoria en el sistema educativo (Carrillo, 2022; Garaigordobil, 2018; Rotger, 2022).

Dado lo anteriormente expresado, comprender el impacto del bullying es clave para intervenir en el aula; tanto para concienciar acerca del fenómeno; como para frenarlo y paliar sus consecuencias sobre los escolares que ya lo están experimentando. Además, es fundamental conocer sus efectos ya desde etapas tempranas, para poder atender las necesidades derivadas de sus efectos socioemocionales y en el rendimiento; y prevenir problemas posteriores en el ámbito socioemocional y el educativo, como el fracaso o el abandono escolar. En este sentido, la etapa de educación primaria es especialmente relevante. Diversos autores han reflejado en sus obras los efectos que la implicación en situaciones de acoso escolar puede acarrear para el alumnado de este nivel educativo (Carrillo, 2022; Garaigordobil, 2018; Olweus, 2013; Rotger, 2022). No obstante, no existen actualmente, en nuestro conocimiento, trabajos de revisión que se centren en los efectos específicos en el ámbito socioemocional y en el rendimiento académico del acoso escolar en la etapa de educación primaria.

Basándonos en esto, este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se centrará en la revisión de la evidencia disponible acerca de los efectos del acoso escolar en el desarrollo socioemocional y el rendimiento académico de las víctimas en la etapa de educación primaria. Esto se realizará enmarcado en la tipología de Inicio a la Investigación Documental. A través de la realización de este TFG de revisión bibliográfica, se contribuye a la adquisición de una serie de competencias recogidas dentro de la Memoria del Título de Maestro/a de Educación

Primaria (Universidad de Santiago de Compostela [USC], 2023) reflejadas en la Tabla 1, que incluyen:

Tabla 1.

Competencias a las que se contribuye

Competencias básicas	Competencias generales
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio	Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes.
Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética	Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado	Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía	Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
	Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

En cuanto a la estructura de este Trabajo de Fin de Grado, comienza con un apartado de introducción; seguida de una primera parte en la que, a modo de marco teórico, se contextualiza el fenómeno del acoso escolar y sus peculiaridades, incluyendo su definición, los tipos de acoso y los roles existentes en el mismo, así como la incidencia a nivel global y en nuestro país en la etapa de educación primaria. A continuación, se presenta la metodología llevada a cabo para la búsqueda de los textos empleados en la revisión, seguida de un detallado resumen de cada uno de los mismos, en el cual se especifica el objetivo, muestra, instrumentos de evaluación empleados y resultados de cada estudio.

Posteriormente, se presenta un apartado de conclusiones, en el que se recogen y comparan los datos encontrados a lo largo de la revisión los diferentes textos. Por último, el trabajo se cierra con el apartado de referencias bibliográficas empleadas y los anexos, en los que se presenta una tabla adicional con el objetivo de facilitar la comprensión de los artículos revisados al lector.

2. Acoso escolar

2.1. Definición

La primera definición formal que podemos encontrar del bullying o acoso escolar es la elaborada por Dan Olweus (1978), referente teórico en el campo, que lo describió en su obra *Agresión en las Escuelas: acosadores y chicos acosados*, como un comportamiento de agresión no provocada y repetida, realizada con la intención de dañar al otro, llevada a cabo en una relación de poder desigual.

Más tarde, Olweus (1993) en su obra *Bullying en la escuela: qué sabemos y qué podemos hacer*, desarrolló una nueva definición, dando lugar a la conceptualización de acoso escolar más empleada. En ella describe el bullying como un abuso de poder caracterizado por actos agresivos o intencionales realizados por un individuo o un grupo repetidamente en el tiempo contra una víctima que no se puede defender con facilidad; implicando un desequilibrio de poder, real o percibido, entre víctima y acosador. Este mismo autor (Olweus, 2007) presenta el acoso escolar como una forma de maltrato, nombrándolo “maltrato entre iguales”, dado que en la amplia mayoría de los casos se da sin provocación alguna por parte del escolar victimizado.

Posteriormente, otros autores/as definen este fenómeno como la agresión, con matices tanto psicológicos como morales, producida en un grupo de escolares que apoyan de forma directa o indirecta este suceso (López-Hernández y Sabater, 2018) o como una intimidación o agresión de tipo físico, psicológico o sexual hacia un escolar reiteradamente, causando daño, temor o miedo en la víctima (ONG Internacional Bullying Sin Fronteras, 2018) (Ver Tabla 2).

Tabla 2.*Evolución del concepto de acoso escolar*

Autor (año)	Definición
Olweus (1978)	Comportamiento de agresión no provocada y repetida, realizada con la intención de dañar al otro, llevada a cabo en una relación de poder desigual.
Olweus (1993)	Abuso de poder caracterizado por actos agresivos o intencionales realizados por un individuo o un grupo repetidamente en el tiempo contra una víctima que no se puede defender con facilidad; implicando un desequilibrio de poder, real o percibido, entre víctima y acosador.
López-Hernández y Sabater (2018)	Agresión, con matices tanto psicológicos como morales, producida en un grupo de escolares que apoyan de forma directa o indirecta este suceso
ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (2018)	Una intimidación o agresión de tipo físico, psicológico o sexual hacia un escolar reiteradamente, causando daño, temor o miedo en la víctima.

Nota: Adaptado de López-Hernández y Sabater (2018), Olweus (1978, 1993) y ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (2018).

Las definiciones más actuales (Gutiérrez, 2021; López-Hernández y Sabater, 2018) hacen hincapié en que el acoso escolar no existe aislado de lo social, ya que se encuentra determinado por otros contextos como familia o escuela, que pueden incentivar al perpetrador y al grupo a actuar como lo hacen. En este sentido, se tiene en consideración el bullying desde una perspectiva ecológica y multidimensional, que atiende a la totalidad de los contextos en los que se relaciona el alumnado. No obstante, este fenómeno que se presenta como dependiente de la violencia del sistema social, se inscribe dentro de los microsistemas sociales determinados en el grupo de iguales, que pueden contar con valores distintos que afectan a la forma de actuar, existiendo así variaciones respecto a la sociedad en la que suceden (López-Hernández y Sabater, 2018).

Con base en las definiciones aportadas anteriormente, los puntos en común o características necesarias para considerar un suceso en la escuela como bullying o acoso escolar son tres: (a) la intencionalidad, (b) la repetición del fenómeno, con acciones reiteradas hacia una misma víctima, y (c) la existencia de un desequilibrio de poder entre la parte acosada y la parte perpetradora del abuso (Garaigordobil, 2018; Olweus, 2013). Sanmartín (2006) añade a estas tres el ser perpetrada por compañeros, mientras que

Garaigordobil (2018) especifica que el objetivo del acoso suele ser un solo escolar, y que puede ser llevado a cabo tanto en solitario como en grupo.

2.2. Tipos de acoso

Dentro del fenómeno del acoso podemos encontrar subtipos basados en las acciones llevadas a cabo o el medio a través del que estas son transmitidas (Carrillo, 2022; Garaigordobil, 2018). Entre ellos, cabe distinguir cuatro categorías diferenciadas (Carrillo, 2022; Garaigordobil, 2018), en función de las características de los actos que incluyen: maltrato verbal, maltrato físico, maltrato social o relacional, y maltrato psicológico. Cada categoría cuenta con sus particularidades, tratándose el maltrato verbal de acoso llevado a cabo en las interacciones orales, el maltrato físico de acoso realizado mediante la violencia hacia personas u objetos, el maltrato social de un acoso que busca aislar del grupo a las víctimas y el maltrato psicológico de acoso mediante la manipulación emocional. Las acciones que engloba cada uno de estos subtipos se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3.

Tipos de acoso escolar

Tipos de acoso escolar	Actos que se incluyen
Maltrato verbal	Abarca insultos, calumnias, menosprecio público y uso de apodos, entre otros.
Maltrato físico	Implica la violencia física directa hacia la víctima, con agresiones, encierros en el aula u otros espacios del centro y empujones, entre otros; así como las agresiones indirectas dirigidas hacia propiedades del escolar acosado.
Maltrato social o relacional	El objetivo de este tipo de acoso es marginar o aislar al escolar víctima, mediante abusos verbales o actitudes amenazantes. Incluye la discriminación racial o religiosa y la violencia de tipo sexista.
Maltrato psicológico	Se basa en la manipulación emocional, con el objetivo de disminuir la autoestima de la víctima y provocar miedo o inseguridad, logrando la atención constante de la víctima hacia el perpetrador o perpetradores que facilita la realización de extorsiones o chantajes.

Nota: Adaptado de Carrillo (2022) y Garaigordobil (2018)

Por otro lado, Carrillo (2022), añade a estos tipos de acoso escolar otros dos, el bullying sexual, que incluye actos sexuales y/o faltas de respeto hacia el cuerpo u orientación sexual

de la víctima; y el ciberbullying, que es realizado empleando como herramienta las TIC (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Tipos añadidos por Carrillo (2022)

Tipos de acoso escolar	Actos que se incluyen
Bullying sexual	Supone un abuso de poder del perpetrador hacia la víctima evidenciado mediante tocamientos sin existir consentimiento previo, demandas de favores de tipo sexual o muestras de faltas de respeto a partes del cuerpo del escolar acosado, entre otros. Incluye también el bullying homóforo.
Cyberbullying	Implica un acoso realizado a través de las TIC, compartiendo información con el fin de atormentar, extorsionar o avergonzar, entre otros, a la víctima.

Nota: Adaptado de Carrillo (2022)

2.3. Roles en el acoso

Por definición, el acoso escolar es una situación que se da en la interacción entre dos o más personas, por lo que dentro del fenómeno aparecen distintos papeles:

El alumnado víctima es el que sufre directa o indirectamente maltrato por parte de otro u otros escolares. Dentro del rol de víctima podemos encontrar dos subtipos diferentes: (a) las víctimas pasivas, que reciben el acoso sin respuesta ante este, y (b) las víctimas provocadoras o perpetradores/víctima, que reaccionan violentamente al bullying y se convierten en acosadores de otros escolares (López-Hernández y Sabater, 2018; Olweus, 2007). A rasgos generales, las víctimas se caracterizan por un carácter tímido; una gran sensibilidad; tener pocos amigos o amigas; una personalidad insegura o con rasgos ansiosos; dependencia emocional; baja aceptación por parte de los pares; contar con características que los hacen diferentes, como un color de pelo poco habitual o algún tipo de discapacidad; ser físicamente débiles; baja autoestima y mayor facilidad para interactuar con adultos que con escolares de su misma edad (López-Hernández y Sabater, 2018; Olweus 1993, 2007). Por otro lado, los perpetradores/víctima se caracterizan por un conjunto de patrones de reacción agresivos y ansiosos, problemas de concentración y un comportamiento que puede causar irritación y tensiones en el entorno (López-Hernández y Sabater, 2018; Olweus 1993, 2007).

Los perpetradores o acosadores son los artífices o causantes principales del acoso. Este grupo es el que acosa y domina a otros pares del grupo, contando con una influencia sobre estos para que se posicionen de su parte (López-Hernández y Sabater, 2018). Las características que definen a este grupo son popularidad; resultados escolares deficientes; personalidad problemática; deseo de dominar a otros; personalidad apática y falta de

empatía hacia las víctimas; pensamiento poco flexible, dicotómico o polarizado; baja regulación emocional; gran impulsividad y facilidad para enfadarse; uso de la mentira y manipulación para deshumanizar a otros; actitudes desafiantes y agresivas hacia personas adultas; mayor fuerza física; vinculación habitual con actividades antisociales o en contra de las normas; enzarzamiento en agresiones; y dificultades para seguir las normas (Espelage et al., 2010; López-Hernández y Sabater, 2018; Olweus, 1993, 2007).

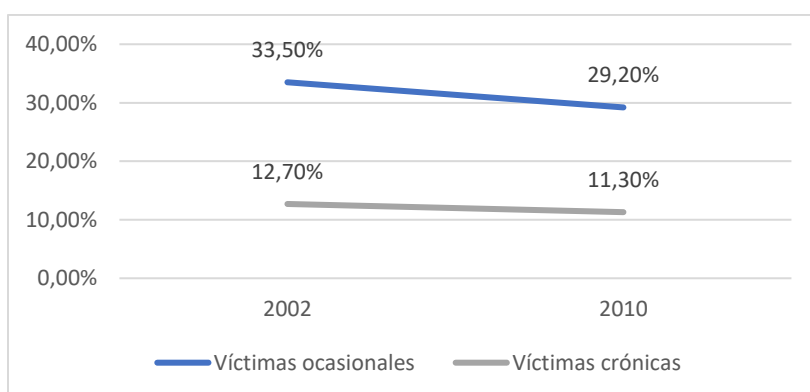
Por último, los espectadores son el grupo de escolares que observa las situaciones de acoso, participen o no en el mismo. Incluye una gran cantidad de roles muy amplios dependiendo de la reacción que se dé tras presenciar el bullying. López-Hernández y Sabater (2018), describen tres roles posibles: (a) las conductas pasivas, ignorando y callando ante el acoso por miedo a convertirse en víctima; (b) las conductas activas, sufriendo un contagio social de la violencia y animando al agresor, llegando a participar en el acoso y (c) el rol de defensa, centrado en el cuidado y la prevención como una forma de frenar el acoso.

2.4. Prevalencia del acoso escolar en Educación Primaria

Diferentes trabajos ponen de manifiesto que el acoso escolar es un problema de gran envergadura a nivel global. Entre ellos, Chester et al. (2015) estudiaron el cambio en la incidencia del acoso escolar entre 2002 y 2010 en niños/as de 11, 13 y 15 años de 33 países. Los resultados mostraron descensos tanto en los porcentajes de víctimas ocasionales¹, que pasaron de 33.5% al 29.2%; como de víctimas crónicas², que pasaron de un 12.7% a un 11.3% (ver Figura 1). Sin embargo, las cifras continuaron siendo elevadas.

Figura 1.

Evolución del porcentaje de víctimas de bullying entre 2002 y 2010.



Nota: Adaptado de Chester et al. (2015)

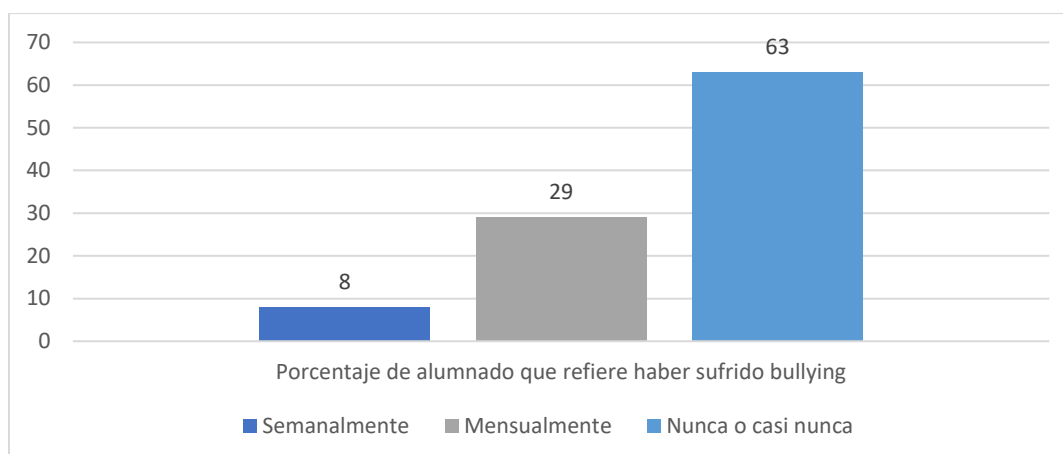
¹ Se entiende como víctimas ocasionales a aquellos escolares que han sufrido acoso en una o más ocasiones durante los últimos meses.

² Se entiende por víctimas crónicas a aquellos escolares que han sufrido acoso de manera recurrente, específicamente 2-3 veces al mes o más.

Datos más actuales en alumnado de 4º y 5º de educación primaria de 58 países, procedentes del Estudio Nacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (National Center for Education Statistics, 2019), mostraron que un 8% de los escolares reflejaban ser víctimas de acoso semanalmente, y un 29% mensualmente, expresando un 63% no haber sido víctimas nunca o casi nunca (ver Figura 2).

Figura 2.

Porcentaje de alumnado que refiere haber sufrido bullying, de acuerdo con su frecuencia.



Nota: Adaptado de National Center for Education Statistics (2019)

Analizando los datos por tipo de acoso (ver Tabla 5), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) encontró que el 32% de los escolares de 9 a 15 años había sufrido victimización uno o más días durante el mes pasado, y que los tipos de acoso más comunes habían sido el físico (16,1%) y el sexual (11,2%). También aportó datos sobre esta cuestión el Informe PISA 2022 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2023), que reflejó que un 20% del alumnado afirmó ser acosado varias veces al mes; los tipos más frecuentes habían sido el acoso verbal (26,9%) y el relacional o social (22,6%).

Tabla 5.

Prevalencia de bullying en función del tipo de acoso

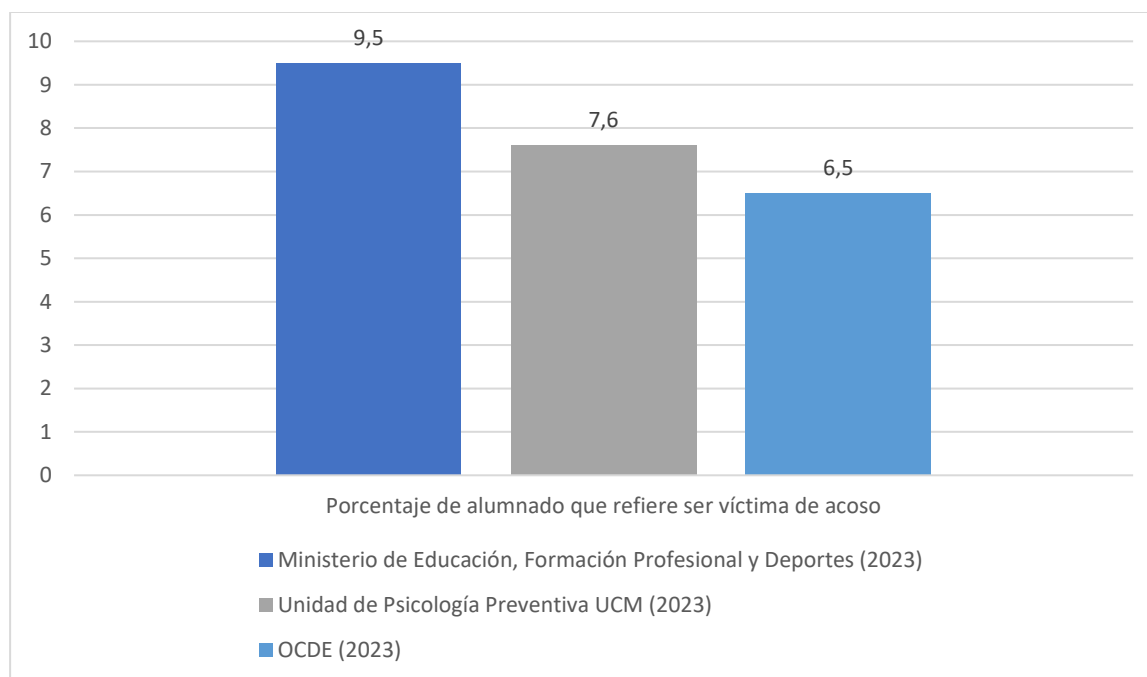
Tipos de acoso	UNESCO (2018)	OCDE (2023)
Acoso físico	16,1%	12,4%
Acoso sexual	11,2%	-
Acoso verbal	-	26,9%
Acoso relacional o social	5,5%	22,6%
Cyberbullying	8,2%-10,1%	-

Nota: Adaptado de UNESCO (2018) y OCDE (2023)

Ya en nuestro país (ver Figura 3), el Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en educación primaria (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023), refleja la incidencia de bullying, encontrando que un 9,5% de los escolares considera ser víctima de acoso, siendo un 9,2% en el caso del ciberacoso, y presentándose solamente un 4,6% como acosadores y un 4,6% como ciberacosadores. También en nuestro país, la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid (2023) ha llevado una completa investigación sobre la incidencia del acoso escolar en 325 centros de todas las comunidades autónomas. Los datos recogidos por este estudio muestran que el bullying es un fenómeno habitual en la educación primaria, con 7,6% de escolares que se consideran víctimas, así como que un 19,2% del alumnado reconoce haber sufrido alguna situación de maltrato que podría derivar en acoso. A esto se añaden los datos registrados en 2022 por el informe PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023), según el cual el 6,5% de alumnado español afirma haber sido acosado con frecuencia.

Figura 3.

Víctimas de acoso escolar en España (en %)



Nota: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023), Unidad de Psicología preventiva UCM (2023) y OCDE (2023).

3. Revisión

3.1. Metodología

En este TFG fue realizada una revisión bibliográfica de los estudios que analizaron el impacto del acoso escolar en el desarrollo socioemocional y/o el rendimiento académico en educación primaria publicados hasta abril de 2024 en las bases de datos online PsycINFO y ERIC. Los términos de búsqueda empleados fueron bullying o acoso escolar, desarrollo socioemocional, desarrollo emocional, efectos emocionales, consecuencias emocionales o respuesta emocional; rendimiento académico, resultados académicos o efectos en el aprendizaje y educación primaria o infancia en español y en inglés. Los criterios establecidos para la selección de los artículos fueron los siguientes:

- Estudios transversales, con análisis en un punto temporal concreto, o longitudinales, con análisis de un grupo en diferentes momentos.
- Estudios que relacionaran ser víctima de bullying en educación primaria con consecuencias en el desarrollo socioemocional o efectos emocionales.
- Estudios que relacionaran ser víctima de bullying en educación primaria con consecuencias o afectación al rendimiento académico.
- Centrados en la etapa de educación primaria.

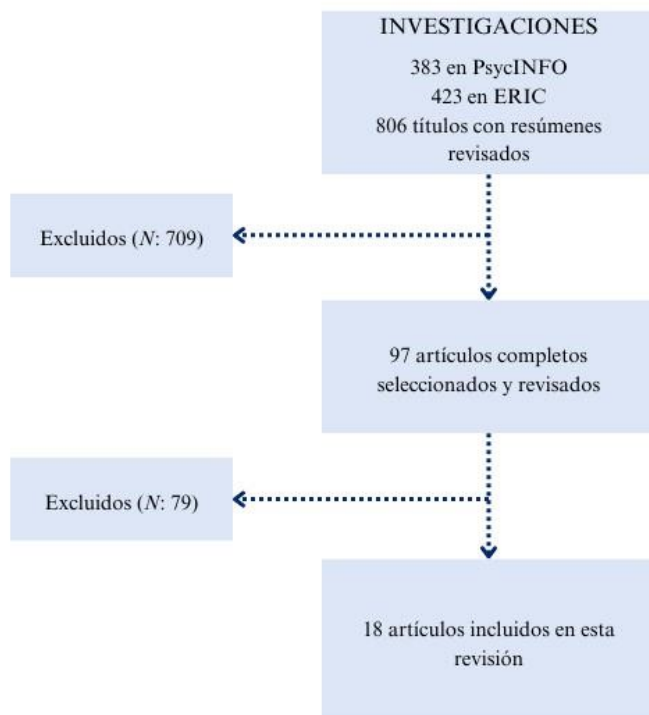
Por otro lado, fueron descartados los estudios que:

- Se centraban solamente en adolescentes.
- Trataban el desarrollo emocional como factor de prevención frente al bullying.
- Se centraban en el estudio de los agresores.
- Se restringían al ciberacoso.
- Se referían a programas de intervención para dar solución a situaciones de acoso escolar.
- Se centraban solamente en casos de bullying a colectivos específicos (p.ej., alumnado con NEAE, escolares pertenecientes a la comunidad LGTBI+, entre otros).

En total fueron examinados 806 resúmenes en PsycINFO ($N = 383$) y ERIC ($N = 423$). De entre los 97 artículos seleccionados para ser leídos en totalidad, 79 fueron excluidos tras la lectura, dado que no cumplían los criterios de inclusión y exclusión. Finalmente, 18 artículos fueron incluidos en esta revisión, tal y como se observa en la Figura 4.

Figura 4.

Diagrama. Estrategia de búsqueda, artículos revisados, excluidos e incluidos en la revisión.



3.2. Revisión de los artículos

Askell-Williams et al. (2013) llevaron a cabo un estudio con dos objetivos, en primer lugar, identificar las percepciones de los estudiantes sobre sus motivaciones académicas, estrategias de aprendizaje, salud mental, relaciones de amistad, afrontamiento del acoso y entorno escolar; y, en segundo lugar, analizar las diferencias en estas variables derivadas de la implicación en situaciones de acoso de los escolares. Para esto fue seleccionada una muestra de 281 estudiantes malteses de los grados 5 a 10, es decir, entre los 10 y los 16 años. En el caso de la educación primaria (grados 5 y 6), fueron seleccionados el mismo número de niños y niñas, mientras que en la educación secundaria (grados 7 a 10) en cada centro se recogieron datos solamente de uno de los sexos.

La recogida de los datos fue llevada a cabo mediante la administración del Cuestionario de Vida y Aprendizaje en la Escuela (Living and Learning at School Questionnaire), el cual fue diseñado ad hoc para la investigación, basado en gran medida en otros instrumentos validados. Esta herramienta se divide en cinco áreas, relativas a la presencia de una comunidad escolar positiva, las relaciones entre escolares y el acoso, el aprendizaje social y emocional del alumnado, la salud mental y la motivación y aprendizaje. Los ítems relativos a

la presencia de una comunidad escolar positiva fueron extraídos de KidsMatter (Slee et al, 2009); los utilizados para el área de aprendizaje social y emocional fueron contruidos con base en el CASEL (s.f.); los ítems sobre las relaciones entre compañeros y el acoso escolar fueron extraídos del Cuestionario de Relaciones entre Iguales (Rigby y Slee, 1993); y los que trataban la motivación y el aprendizaje se basaron en el marco de Mayer (1998) sobre motivación, cognición y metacognición y en otros cuestionarios como el de Escalas de Patrones de Aprendizaje Adaptativo (PALS; Midgley et al, 2000) o el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ; Pintrich y DeGroot, 1990); por último, para evaluar la salud mental se emplearon ítems del CASEL (s.f.).

Para analizar los resultados, el alumnado fue clasificado en cuatro grupos: no involucrados en acoso (49,5%), perpetradores (11,2%), víctimas (21,6%) y perpetradores/víctimas (13,5%), con una distribución por sexos similar. En relación con las habilidades sociales y las relaciones, los perpetradores referían tener más amistades, percepciones similares a los no involucrados sobre sus habilidades para relacionarse y sensación de seguridad frente al acoso; mientras, las víctimas mostraban una mayor percepción de estrategias prosociales y mayor inseguridad frente al acoso; asimismo, los perpetradores/víctimas mostraban puntuaciones elevadas de inseguridad frente al acoso. En este sentido, los perpetradores se percibieron como más hábiles para lidiar con el acoso con estrategias agresivas o asertivas, mientras que las víctimas y los perpetradores/víctimas presentaban más respuestas emocionales, siendo las de los perpetradores/víctimas también agresivas. Respecto a la salud mental y las dificultades psicológicas, los resultados mostraron que eran los perpetradores/víctima los que sufrían mayores dificultades y reflejaban una peor salud mental, encontrándose también afectados en menor medida las víctimas y los perpetradores. En cuanto a las variables de compromiso con la escuela, motivación y aprendizaje; los perpetradores mostraban puntuaciones bajas en motivación y estrategias de aprendizaje; dándose esto paralelamente en los perpetradores/víctima, en los que también había un menor compromiso con la escuela. De la misma manera, las víctimas reflejaron puntuaciones bajas en motivación y compromiso con la escuela. En cuanto a las percepciones sobre los profesores, se encontró que los tres grupos de escolares involucrados en situaciones de acoso percibían que la intervención de los docentes en las situaciones de acoso era poco habitual.

Beran et al. (2008) realizaron un estudio con el objetivo de desarrollar y probar un modelo de la relación entre acoso escolar y rendimiento en una muestra canadiense de estudiantes de entre 10 y 11 años. Para ello, emplearon una muestra de 2084 escolares de entre 10 y 11 años (48,8% niñas), seleccionados a partir de la Encuesta Longitudinal Nacional de Niños y Jóvenes (NLSCY) de Canadá realizada en 1998 y 1999.

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario elaborado ad hoc, dirigido al alumnado y al profesorado. Se evaluaron el acoso escolar, la conciencia y esmero de los estudiantes, el logro escolar, el apoyo parental y el disfrute de la escuela. Para medir el porcentaje de alumnado víctima de bullying se presentaron a los escolares las afirmaciones “me hacen bullying en la escuela” y “me hacen bullying en el camino y regreso de la escuela”, con una escala de respuestas de 1 (todo el tiempo) al 5 (nunca). El resto de variables fueron medidas a través de preguntas dirigidas a los tutores. En relación con el logro, se presentaron tres preguntas relativas a qué puntuación darían a cada escolar en lectura, escritura y matemáticas, en una escala del 1 al 5 en la que el 1 es el mejor de la clase. La conciencia y esfuerzo fueron medidas a través de dos preguntas relativas a la frecuencia de escucha activa y de seguimiento de instrucciones, siendo las posibles respuestas nunca, raramente, en ocasiones, a menudo o siempre. En cuanto al disfrute de la escuela, este fue categorizado con base en dos afirmaciones dirigidas a los profesores, centradas en si el alumnado parece disfrutar las clases o si parece aburrido, siendo las respuestas posibles nunca, raramente, en ocasiones, a menudo o siempre. Finalmente, el grado de apoyo parental fue medido a partir de dos preguntas dirigidas al docente, relacionadas con su opinión sobre el grado de implicación en la educación de los hijos e hijas y el apoyo a los esfuerzos del profesor. Las respuestas se presentaban en una escala del 1 al 3 en este caso, siendo el número 1 el nivel mínimo.

Los resultados mostraron que las víctimas de bullying presentaban un peor desempeño académico, especialmente si no había disfrute de la escuela, no eran concienzudos en el trabajo y carecían de apoyo parental. El apoyo parental se relacionó tanto con la conciencia y esfuerzo de los estudiantes como con el disfrute de la escuela, estando todos relacionados con el logro. Asimismo, se encontró una relación entre el esmero de los estudiantes y el disfrute de la escuela, siendo más probable que se cooperase y escuchase a los profesores si se disfrutaba de la experiencia en los centros escolares. No se encontraron diferencias significativas por sexos.

Boulton et al. (2010) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de probar la hipótesis de que la victimización y el bullying se relacionaban con la percepción de sí mismos del alumnado. Para esto empleó una muestra de 105 escolares del Reino Unido entre los 9 y los 10 años (43,5% niñas).

Se realizaron evaluaciones en enero/febrero y junio/julio del mismo curso. El concepto de sí mismo fue medido a través del Perfil de Autopercepción para niños de Harter (1985), formado por subescalas relacionadas con la competencia atlética, la autoestima, la conducta, la competencia escolar, la apariencia física y la aceptación social. Por otro lado, la victimización y el bullying fueron medidos mediante la designación de roles por parte de los

compañeros. Tras ofrecer una definición de lo considerado como perpetrador y como víctima, se mostraron al alumnado fotografías de sus compañeros y compañeras y se pidió que identificaran a los perpetradores y a las víctimas.

Los resultados indicaron que el alumnado identificado como víctima mostraba peores resultados en el segundo punto de medida sobre sus percepciones sobre sí mismos; empeorando, especialmente en las niñas, la percepción de la apariencia física. Por su parte, el alumnado con peores registros sobre sus percepciones de aceptación social mostró mayor tendencia a convertirse en víctimas o perpetradores. Por otro lado, el alumnado identificado en mayor medida como perpetrador registraba el mayor aumento en percepción de la competencia escolar; y en el caso de las niñas, el mayor descenso en la percepción sobre la conducta.

Gomes et al. (2020) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de esclarecer la relación entre el acoso escolar y el rendimiento académico, comprobando el papel mediador de los comportamientos en el aula. Se seleccionó una muestra de 288 estudiantes portugueses, y sus 13 docentes, de escuelas de educación primaria públicas y privadas, siendo el rango de edad entre 6 y 11 años. Entre ellos, 147 (51%) eran niñas y 215 (74,7%) pertenecían a la enseñanza pública.

Para identificar el estatus del alumnado en relación con el acoso fue empleada la Escala de Bullying de Olweus (1989), que cuenta con tres secciones dirigidas al alumnado: dedicándose la primera a recoger información sociodemográfica (7 preguntas), la segunda a aspectos relacionados con sufrir acoso (10 preguntas) y la tercera a aspectos relacionados con perpetrar acoso (5 preguntas). En cuanto al comportamiento en el aula, este fue estudiado empleando la versión reducida de la Escala de Connors para Profesores (Connors, 1997), con 28 ítems sobre síntomas de TDAH. Los ítems se distribuyen en cuatro subescalas, que son la presencia de comportamientos oposicionistas, la presencia de hiperactividad motora, la ausencia de atención o problemas cognitivos y un índice sobre el TDAH cumplimentado por los docentes sobre el comportamiento del escolar. Las respuestas posibles se organizan en una escala del 0 al 3, siendo el 0 nunca y el 3 de forma habitual. Finalmente, el rendimiento académico fue cuantificado a través de la Escala de Calificación del Rendimiento Académico, cumplimentada por docentes, seleccionando del 1 al 5 (1 insuficiente, 5 excelente), la puntuación que mejor ilustra el desempeño de un alumno o alumna.

Los resultados mostraron que la relación entre ser víctima o perpetrador y el rendimiento académico era débil, encontrando correlaciones entre ser víctima y peores comportamientos en el aula en forma de exceso de actividad motora y el índice de TDAH; y entre ser

perpetrador y la presencia de comportamientos oposicionistas, exceso de actividad motora y el índice de TDAH. Se halló, por tanto, que las relaciones directas entre el acoso escolar y el rendimiento eran débiles, pero que este sí se veía empeorado por los comportamientos en el aula mencionados anteriormente, siendo un factor mediador en la relación acoso escolar y rendimiento académico.

Holt et al. (2007) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de evaluar la relación entre la vivencia de múltiples experiencias de victimización, la angustia psicológica y los resultados académicos. Para esto se tomó una muestra de 689 escolares de Estados Unidos procedentes de familias de bajos ingresos de quinto curso de educación primaria (10-11 años), un 48,3% niñas.

Se utilizó la Escala de Victimización de la Universidad de Illinois (Espelage y Holt, 2001) para evaluar el acoso escolar, expandiendo esta con cuatro ítems de elaboración propia. En esta escala se pregunta al alumnado la frecuencia con la que han sufrido situaciones de acoso en los últimos 30 días, con un total de 5 opciones de respuesta, de nunca a 7 o más veces. Los comportamientos relacionados con la perpetración de acoso fueron medidos con la Escala de Acoso de la Universidad de Illinois (Espelage y Holt, 2001), con nueve ítems relativos a distintos tipos de acoso, debiendo el alumnado responder la frecuencia con la que los había realizado en los últimos 30 días, con las mismas opciones de respuesta que la escala anterior. La victimización en otras áreas fue medida con el Cuestionario de Victimización Juvenil (Hamby et al., 2004), en el cual los escolares debían responder si alguno de los 33 ítems presentados se correspondía con algo que les hubiera ocurrido en el último año, tratando estos el crimen convencional, el acoso por parte de compañeros o hermanos, el maltrato infantil, el ser testigo de algún tipo de violencia y el acoso sexual. Por último, el funcionamiento psicológico fue medido a través 21 ítems extraídos de las escalas de retraído/deprimido y ansioso/deprimido del Autoinforme Juvenil (Achenbach y Rescorla, 2001), respondiendo el alumnado el grado en que cada ítem era propio de ellos y ellas, siendo las opciones no cierto, cierto en ocasiones o cierto en muchas ocasiones. Los resultados escolares fueron evaluados a través de la pregunta “¿Qué notas sueles obtener en la escuela?”.

Se encontraron tres perfiles de alumnado, las víctimas mínimas (con los resultados mínimos en todas las medidas de acoso, 65%), las víctimas de acoso por parte de compañeros (25%) y las víctimas de acoso múltiple (10%), apareciendo más niñas que niños en este último grupo (56,1%). Se encontraron mayor angustia psicológica y peores resultados académicos en las víctimas de acoso por parte de compañeros y víctimas de acoso múltiple, especialmente en estos últimos. Las víctimas mínimas obtuvieron un rendimiento académico más elevado. Asimismo, las víctimas de acoso múltiple refirieron

mayor porcentaje de experiencias de acoso sexual (22,4%), y tanto estas como las víctimas de acoso por parte de compañeros presentaron ideación suicida significativamente superior a las víctimas mínimas, así como más problemas sociales, reflejados a través de mayores porcentajes de escolares categorizados como perpetradores/víctima (43,3% en múltiples y 13.6% en acosados por compañeros). Finalmente, los resultados mostraron que el alumnado puede convertirse en víctima de acoso escolar debido a problemas para relacionarse por situaciones externas a la escuela o aparecer la situación sin registrar otras problemáticas, por lo que no existe un único camino.

Kochenderfer-Ladd y Wardrop (2001) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de determinar el efecto del acoso crónico en la aparición de problemas de ajuste, así como examinar la relación entre la variación del estatus en relación con el acoso escolar y cambios en la soledad y satisfacción social. Para estudiar esto seleccionaron una muestra de 512 estudiantes de preescolar de Estados Unidos de dos cursos consecutivos, obteniendo tras el seguimiento a 4 años datos completos de 288 escolares (38,1% niñas), de una media de 5.6 años al comienzo de la investigación.

Cada niño o niña fue entrevistado de forma individual, en sesiones de 40 minutos, en cinco ocasiones. Las dos primeras entrevistas fueron llevadas a cabo en preescolar, y las tres siguientes en primero, segundo y tercero de primaria. El acoso escolar fue medido a través de una escala de cuatro ítems (Kochenderfer y Ladd, 1996a), en la que se registraba la frecuencia de la experimentación de cuatro tipos de acoso, físico, general, verbal y verbal indirecto; cada ítem debía responderse en una escala de tres puntos, de 1, nunca o raramente; a 3, todo el tiempo. La soledad y la satisfacción social fueron medidas con la versión revisada del Cuestionario de Soledad y Satisfacción Social de Cassidy y Asher (1992), con 6 ítems sobre la satisfacción social y 5 sobre la soledad, que debían responderse en una escala de tres puntos de 1, nunca o raramente; a 3, todo el tiempo.

El 60% de los estudiantes fue catalogado como víctima en alguna ocasión, un 14% en al menos tres de las mediciones; y un 4% de forma estable. En general, se encontró una relación entre las experiencias de acoso y cambios en la adaptación, en relación con la soledad y la satisfacción social. Por una parte, en los casos de víctimas estables se encontró que la soledad aumentaba de forma rápida, mientras que la satisfacción social disminuía más a largo plazo. En el caso del alumnado que pasaba de no ser víctima a serlo, este mostraba aumento en la soledad y disminución en la satisfacción social con el tiempo. Sin embargo, no todas las víctimas emergentes mostraron peor satisfacción social a pesar del aumento de soledad. Finalmente, se encontraron datos contradictorios en los grupos que transicionaban de víctima a no víctima, ya que algunos mostraban mejoras al cesar el acoso en el nivel de soledad y de satisfacción social, pero no todos ellos.

Ladd et al. (2017) efectuaron un estudio con el fin de identificar la prevalencia, las tendencias y los patrones de continuidad o cambio en el acoso escolar a lo largo de la educación, las diferentes trayectorias existentes con relación al acoso y si algunas de estas se asociaban con el rendimiento académico. La muestra empleada para este estudio estuvo compuesta por un total de 383 escolares de Estados Unidos (50,4% niñas), en su mayoría caucásicos.

Se realizaron evaluaciones todas las primaveras de los cursos escolares comprendidos entre el jardín de infancia (5 años) hasta el grado 12 (17-18 años). El acoso escolar fue medido a través de una escala de cuatro ítems completados por los escolares (Kochenderfer y Ladd, 1996b), sobre la frecuencia con la que experimentan acoso físico, relacional, verbal o general, siendo las opciones de respuesta un total de 5 (1 casi nunca, 5 casi siempre). La participación escolar fue evaluada teniendo en cuenta componentes motivacionales, emocionales y comportamentales; los dos primeros fueron medidos empleando una versión de 7 ítems del Cuestionario de Gusto por la Escuela y Evitación Escolar (Ladd, 1990; Ladd y Price, 1987), sobre la frecuencia con la que realizaban las acciones presentadas, siendo posibles cinco opciones (1 casi nunca, 5 casi siempre); el componente comportamental fue evaluado por los maestros, a través de 4 ítems de la subescala de Participación Independiente de la Escala de Profesores sobre Adaptación a la Escuela (Birch y Ladd, 1997; Ladd et al., 1996), indicando de 1 al 3 el grado en la que reflejan el comportamiento del alumnado. La competencia académica percibida por el alumnado fue valorada a través de 4 ítems de la subescala de Competencia Académica Percibida de la Escala de Competencia Percibida para Niños (Harter, 1982); en esta se presentan frases opuestas relativas a la percepción de la competencia académica, debiendo elegir el alumnado cuál de las dos se ajusta más y si es bastante cierta o muy cierta en sus casos. Por último, el logro académico fue evaluado con base en las competencias de lectura y matemáticas, medidas empleando las subescalas correspondientes del Test de Logro de Amplio Rango (Wilkinson, 1993).

Se encontró una disminución en los casos y frecuencia de acoso con el avance de los cursos escolares. Un 24% de los escolares fueron clasificados como víctimas crónicas, un 25,8% como víctimas tempranas, un 17,8% como víctimas emergentes, un 25,8% como víctimas leves y un 6,5% como no víctimas. Los niños sufrieron los porcentajes más elevados de acoso, pero los patrones de cambio y evolución fueron similares en ambos géneros. Las víctimas tempranas y crónicas tuvieron desde el jardín de infancia menores niveles de gusto por la escuela, que mejoraron con el paso del tiempo en víctimas leves tras dejar de sufrir acoso. Se encontraron mayores niveles de evitación de la escuela en las víctimas crónicas y tempranas; especialmente altos en las tempranas, en las que sin

embargo mejoraba al cesar el acoso. En cuanto a la participación en el aula, fue menor por parte de las víctimas crónicas y las emergentes, especialmente en los niños. La competencia académica percibida por el propio alumnado fue peor en las víctimas crónicas de forma sostenida en el tiempo, mientras que en las víctimas emergentes se observó un empeoramiento con el avance de los cursos. En cuanto al logro académico, se encontraron peores resultados en matemáticas en las víctimas crónicas desde los primeros cursos, apareciendo en el grado 12 también peores niveles en las emergentes. Todo el alumnado víctima de acoso reflejó menores avances entre 2º y 6º, etapa en la que dan las mejoras más grandes en la competencia matemática. En cuanto a la competencia lectora, ya en 2º de educación primaria las víctimas crónicas y emergentes presentaban peor rendimiento, diferencia de nivel que se atenuó con el paso del tiempo.

Ledley et al. (2006) desarrollaron un estudio con el fin de explorar la relación entre las burlas por parte de compañeros y el posterior funcionamiento interpersonal. Para esto emplearon una muestra de 414 estudiantes de psicología de la Universidad de Florida y la Universidad Estatal de Louisiana, un 73,2% mujeres.

Para medir las experiencias de burla por parte de los compañeros se empleó el Cuestionario de Burlas revisado (Storch et al, 2004), que consta de 29 ítems en los que se miden la presencia de burlas, a través de cinco subescalas sobre el rendimiento en diferentes ámbitos, el contexto familiar, las características académicas, la apariencia y las formas de interactuar socialmente. Las respuestas se presentan como una escala con cinco opciones, siendo el 0 “nunca se han burlado de mí por eso” y el 4 “siempre se burlaban de mí por ese motivo”. El estilo de apego fue evaluado mediante la Escala de Apego Adulto Revisada (Collins, 1996), con 18 ítems, y tres subescalas diferenciadas: el nivel de comodidad con la intimidad o cercanía (cercanía), el nivel de preocupación en relación con no ser queridos o ser abandonado (ansiedad) y la capacidad de depender y confiar en otros (dependencia). Presenta cinco alternativas de respuesta, de 1 “no es algo característico de mí” a 5 “es algo muy característico de mí”. La autoestima fue medida con la Subescala de Apariencia de la Escala de Autoestima de Janis-Field (Pliner et al, 1990), empleando 5 ítems referidos a la autoestima social. Por último, el número de amigos fue medido utilizando el Cuestionario de Información sobre la Amistad (Roth et al, 2004), consistente en elaborar una lista sobre las amistades, registrándose en este caso solamente el número de amigos o amigas.

Los resultados mostraron que no existía una relación significativa entre ser víctima de burlas en la infancia y tener menos amigos. En cuanto a la afectación en la vida adulta, se encontraron correlaciones de pequeña magnitud entre las burlas en la infancia y la presencia de estilos de apego perturbados en las relaciones románticas; así como con

dificultades para depender de otros y sentirse cercano a ellos, preocupación por el abandono y por no ser querido. Específicamente, las burlas relativas al rendimiento, a las interacciones sociales y a la apariencia se relacionaron con dificultades para depender de otros, y las relativas a las interacciones sociales y la apariencia con la preocupación por el abandono. Por otro lado, se halló una relación significativa entre sufrir burlas y una menor autoestima social en la adultez. Por último, las burlas relativas a las formas de interactuar se relacionaron con menor autoestima social, mayor dependencia y ansiedad, así como con menor autoestima social y dificultades para sentirse cercano a los demás, siendo estas las que presentan mayor cantidad de efectos.

Liu et al. (2014) realizaron un estudio con el objetivo de estudiar las asociaciones de tipo longitudinal entre el acoso escolar y el logro académico en la infancia china. Seleccionaron una muestra de 894 escolares de 3º de educación primaria en la primera medición (8-9 años; 40,2% niñas) de cinco escuelas públicas de Shanghai

Se realizaron dos evaluaciones; la segunda dos años más tarde que la evaluación inicial; y en ella se obtuvieron datos de 805 estudiantes. Se evaluó el acoso escolar por la técnica de nominación de compañeros, empleando una versión china del Juego de Clase Revisado (RCP; Chen et al. 1992; Mansten et al., 1985), debiendo nominar a un máximo de 3 compañeros en relación con una serie de indicadores de conducta; se incluyeron 22 ítems sobre agresión, acoso escolar, timidez-sensibilidad, comportamiento prosocial y sociabilidad. El logro académico fue cuantificado a través de un cuestionario cubierto por el profesorado, contando con 3 ítems relativos a las materias de matemáticas, chino e inglés y siendo las opciones de respuesta 5, en la que el 5 refleja el mejor desempeño.

Los casos de acoso fueron bastante estables, registrando la existencia de víctimas a largo plazo. Se identificó una relación longitudinal entre el acoso y el logro escolar, pues se halló que ser víctima en la medición 1 llevaba a un peor logro académico en la medición 2, mientras que tener peores resultados escolares en la primera medición no anticipaba convertirse en víctima.

Morrow et al. (2014) realizaron una investigación con el propósito de estudiar la relación entre el logro académico de escolares de 5º de educación primaria y cinco tipos diferentes de acoso escolar, así como de examinar la posible relación entre la respuesta emocional al acoso y el logro académico. La muestra empleada para explorar estas relaciones fue de 179 escolares de 5º de primaria de Estados Unidos (10-11 años), 41,2% de ellos niñas, pertenecientes a ocho escuelas públicas de bajos ingresos.

El acoso escolar se midió a través de un instrumento de evaluación dirigido al alumnado, consistente en una lista de control compuesta por cinco subescalas de cuatro ítems cada

una; acoso físico, acoso verbal, rechazo social, ataques a la propiedad y manipulación social, respondiendo la frecuencia de experimentación durante el día de las diferentes situaciones de acoso en una escala de 0 a 4 o más; para elaborarlo se extrajeron ítems de Sandstorm y Cillessen (2003) y de Mynard y Joseph (2000). La respuesta emocional negativa al acoso fue evaluada empleando un instrumento consistente en cuatro ítems, basado en el Inventario de Afecto Positivo y Negativo para Niños (Laurent et al., 1999), en el cual los escolares debían responder el grado con el que habían sentido las 4 emociones que conformaban los ítems a lo largo del día (enfado, tristeza, vergüenza y nervios). Por último, el logro académico fue evaluado a través de la Medida de Progreso Académico (MAP; Northwest Evaluation Association, 2004), un programa de evaluación estatal centrado en el rendimiento en matemáticas y lectura.

Se identificó el acoso verbal como el más frecuente (29%), seguido de un amplio porcentaje de rechazo social (22%) y de acoso físico (17%). La manipulación social y los ataques a la propiedad se registraron en un 16% de los casos. No se encontraron diferencias significativas relativas al género o étnicas. Tanto la manipulación social como la respuesta emocional ante la manipulación social se asociaban de forma negativa con el logro escolar. No se encontró relación entre los resultados académicos y otros tipos de acoso o reacciones emocionales. Por último, se halló una menor reacción emocional cuanto mayor era el acoso sufrido, presentando la hipótesis de que pueda deberse a que las víctimas se acostumbren a la situación vivida.

Murphy et al. (2022) realizaron un estudio con el objetivo principal de descubrir como las dificultades psicológicas provocadas por el acoso mediaban la relación entre el acoso a los 9 años y el logro en aritmética y las habilidades lingüísticas o alfabetización en etapas posteriores. La muestra fue obtenida del estudio Creciendo en Irlanda (Growing Up in Ireland), contando con 8568 escolares a los 9 años, 7527 a los 13 y 6216 a los 17, incluyendo en el análisis solamente a los 8214 escolares que respondieron a la pregunta relativa al acoso.

Se realizaron tres evaluaciones, a los 9, a los 13 y a los 17 años. Estas consistieron en entrevistas dirigidas a los escolares, al cuidador principal y al cuidador secundario si resultaba procedente. Con el fin de medir el acoso se preguntó a los escolares si en el último año alguien se había metido con ellos. Las dificultades emocionales y de comportamiento fueron cuantificadas a los 9 y a los 13 años a partir del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (Sosu y Schmidt, 2017), constituido por 25 ítems, respondiendo el alumnado el grado de acuerdo que presentan antes estos del 0 al 2 (2- no cierto); cuenta con 5 subescalas: síntomas emocionales, problemas conductuales, problemas en las relaciones con iguales, hiperactividad y comportamiento prosocial. El logro académico fue

evaluado a los 9 años a partir del Test de Matemáticas y Lectura de Drumcondra (Educational Research Centre, 2006), y a los 15 a través de los resultados del Certificado Junior. Por último, la actitud de los escolares ante la escuela, la percepción sobre el propio rendimiento escolar, y las actitudes hacia la lectura y las matemáticas fueron cuantificadas a partir de una única pregunta cada una, existiendo tres opciones de respuesta, siendo el 3 siempre la más negativa (nunca me ha gustado, malos resultados).

Se encontró que las víctimas de acoso presentaban peores actitudes hacia la escuela, peor consideración de su propio rendimiento y peores actitudes hacia las matemáticas. Asimismo, vivir situaciones de acoso a los 9 años predecía mayores dificultades psicológicas a los 13, y estas peores resultados en matemáticas y alfabetización a los 15. El bullying a los 9 tuvo un efecto directo en la aparición de peores resultados en las matemáticas, pero no fue significativo en lo relativo a la alfabetización, y causó un menor interés hacia las matemáticas y percepción de estas como complejas en las víctimas.

O'Brennan et al. (2009) llevaron a cabo un estudio dirigido a examinar la relación entre la involucración en el bullying y la impulsividad, las actitudes hacia las respuestas agresivas, los síntomas internalizantes, las relaciones con los pares y las percepciones del clima escolar. La muestra estudiada fue de 24345 estudiantes, un 29,4% de la escuela elemental, de 5 a 10 años (48,1% niñas); un 46,9% de la media, de 11 a 13 años (50,1% niñas) y un 23,8% de la superior, de 14 a 18 años (49,9% niñas), pertenecientes a un distrito escolar público de Maryland.

Para la evaluación se diseñó una encuesta web de carácter anónimo de 16 ítems: dos relativos a la prevalencia del bullying (frecuencia con que se sufre o perpetra); tres relacionadas con las actitudes de respuesta (solo uno en la escuela elemental; presentando situaciones y preguntando sobre si es correcto emplear la violencia); cuatro sobre la impulsividad agresiva (solo uno en la escuela elemental; relativos a la propia percepción sobre los sentimientos de enfado y el control de los mismos); tres para los problemas internalizantes (síntomas de ansiedad o depresión); dos para las relaciones entre compañeros (excepto en la escuela elemental; relativos a la importancia de tener amigos y a la cantidad de estos) y, finalmente, dos sobre sensaciones de seguridad y pertenencia a la escuela. Exceptuando el área de prevalencia del bullying, todos los ítems contaban con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos, de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. La encuesta fue implementada en formato autoadministrado por los docentes de artes del lenguaje a lo largo de tres semanas en horario escolar.

En cuanto a los resultados, para la comparación y análisis de datos el alumnado fue dividido en cuatro subgrupos: alumnado no implicado, perpetradores, víctimas y

perpetradores/víctimas. Más del 36% de los participantes se vieron involucrados en bullying, un 34,5% en la escuela elemental. Se encontró que un 19,2% del alumnado era víctima de bullying, un 9,2% perpetradores y un 8,3% perpetradores/víctima. En cuanto a la distribución por sexos, el porcentaje de hombres y mujeres fue semejante para las víctimas y el de hombres fue mayor entre los perpetradores y los perpetradores/víctima.

En relación con las variables socioemocionales, en cuanto a las actitudes de respuesta, tanto los perpetradores como los perpetradores/víctimas tendieron a apoyar las respuestas agresivas a las provocaciones en mayor medida frente a las víctimas y el alumnado no implicado. Solamente en la escuela elemental las víctimas presentaron mayores probabilidades de apoyar el acto de pegar como respuesta. En lo relativo a la impulsividad agresiva, el alumnado involucrado en acoso escolar, como perpetradores y perpetradores/víctimas, se encontraba en riesgo de presentar comportamientos agresivos e impulsivos (especialmente en la escuela elemental), siendo menos probable esto en las víctimas. En cuanto a los síntomas internalizantes, tanto las víctimas como los perpetradores/víctimas presentaron un riesgo más elevado que el alumnado no implicado, que aumentaba con la edad. Con relación a las relaciones entre compañeros, tanto víctimas como perpetradores/víctimas dieron menos importancia a tener amigos (excepto en la escuela superior), y los perpetradores/víctimas mostraron más problemas con las amistades; mientras, los perpetradores reflejaron tener muchas. Finalmente, en lo relativo las sensaciones de seguridad y pertenencia a la escuela, las víctimas y perpetradores/víctimas reflejaron sentirse inseguros y desconectados de la escuela; se encontró también falta de percepción de seguridad en los perpetradores, aunque menor en la escuela elemental.

O'Brennan et al. (2015) realizaron un estudio con el objetivo de estudiar la relación entre ser víctima o perpetrador de acoso escolar y los cambios en la concentración y la regulación emocional en alumnos de la educación primaria en la escuela ordinaria y la educación especial. Para ello estudiaron una muestra de 7314 escolares del estado de Maryland, pertenecientes a la escuela infantil y al primer y segundo curso de educación primaria (5-7 años).

Debido al carácter longitudinal del estudio, se establecieron cinco puntos de evaluación a lo largo de cuatro años, los dos primeros en un mismo curso escolar y los tres posteriores en la primavera de los tres años sucesivos. La concentración y los problemas de regulación fueron medidos a través de la Lista de Verificación Observación del maestro de la adaptación del aula o TOCA-C (Koth et al., 2009; Werthamer-Larsson et al., 1991); los siete ítems sobre concentración y los cuatro sobre regulación emocional seleccionados fueron cubiertos por el profesorado, en una escala de seis puntos, siendo el 1 nunca y el 6 casi siempre. El hecho de ser víctima o perpetrador de acoso escolar fueron medidos también

con el TOCA- C (Koth et al., 2009; Werthamer-Larsson et al., 1991), seleccionando tres ítems para identificar a las víctimas y cuatro para los perpetradores, en una escala de seis puntos, siendo el 1 nunca y el 6 casi siempre. Por otro lado, las características sociodemográficas de los estudiantes y las características de la escuela fueron obtenida del Ministerio de Educación del Estado de Maryland

Los resultados pusieron de manifiesto que el alumnado implicado en situaciones de acoso escolar mostraba mayores problemas de concentración, independientemente de si pertenecía o no a educación especial. Además, en el caso de las víctimas y los perpetradores/víctimas, estos problemas seguían empeorando de forma general, apareciendo mejoras solamente en el caso de los perpetradores y los perpetradores/víctimas en educación especial. En cuanto a la regulación emocional, se encontró que los tres grupos implicados en situaciones de acoso reflejaban peores puntuaciones. Asimismo, tanto en los problemas de concentración como en la regulación emocional, los estudiantes de educación especial implicados en el acoso mostraron peores trayectorias.

Rutkowski y Rutkowski (2018) realizaron un estudio con dos objetivos principales, conocer la situación referente al bullying en diferentes países del mundo y conocer la posible relación entre el acoso escolar y el logro académico en matemáticas en 4º de educación primaria. Para ello emplearon una muestra de alumnado de 4º de educación primaria (9-10 años) de 52 países, incluyendo el quinto curso (10-11 años) en los casos de Noruega y de Sudáfrica.

Para evaluar el logro en matemáticas y ciencias se empleó el cuestionario para estudiantes de cuarto de educación primaria del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMMS; National Center for Education Statistics, 2014). Asimismo, la ocurrencia del bullying fue cuantificada a través de una escala incluida en el TIMSS de 8 ítems; cada uno de ellos hace referencia a diferentes formas de acoso escolar que pueden ser experimentadas por los niños y niñas, en una escala de respuesta con cuatro opciones, siendo estas una vez a la semana, una o dos veces al mes, algunas veces al año o nunca.

Los resultados mostraron que un 56% de los escolares reflejaban no ser acosados casi nunca, mientras que un 16% afirmaba serlo de manera semanal. Se encontró una gran diferencia en la prevalencia de víctimas de acoso en los diferentes países. A partir de los resultados obtenidos los países fueron clasificados en cuatro grupos, países con altas tasas de bullying y bajo logro en matemáticas (11), países con bajas tasas de bullying y bajo logro en matemáticas (5), países con altas tasas de bullying y alto logro en matemáticas (12) y países con bajas tasas de bullying y alto logro en matemáticas (21), observando que los

países con menos acoso obtenían en mayor medida buenos resultados en la materia de matemáticas. Por consiguiente, a partir del análisis de los datos se encontró que el acoso escolar se relacionaba con un peor logro académico en matemáticas de forma generalizada.

Schäfer et al. (2004) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de examinar las relaciones entre las experiencias de acoso escolar en educación primaria y secundaria, con aspectos del funcionamiento durante la adultez. Para esto fue seleccionada una muestra de 884 adultos, estudiantes universitarios o profesores de Alemania, España y Reino Unido. El porcentaje de mujeres fue: en Alemania un 53% de los estudiantes y un 55% de los docentes, en España un 59% de los estudiantes y un 68% de los docentes y en Reino Unido un 82% de los estudiantes y un 79% de los docentes.

La recogida de datos fue realizada mediante cuatro cuestionarios. El acoso escolar fue evaluado empleando un cuestionario ad hoc, el Cuestionario Restrospectivo de Bullying, compuesto por 44 preguntas. En las primeras preguntas se recogió información sobre la experiencia de acoso en educación primaria y secundaria. Las siguientes 5 preguntas constituían una subescala relativa al trauma, sobre presencia de ideas suicidas y recuerdos intrusivos del acoso. Finalmente, la sección final aludía a la posibilidad de haber sufrido acoso en la universidad o el puesto de trabajo, así como a la frecuencia de esto en el último medio año. La autopercepción fue medida a través de 26 ítems del cuestionario de autodescripción de Marsh y O'Neil (1984), con 5 posibilidades de respuesta (1 = nunca cierto y 5 = totalmente cierto). Los diferentes ítems medían la autoestima general, en relación con el sexo opuesto y el mismo, el aislamiento social y la soledad emocional. Los datos sobre el estilo de apego fueron recogidos basándose en Bartholomew y Horowitz (1991), centrándose en la imagen personal y la percepción subjetiva de los demás. Para esto se presentaron descripciones de cuatro estilos relacionales (seguro, evitativo, preocupado y temeroso), indicando los participantes su grado de identificación con estos de 1 al 4. Por último, la calidad de las amistades fue medida empleando 11 ítems del ADF-C5 desarrollado por Wright (1998), con un rango de respuestas del 1 al 5 (1= definitivamente no, 5= definitivamente sí).

Los resultados mostraron que un 28% de las personas se identificaban como víctimas, un 11% en educación primaria, un 9% en secundaria y un 8% de forma estable a lo largo de ambas etapas; destacando el porcentaje de mujeres víctimas en secundaria o de forma estable. Se encontró también que más del 50% sufrieron acoso con duraciones mayores a semanas o meses. En lo referente al funcionamiento personal en la vida adulta, los resultados mostraron una modesta relación del hecho de ser víctima con haber tenido ideación suicida. Asimismo, un 86% reflejó tener recuerdos intrusivos sobre la experiencia del acoso. También se encontró en las víctimas una autoestima especialmente baja,

observándose peores resultados en los casos estables y en aquellos que sufrieron el acoso en educación secundaria. Se encontraron niveles más altos en soledad emocional, estilo de apego temeroso y dificultades para mantener relaciones, especialmente en las víctimas estables. Por otro lado, un 23,3% de las víctimas en cualquier punto de la infancia sufrieron acoso en la vida adulta, dándose también en un 15,3% de las no víctimas.

Schwartz et al. (2002) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de identificar los patrones de comportamiento social asociados al acoso escolar, y examinar la relación entre el acoso escolar y los indicadores de ajuste psicosocial. Para ello emplearon una muestra de 122 escolares (45,9% niñas) de una escuela de educación primaria en Seúl, Corea del Sur, con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años.

La evaluación fue realizada mediante la aplicación de tres instrumentos elaborados ad hoc para el presente estudio. Dos de ellos estuvieron dirigidos al alumnado: un cuestionario que seguía el método de nominación de compañeros de 16 ítems; y el cuestionario de autoinforme Mi Día en la Escuela, el cual mide el acoso y los sentimientos de soledad o satisfacción social con quince ítems y cuatro alternativas de respuesta, de nunca a casi cada día. Por otro lado, los docentes completaron la Escala de Valoración del Comportamiento Social, conformada por 44 descriptores sobre comportamiento social, aceptación de los compañeros, agresión o conducta disruptiva, acoso escolar y rendimiento académico, respondiendo sobre la adaptación de cada escolar con una escala de 5 opciones, de nunca cierto a casi siempre cierto.

En cuanto a los resultados, por una parte, los indicadores de acoso se relacionaban de forma negativa con la asertividad y comportamiento prosocial, la aceptación social y el rendimiento académico, y de forma positiva con los indicadores de sumisión-retracción, agresión y soledad. Por otro lado, se halló una relación entre ser víctima y consecuencias negativas como sentimientos de soledad e insatisfacción social, así como una asociación con peor rendimiento académico, afectando, por lo tanto, al ajuste académico y social. En cuanto a las diferencias por sexos, aparecieron mayores comportamientos de sumisión-retracción en niñas y más de agresión en niños, predominando también en los varones la agresión manifiesta.

Thijs y Verkuyten (2008) realizaron un estudio con el objetivo de estudiar las relaciones entre el acoso escolar, la autoeficacia académica percibida y el logro académico. Para esto fue empleada una muestra de 1895 estudiantes de 6º de educación primaria, de 81 escuelas en los Países Bajos (50.6% niñas, 605 pertenecientes a tres grupos minoritarios y 446 con mezcla de diferentes etnias).

Para la evaluación se empleó un cuestionario dirigido al alumnado aplicado en la segunda mitad del curso. Este contaba con 4 ítems sobre el acoso escolar (Verkuyten et al., 1997) con una escala de respuestas del 1 (nunca), al 5 (habitualmente); 4 ítems de autoeficacia académica percibida adaptados del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (Harter, 1988), con una escala de respuesta del 1 (no) al 4 (de acuerdo); 3 Escalas Willing para el rendimiento relativo en las que el alumnado debía autocalificar su rendimiento general, en matemáticas y en lenguaje del 0 al 10; las valoraciones de los docentes para cada escolar elaboradas de cara al paso a la Escuela Secundaria para el logro absoluto; 3 ítems sobre sentimientos de nervios, tristeza o miedo del Perfil de Estados de Ánimo (McNair et al., 1971) para el estado de ánimo deprimido, con una escala del 1 (no) al 4 (sin duda); y, finalmente, 10 ítems de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), con una escala del 1(no) al 4 (de acuerdo). En estos instrumentos se entiende el logro relativo como la evaluación de logros en relación con los de los compañeros de clase, siendo otorgarse un 10 equivalente a considerarse el mejor escolar del aula, mientras que el logro absoluto es una medida más objetiva, basada en las calificaciones recibidas por cada escolar.

Los resultados mostraron la existencia de una relación entre el acoso escolar y un estado de ánimo deprimido, afectando negativamente a todas las demás variables. Asimismo, se encontró relación entre el acoso, una menor autoeficacia académica percibida y peor logro en las víctimas, apareciendo la autoeficacia como mediadora de la relación entre el acoso y el rendimiento. Sin embargo, el estado de ánimo deprimido no presentó efectos directos en el logro relativo, teniendo la autoestima un efecto negativo en el logro absoluto y la autoeficacia positivo en ambos tipos de logro. Por lo tanto, el rol mediador de esta no se explica solo mediante el efecto del estado de ánimo deprimido o la autoestima.

Tom et al. (2010) llevaron a cabo dos estudios con el objetivo de contribuir a la investigación relativa al bullying en escolares chinos. El estudio 1 buscaba estudiar las relaciones entre el acoso escolar, los comportamientos sociales y el rendimiento escolar, mientras que el estudio 2 se centraba en examinar relaciones entre subtipos de agresiones y la victimización entre iguales que sufrían como castigo los perpetradores. El primer estudio fue realizado en una muestra de 1361 escolares de Hong Kong (50,8% niñas), de entre 7 y 16 años, 540 de educación primaria. Por otro lado, el segundo estudio empleó una muestra de 288 escolares de Hong Kong (135 niñas), de entre 8 y 12 años.

En el primer estudio se recogieron los datos a través de un inventario de nominación por los compañeros de 11 ítems y una escala de valoración completada por los docentes con 9 descriptores, en ambos casos relacionados con el acoso escolar, la asertividad y el comportamiento prosocial (incluyendo sociabilidad, amabilidad y liderazgo) y la sumisión y

retraimiento. Los reactivos se basaron en literatura ya existente sobre bullying (Schwartz et al., 2001). Por otra parte, el estudio 2 obtuvo los datos a través del método de nominación de compañeros, presentado a los escolares un inventario con 10 descriptores sobre comportamiento y adaptación social, dirigidos a identificar la existencia de perpetradores y el tipo de acoso que llevaban a cabo, así como a las víctimas de acoso físico o relacional.

En cuanto a los resultados del estudio 1, se encontró que sufrir acoso se relacionaba con la aparición de comportamientos de sumisión y retracción, empeorando la asertividad, los comportamientos prosociales y el rendimiento escolar. El nexo entre la sumisión y retracción y el ser víctima era mayor en los grupos de menor edad, y la relación entre sufrir acoso y peor rendimiento escolar era más fuerte en los niños y en los más jóvenes. No se hallaron diferencias por sexo o edad en la interrelación de la situación de víctima y la asertividad y los comportamientos prosociales.

En cuanto al segundo estudio, encontró que los perpetradores que causaban agresiones evidentes (violencia física o psicológica) eran mayormente castigados por sus compañeros mediante acoso de tipo relacional (daño a las relaciones sociales, posición social, imagen, etc.), y no con respuestas violentas o evidentes. En las niñas las agresiones evidentes se relacionaban con convertirse en víctima de ambas formas de acoso, mientras que las agresiones relacionales tendían a ser castigadas de forma relacional. Como contraste, los varones agresores evidentes eran más castigados con acoso relacional.

4. Conclusiones

- ❖ El bullying consiste en una serie de actos de carácter agresivo e intencional realizados por uno o más escolares repetidamente hacia una víctima que no tiene la capacidad de defenderse (Olweus, 1993), e implica un desequilibrio de poder entre perpetrador y víctima, real o percibido. Las definiciones más recientes destacan su carácter ecológico y multidimensional, enfatizando el papel de todos los contextos en los que se implica el alumnado, relacionando el acoso con la violencia propia del sistema social en el que se sitúa y con los microsistemas existentes en el grupo de iguales (López-Hernández y Sabater, 2018; Gutiérrez, 2021). Las características necesarias comunes para considerar un suceso escolar como bullying son tres: (a) intencionalidad, (b) la repetición, y (c) la existencia de desequilibrio de poder entre perpetrador o perpetradores y víctima (Olweus, 2013; Garaigordobil, 2018), añadiendo Sanmartín (2006) el ser perpetrada por compañeros.
- ❖ Pueden distinguirse varios subtipos de acoso, en función del tipo de acciones llevadas a cabo o el medio por el que se transmiten: el maltrato verbal, el maltrato físico, el maltrato

social o relacional, el maltrato psicológico, el bullying sexual y el ciberbullying (Garaigordobil, 2018; Carrillo, 2022).

- ❖ Dado el carácter social del fenómeno del acoso escolar, implica distintos roles: el de víctima, que sufre de forma directa o indirecta el acoso; el de perpetrador, que ejerce los diferentes tipos de acoso y es el artífice y causante principal de estas situaciones; y el de espectador, que observa o es testigo de situaciones de acoso. Por otra parte, dentro del rol de víctima aparecen las víctimas pasivas, que reciben el acoso sin responder al mismo, y las víctimas provocadoras o perpetradores víctima, que reaccionan de forma agresiva y pueden ejercer un doble rol como perpetrador (Espelage, 2010; López-Hernández y Sabater, 2018; Olweus, 1993; Olweus, 2007). En cuanto al rol de espectador, dependiendo de las reacciones derivadas de presenciar situaciones de acoso, existen los espectadores con conductas pasivas, activas (que pueden llegar a participar en el acoso) y de defensa (López-Hernández y Sabater, 2018).
- ❖ Diversos trabajos evidencian las elevadísimas cifras del acoso escolar a nivel global. Entre estos, el Estudio Nacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (National Center for Education Statistics, 2019) mostró que un 8% de los escolares reflejaban ser víctimas de acoso semanalmente, y un 29% mensualmente. En cuanto a los subtipos de acoso más frecuentes, la UNESCO (2018) encontró que un 32% del alumnado había sufrido victimización uno o más días durante el mes previo, siendo los tipos de acoso más comunes el físico y el sexual; mientras que en el Informe PISA 2022 (OCDE, 2023), evidenció que un 20% de los escolares era acosado varias veces al mes, siendo más frecuente el acoso verbal y el relacional. En España, el porcentaje de víctimas de acoso se encuentra en un rango entre el 6,5% (OCDE, 2023) y el 9,5% (Ministerio de Educación, Formación profesional y deportes, 2023).
- ❖ Dada la enorme magnitud epidemiológica de este fenómeno, es fundamental conocer su impacto para poder adoptar medidas de sensibilización y prevención, y proporcionar la atención necesaria a aquel alumnado que ya haya sufrido experiencias de acoso. Pese a ello, no existen, en nuestro conocimiento, trabajos de revisión previos que hayan analizado las repercusiones del acoso escolar en alumnado de educación primaria, tanto a nivel socioemocional como sobre el rendimiento escolar.
- ❖ El objetivo de este trabajo de fin de grado fue analizar los efectos del acoso escolar sobre el desarrollo socioemocional, así como el impacto en el rendimiento académico, en alumnado de educación primaria. Con este fin se realizó una revisión de la literatura científica al respecto publicada hasta abril de 2024 indexada en las bases de datos ERIC y PsycInfo. Se localizaron 18 estudios dentro de las temáticas mencionadas que fueron incluidos en esta revisión.

- ❖ Respecto a los objetivos de los estudios, existe cierta variabilidad entre los que estudian la relación del acoso con el desarrollo socioemocional (Boulton et al., 2010; Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001; Ledley et al., 2006; O'Brennan et al., 2009; O'Brennan et al., 2015; Schäfer et al., 2004), los que se centran en la relación del acoso con el rendimiento académico (Beran et al., 2008; Gomes et al., 2020; Liu et al., 2014; Rutkowski y Rutkowski, 2018) y los que buscan indagar en la relación del acoso con ambos (Askell-Williams et al., 2013; Holt et al., 2007; Ladd et al., 2017; Morrow et al., 2014; Murphy et al., 2022; Schwartz et al., 2002; Thijs y Verkuyten, 2008; Tom et al., 2010).
- ❖ Los tamaños muestrales empleados en los diferentes estudios presentan una gran variabilidad en su amplitud, encontrándose en un rango de 115 escolares (Boulton et al., 2010) a 24345 (O'Brennan et al., 2009), siendo todos en general adecuados.
- ❖ Los estudios seleccionados fueron realizados en diversos países, siendo estos Malta (Askell-Williams et al., 2013), Canadá (Beran et al., 2008), Reino Unido (Boulton et al., 2010; Schäfer et al., 2004), Portugal (Gomes et al., 2020), Estados Unidos (Holt et al., 2007; Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001; Ladd et al., 2017; Ledley et al., 2006; Morrow et al., 2014; O'Brennan et al., 2009; O'Brennan et al., 2015), China (Liu et al., 2014; Tom et al., 2010), Irlanda (Murphy et al., 2022), Alemania (Schäfer et al., 2004), España (Schäfer et al., 2004), Corea del Sur (Schwartz et al., 2002) y Países Bajos (Thijs y Verkuyten, 2008), dándose el mayor número de investigaciones en Estados Unidos (7), y existiendo un estudio que recoge datos de 52 países de todo el mundo (Rutkowski y Rutkowski, 2018).
- ❖ En cuanto a la edad de los participantes en los estudios, cabe señalar que algunos cuentan con un carácter longitudinal o estudian las repercusiones del acoso de personas adultas. Debido a esto, se cuenta con un rango de edades de inicio del estudio que va desde la educación infantil, entre los 3 y los 6 años (O'Brennan et al., 2015; Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001), hasta un último punto de evaluación en estudiantes universitarios o adultos trabajadores (Ledley et al., 2006; Schäfer et al., 2004). No obstante, todos los estudios tratan los efectos del acoso en la educación primaria, a pesar de extenderse a otras etapas en algunas ocasiones.
- ❖ Con respecto a la distribución por géneros, esta es, en general, equilibrada en los estudios que las especifican (Askell-Williams, 2013; Beran et al., 2008; Boulton et al., 2010; Gomes et al., 2020; Holt et al., 2007; Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001; Ledley et al., 2006; Liu et al., 2014; Morrow et al., 2014; O'Brennan et al., 2009; Schäfer et al., 2004; Schwartz et al., 2002; Thijs y Verkuyten, 2008; Tom et al., 2010). La distribución se da en un rango de un 38,9% de niñas como el mínimo (Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001) a un 73,2% como el máximo (Ledley et al., 2006).

- ❖ Los elementos del desarrollo socioemocional o los efectos emocionales evaluados incluyeron las formas de lidiar o responder al acoso (Askell-Williams, 2013; O'Brennan et al., 2009), la salud mental o funcionamiento psicológico (Askell-Williams, 2013; Holt et al., 2007; Thijs y Verkuyten, 2008), las dificultades psicológicas (Askell-Williams, 2013; Murphy et al., 2022), las percepciones sobre uno mismo o su autoestima (Boulton et al., 2010; Ledley et al., 2006; Schäfer et al., 2004), la ideación suicida (Holt et al., 2007), las percepciones y actitudes hacia la escuela (Ladd et al., 2017; Murphy et al., 2022; O'Brennan et al., 2009), las interacciones sociales (Holt et al., 2007; Ledley et al., 2006; O'Brennan et al., 2009; Schwartz et al., 2002), el ajuste psicosocial (Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001; Schäfer et al., 2004), la regulación emocional (O'Brennan et al., 2015), el funcionamiento personal en la adultez (Schäfer et al., 2004) y los estilos de apego (Ledley et al., 2006; Schäfer et al., 2004).
- ❖ Por otro lado, el rendimiento académico fue medido de diferentes formas, incluyendo el trabajo escolar o estrategias de aprendizaje (Askell-Williams et al., 2013), los resultados en diferentes pruebas de carácter académico (Gomes et al., 2020; Holt et al., 2007; Ladd et al., 2017; Morrow et al., 2014; Murphy et al., 2022; Rutkowski y Rutkowski, 2018), la participación en el aula (Ladd et al., 2017), la competencia académica percibida (Ladd et al., 2017; Thijs y Verkuyten, 2008) y la percepción de los docentes sobre el rendimiento (Liu et al., 2014; Murphy et al., 2022; Schwartz et al., 2002; Thijs y Verkuyten, 2008).
- ❖ Los instrumentos empleados para evaluar los aspectos mencionados son múltiples, existiendo cuestionarios o instrumentos dirigidos a los escolares u otros centrados en el profesorado. La mayor parte de las investigaciones emplearon instrumentos estandarizados, pero en varios estudios se emplearon instrumentos elaborados ad hoc (Askell-Williams et al., 2013; Beran et al., 2008; Liu et al. 2014; Morrow et al., 2014; O'Brennan et al., 2009; Schwartz et al., 2002), bien como única herramienta de medición o combinados con otros.
- ❖ En cuanto a los resultados, los estudios que indican las cifras de víctimas reflejan que entre un 19,2% (O'Brennan et al., 2009), hasta un 93,5% (Ladd et al., 2017) de escolares catalogados como víctimas en algún momento a lo largo de las mediciones, mostrando una gran incidencia del acoso en las aulas. En lo respectivo a los efectos estudiados en el desarrollo socioemocional de las víctimas, los investigadores indicaron que mostraban gran inseguridad y miedo al acoso, así como respuestas emocionales intensas (Askell-Williams et al., 2013). Fue observada también afectación a la salud mental, apareciendo dificultades psicológicas (Askell-Williams et al., 2013; Murphy et al., 2022; Thijs y Verkuyten, 2008), especialmente en el grupo más implicado en el acoso, las víctimas que también eran perpetradores, y síntomas de estado de ánimo deprimido (Askell-Williams et al., 2013; Murphy et al., 2022). Se halló mayor probabilidad de presentar

comportamientos agresivos e impulsivos, además de un riesgo superior de internalizar síntomas (O'Brennan et al., 2009). El acoso llevó también a un empeoramiento en la autoestima, la física de forma especial en el caso de las niñas (Boulton et al. 2010), y a presentar menores niveles de asertividad, comportamientos prosociales y aceptación social (Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001; Schwartz et al., 2002; Tom et al., 2010). Por otra parte, se vieron aumentados los comportamientos de sumisión-retracción, la soledad y la insatisfacción social (Holt et al., 2007; Schwartz et al., 2002). Fueron también detectados una peor regulación emocional (O'Brennan et al., 2015), problemas sociales e ideación suicida (Holt et al., 2007; Schäfer et al., 2004). En cuanto a las actitudes hacia la escuela, presentaban menores niveles de gusto por la escuela y una mayor evitación de esta, así como sentimientos de inseguridad y desconexión (Ladd et al., 2017; O'Brennan et al. 2009). Sufrir acoso en la infancia tuvo a su vez repercusiones en la vida adulta, siendo estos la aparición de estilos de apego perturbados, especialmente en relaciones románticas; dificultades para mantener relaciones, depender de otros y sentir cercanía; presencia de mayores preocupaciones por el abandono o el no ser querido; menor autoestima; mayores niveles de soledad emocional; recuerdos intrusivos de la experiencia negativa e ideación suicida (Ledley et al., 2006; Schäfer et al., 2004).

- ❖ Por otro lado, con respecto al ámbito académico, los estudios revelaron una serie de patrones del efecto del acoso escolar en el rendimiento académico. En las víctimas, se halló una baja motivación y compromiso con la escuela, así como un rendimiento académico menor, especialmente notorio si no hay disfrute de la escuela, no se es concienzudo en el trabajo y no se recibe apoyo parental (Askell-Williams et al., 2013; Beran et al., 2008; Holt et al., 2007; Morrow et al., 2014; Rutkowski y Rutkowski, 2018; Schwartz et al., 2002; Thijs y Verkuyten, 2008). Esta relación fue hallada también en estudios longitudinales, mostrándose que ser víctima de acoso en la primera medición llevaba a obtener peores resultados académicos de forma posterior, midiendo el logro tanto mediante pruebas de nivel como a través de la valoración de los docentes (Liu et al., 2014). Se encontraron asimismo una peor consideración del propio rendimiento (Murphy et al., 2022; Thijs y Verkuyten, 2008), un exceso de actividad motora y síntomas propios del TDAH, lo cual afectaba negativamente al logro escolar (Gomes et al., 2020). Por último, fue hallada una menor participación en el aula, mayores problemas de concentración y actitudes negativas hacia materias como las matemáticas (Ladd et al., 2017; Murphy et al., 2022; O'Brennan et al., 2015).
- ❖ En el caso específico de los perpetradores de acoso escolar, menos estudios indagan sobre los efectos sufridos, encontrándose entre los que se registran el mantenimiento de amistades y percepciones altas sobre sus capacidades de relación (Askell-Williams et

al., 2013) así como una mejoría en la percepción de la competencia escolar como efectos de carácter positivo (Boulton et al., 2010). En cuanto a la afectación negativa en el desarrollo socioemocional, se halló la presencia de respuestas agresivas ante las provocaciones y el acoso (Askell-Williams et al., 2013) empeoramiento de la salud mental (Askell-Williams et al., 2013) disminución sobre la percepción de la propia conducta, aparición de comportamientos opositivos (Gomes et al., 2020), tendencia a los comportamientos impulsivos y agresivos (O'Brennan et al. 2009), desarrollo de sentimiento de falta de seguridad en la escuela (O'Brennan et al. 2009), y una peor regulación emocional (O'Brennan et al., 2015). En cuanto al ámbito académico, se encontró baja motivación, estrategias de aprendizaje deficientes (Askell-Williams et al., 2013) exceso de actividad motora que media la obtención de peores resultados escolares (Gomes et al., 2020) y una peor concentración (O'Brennan et al., 2015).

- ❖ Entre las limitaciones encontramos que varios de los estudios emplean para las evaluaciones instrumentos elaborados ad hoc; así como la falta de datos acerca del tamaño de los efectos del acoso en el ámbito socioemocional y académico, pues se expresan solamente los resultados en términos estadísticos.
- ❖ Con miras al desarrollo de futuros estudios, una recomendación sería la utilización de instrumentos estandarizados. Esto permitiría unificar los criterios de evaluación, así como comparar los datos obtenidos en los diferentes contextos de los estudios. Asimismo, en referencia al efecto sufrido en el rendimiento académico, medido a través de resultados en pruebas de nivel, resultaría positivo indicar el aumento o descenso en las calificaciones relacionado con la experimentación de situaciones de acoso, cuantificando así de forma más clara el efecto observado o las diferencias de puntuaciones entre víctimas y alumnado no implicado. A su vez, sería necesario que futuras investigaciones se centraran en mayor medida en el caso específico de la educación primaria, ya que gran cantidad de los estudios revisados la combinan con la educación secundaria, mezclando los datos, y la investigación en esta etapa clave del desarrollo es menor. Finalmente, investigaciones futuras deberían estudiar el caso específico español, puesto que no se cuenta con evidencia sobre esta problemática en nuestro país en la etapa de educación primaria.
- ❖ A partir de la realización de este TFG se ha cumplido el objetivo de analizar los efectos del acoso escolar sobre el desarrollo socioemocional, pues se ha obtenido un gran abanico de repercusiones del sufrimiento de este tipo de violencia en las víctimas. Con base a las consecuencias de la implicación en el acoso escolar halladas se pone de manifiesto la necesidad del desarrollo de medidas preventivas en las aulas de la etapa de educación primaria, con el objetivo de evitar la aparición de casos de bullying y los efectos en los que esto deriva en los escolares. Asimismo, la existencia de

sintomatología persistente a lo largo de los años, la cual llega a impactar a la vida adulta, resalta la importancia de desarrollar programas de intervención que no se centren únicamente en el cese del acoso, sino también en un acompañamiento a los implicados que aspire a paliar las consecuencias sufridas. Así pues, resulta imperativo proporcionar formación específica al profesorado en este ámbito, pues estos profesionales son los responsables primarios de prevenir, detectar y abordar en acoso escolar en las aulas de educación primaria.

- ❖ La realización de este Trabajo de Fin de Grado ha contribuido al desarrollo de múltiples competencias de la titulación, especialmente aquellas referenciadas en la introducción de este mismo trabajo. Estas competencias se centran principalmente en el tratamiento de información en el contexto de un trabajo de revisión teórico, no obstante, se ha contribuido también ampliamente a mi conocimiento relativo al desarrollo del alumnado. A través de la revisión realizada he podido comprender las consecuencias e implicaciones, en múltiples ámbitos, de ser víctima de acoso escolar en la educación primaria, una temática no reflejada en la formación durante los cinco años del Doble Grado. Considero este nuevo conocimiento de suma importancia, ya que influirá directamente en mi labor docente, pues podré seleccionar programas específicos o formas de actuar que contribuyan a mitigar las consecuencias de la victimización, mejorando tanto la trayectoria escolar del alumnado como su vida adulta. Si bien es cierto que estos hallazgos deben complementarse con la investigación relativa a programas de intervención que no solo detengan las situaciones de bullying, sino que también atiendan la sintomatología derivada de este suceso a largo plazo, conocer los efectos de ser víctima de acoso es un punto de partida clave para orientar la acción docente.

5. Referencias bibliográficas

- Achenbach, T. y Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Askell-Williams, H., Cefai, C. y Fabri, F. (2013). Maltese Students' Perspectives About Their Experiences at School and Their Mental Health. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23 (2), 252-270. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.13>
- Bartholomew, K. y Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>

- Beran, T. N., Hughes, G. y Lupart, J. (2008). A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50 (1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/00131880801920379>
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1997). The teacher– child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Boulton, M., Smith, P. y Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children’s peer victimization/bullying experiences and self-perceptions. *SAGE Publications*, 31 (3), 296-311. <https://doi.org/10.1177/0143034310362329>
- Carrillo, A. (2022). La víctima en el bullying. En M.E. Nieto Cabrera y C. Nieto Morales (Eds.), *Víctimas sociales y víctimas de delitos: La promoción personal y social a través de la intervención* (pp. 341-358). Dykinson.
- Cassidy, J. y Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365. <https://doi.org/10.2307/1131484>
- Chen, X., Rubin, K. H. y Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross-cultural study. *Child Development*, 63, 1336-1343. <https://doi.org/10.2307/1131559>
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S. y Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(2), 61-64. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv029>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (s.f.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Collins, N. L. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 810-832. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.4.810>
- Conners, C.K. (1997). *Conner’s Rating Scales Revised*. Multi-Health Systems Inc.
- Educational Research Centre (2006). *Drumcondra Primary Mathematics Test- Revise. Levels 3-6 Administration Manuel and Technical Manual*. Educational Research Centre.
- Espelage, D. L., Dorothy L., Jimerson, S. R. y Swearer, S. M. (2010). *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864968>
- Espelage, D. L. y Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. En R. Geffner y M. Loring (Eds.), *Bullying behaviors: Current issues, research, and interventions* (pp. 123–142). The Haworth Press.

- Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying: estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Editorial UOC.
- Gomes, A.M., Costa, M., Farinha, M., Silva, B., Ferreira, E., Castro, A. y Brandao, T. (2020). Bullying's Negative Effect on Academic Achievement. *International Journal of educational Psychology*, 9(3), 243-268. <http://doi.org/10.17583/ijep.2020.4812>
- Gutiérrez, N. (2021). Indidencia del bullying en tiempos de pandemia: revisión bibliográfica. En A.S. Jiménez, J. Cáceres, M. Vergara, E.M. Rainha y M.A. Martín (Eds.), *Construyendo Juntos una Escuela para la Vida* (pp. 95-101). Dykinson.
- Hamby, S. L., Finkelhor, D., Ormrod, R. y Turner, H. (2004). *The Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ): Child self-report version*. Crimes Against Children Research Center.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 89-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Harter, S. (1985) *The Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children, Manual*. University of Denver
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. University of Denver.
- Holt, M.K., Finkelhor, D. y Kantor, G.K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse & Neglect*, 31(5), 503-515. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.006>
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996a). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267–283. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00015-5C](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00015-5C)
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317. <https://doi.org/10.2307/1131701>
- Kochenderfer-Ladd, B. y Wardrop, J.L. (2001). Chronicity and Instability of Children's Peer Victimization Experiences as Predictors of Loneliness and Social Satisfaction Trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00270>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. y Leaf, P. J. (2009). Teacher Observation of Classroom Adaptation—Checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42, 15-30. <https://doi.org/10.1177/0748175609333560>

- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100. <https://doi.org/10.2307/1130877>
- Ladd, G.W., Ettekal, I. y Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826-841. <https://doi.org/10.1037/edu0000177>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. y Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- Ladd, G. W. y Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189. <https://doi.org/10.2307/1130613>
- Laurent, J., Catanzaro, S., Joinier, T.E., Rudolph, K., Potter, K.I., Lambert, S., Osborne, L. y Gatright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11, 326-338. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326>
- Ledley, D.R., Storch, E.A., Coles, M.E., Heimberg, R.G., Moser, J. y Bravata, E.A. (2006). The relationship between childhood teasing and later interpersonal functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28 (1), 33-40. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-4539-9>
- Liu, J., Bullock, A. y Coplan, R.J. (2014). Predictive relations between peer victimization and academic achievement in Chinese children. *School Psychology Quarterly*, 29 (1), 89-98. <https://doi.org/10.1037/spq0000044>
- López-Hernández, L. y Sabater, C. (2018). *Acoso escolar: definición, características, causas-consecuencias, familia como agente clave y prevención-intervención ecológica*. Pirámide.
- Mansten, A., Morison, P. y Pellegrini, D. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523-533. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.21.3.523>
- Marsh, H. W. y O'Neil, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQIII): The construct validity for multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1984.tb00227.x>
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63. <https://doi.org/10.1023/A:1003088013286>

- McNair, D. M., Lorr, M. y Droppleman, L. F. (1971). *Profile of Mood States manual*. Educational and Industrial Testing Service.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R.W. y Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. University of Michigan.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en Educación Primaria*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2023/05/20230503-observatorioconvivencia.html>
- Morrow, T.M., Hubbard, J.A. y Swift, L.E. (2014). Relations among multiple types of peer victimization, reactivity to peer victimization, and academic achievement in fifth-grade boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(3), 302-327. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.3.0302>
- Murphy, D., Leonard, S.J., Taylor, L.K. y Santos, F.H. (2022). Educational achievement and bullying: The mediating role of psychological difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1487-1501. <https://doi.org/10.1111/bjep.12511>
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:2<169::AID-AB3>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:2<169::AID-AB3>3.0.CO;2-A)
- National Center for Education Statistics (2014). *Trends in International Mathematics and Science Study. Student questionnaire: Grade 4. TOMMS & PIRLS International Study Center*. https://nces.ed.gov/timss/pdf/2015_4th_grade_Student_Questionnaire.pdf
- National Center for Education Statistics (2019). *International Results in Mathematics and Science. TOMMS & PIRLS International Study Center*. <https://timss2019.org/reports/>
- Northwest Evaluation Association (2004). *Reliability and validity estimates: NWEA Achievement Level Tests and Measures of Academic Progress*. Northwest Evaluation Association.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. y Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100-115. <https://doi.org/10.1002/pits.20357>
- O'Brennan, L.M., Waasdorp, T.E., Pas, E.T. y Bradshaw, C.P. (2015). Peer Vitimization and Social-Emotional Functioning: A longitudinal Comparison of Students in General and Special Education. *Remedial and Special Education*, 36(5), 275-285. <https://doi.org/10.1177/0741932515575615>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023). *PISA 2022 Results (Volume ii): Learning During- and From- Disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Olweus, D. (1978). *Agression in the Schools: bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1989). *Questionnaire for Students (Junior and Senior versions)*. Manuscrito sin publicar.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Publicaciones del Research Centre for Health Promotion.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. (2018). *Definición oficial de bullying*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/definicion-oficial-de-bullying-o-acoso.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/school-violence-and-bullying-global-status-and-trends-drivers-and-consequences>
- Pliner, P., Chaiken, S. y Flett, G. L. (1990). Gender differences in concern with body weight and physical appearance over the life span. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 263-273. <https://doi.org/10.1177/0146167290162007>
- Pintrich, P.R. y DeGroot, R. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rigby, K. y Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42. <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712116>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Roth, D. A., Scott, E. L. y Heimberg, R.G. (2004). *The nature of friendships in socially anxious college students*. Manuscrito sin publicar.
- Rotger, M. (2022). *La Educación Emocional Como Estrategia de Prevención Del Bullying*. Editorial Brujas.
- Rutkowski, D. y Rutkowski, L. (2018). No one likes a bully. How systemic is international bullying and what relationship does it have with mathematics achievement in 4th grade? *Compas: Briefs in Education*, (1). IEA.

- Sandstorm, M.J. y Cillessen, A.H.N. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the diary method. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 530-550. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/mpq.2003.0025>
- Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos. En S. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el "bullying"* (pp. 21-32). Ariel.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M. y Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Psychological Society*, 22(3), 379-394. <https://doi.org/10.1348/0261510041552756>
- Schwartz, D., Chang, L. y Farver, J. M. (2001). Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Developmental Psychology*, 37(4), 520-532. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.520>
- Schwartz, D., Farver, J.M., Chang, L. y Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1014749131245>
- Slee, P.T., Lawson, M.J., Russell, A., Askill-Williams, H., Dix, K.L., Owens, L., Skrzypiec, G. y Spears, B. (2009). *KidsMatter primary evaluation final report*. <http://www.kidsmatter.edu.au>
- Sosu, E.M. y Schmidt, P. (2017). Tracking emotional and behavioral changes in childhood: Does the strength and difficulties questionnaire measure the same constructs across time? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 643-656. <https://doi.org/10.1177/0734282916655503>
- Storch, E. A., Roth, D. A., Coles, M. E., Heimberg, R. G., Bravata, E. A. y Moser, J. (2004). The measurement and impact of childhood teasing in a sample of young adults. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 681-694. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2003.09.003>
- Thijs, J. y Verkuyten, M. (2008). Victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754-764. <https://doi.org/10.1037/a0013155>
- Tom, S. R., Schwartz, D., Chang, L., Farver, J. A. M. y Xu, Y. (2010). Correlates of victimization in Hong Kong children's peer groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.06.002>
- Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid (2023). *Resumen del estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. <https://www.ucm.es/i-estudio-acoso-escolar-ciberacoso-espana>

- Universidad de Santiago de Compostela [USC]. (2023). *Memoria para la verificación del título del Grado en Maestro de educación Primaria*. <https://www.usc.gal/es/estudios/grados/ciencias-sociales-juridicas/grado-maestro-a-educacion-primaria>
- Verkuyten, M., Kinket, B. y Van der Wielen, C. (1997). The understanding of ethnic discrimination among preadolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 138, 97–112. <https://doi.org/10.1080/00221329709596655>
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. y Wheeler, L. (1991). Effect of first grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19, 585-602. <https://doi.org/10.1007/BF00937993>
- Wilkinson, G. S. (1993). *The wide range achievement test*. Jastak Associates.
- Wright, P. H. (1998). Towards an expanded orientation to the study of sex differences in friendship. En D.J. Canary y K. Dindia (Eds.), *Sex differences and similarities in communication: Critical essays and empirical investigations of sex and gender in interaction* (pp. 41-63). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Anexos

Tabla 6

Tabla de los resúmenes

AUTORÍA	MUESTRA	OBJETIVO DEL ESTUDIO	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Askell-Williams et al. (2013)	N= 281 estudiantes malteses entre los 10 y los 16 años (grados 5 a 10). En los cursos de 5º y 6º de educación primaria se seleccionaron el mismo número de niños y niñas en cada centro, de los grados 7 a 10 se recogieron datos en cada centro solo sobre uno de los géneros.	Obj. 1: Identificar las percepciones de los estudiantes sobre sus motivaciones académicas, estrategias de aprendizaje, salud mental, relaciones de amistad, afrontamiento del acoso y entorno escolar. Obj. 2: analizar las diferencias en estas variables derivadas de la implicación en situaciones de acoso	Cuestionario de Vida y Aprendizaje en la Escuela. Este basa sus ítems en Kids Matter (Slee et al, 2009), en el CASEL (s.f.), en el Cuestionario de Relaciones entre Iguales (Rigby y Slee, 1993), en el PALS (Midgley et al, 2000), en el MSLQ (Pintrich y DeGroot, 1990).	Incidencia de bullying en la muestra: 49,5% no involucrados en acoso, 11,2% perpetradores, 21,6% víctimas y 13,5% perpetradores/víctimas; con una distribución similar por sexos. Habilidades sociales y relaciones: los perpetradores referían tener más amistades, y percepciones similares a los no involucrados sobre sus habilidades para relacionarse y seguridad frente al acoso; mientras, las víctimas mostraban una mayor percepción de estrategias prosociales y mayor inseguridad frente al acoso; asimismo, los perpetradores/víctimas mostraban puntuaciones elevadas de inseguridad frente al acoso.

de los escolares.

Formas de lidiar con el acoso: los perpetradores se percibieron como más hábiles para lidiar con el acoso con estrategias agresivas o asertivas, mientras que las víctimas y los perpetradores/víctimas presentaban más respuestas emocionales, también agresivas en el caso de los perpetradores/víctima.

Salud mental y dificultades psicológicas: los perpetradores/víctima los que sufren mayores dificultades y reflejan una peor salud mental, encontrándose también afectados en menor medida las víctimas y los perpetradores.

Trabajo escolar: los perpetradores mostraban puntuaciones bajas en motivación, estrategias de aprendizaje; dándose esto paralelamente en los perpetradores/víctima, en los que también hay peores resultados de compromiso con la escuela. Las víctimas reflejaron puntuaciones bajas en motivación y compromiso con la escuela.

Respuesta de los profesores ante situaciones de acoso: los tres grupos de

implicados perciben una intervención poco habitual de los docentes en las situaciones de acoso.

Gravedad de los efectos: se encuentran respuestas menos deseables en los aspectos medidos conforme avanza la implicación en el bullying, aumentando de no implicados, a perpetradores, víctimas y perpetradores/víctimas.

Beran et al. (2008)	<i>N</i> = 2084 niños y niñas entre 10 y 11 años (48,8% niñas), seleccionados a partir de la Encuesta Longitudinal Nacional de Niños y Jóvenes (NLSCY) de Canadá.	Desarrollar y probar un modelo de la relación entre acoso escolar y rendimiento en una muestra canadiense de estudiantes de entre 10 y 11 años.	Cuestionario elaborado ad hoc para medir las variables de interés para el estudio, con preguntas dirigidas al alumnado y al profesorado.	El acoso se relacionó negativamente con el logro escolar, con peor desempeño académico en las víctimas de bullying especialmente si no disfrutaban de la escuela, no son concienzudos en su trabajo y no tienen apoyo parental. Se relacionó el apoyo parental con la conciencia y esfuerzo de los escolares y el disfrute, relacionándose todos con el logro, así como la conciencia y esfuerzo del alumnado y el disfrute, siendo más probable la cooperación y atención en el aula si se disfruta de la escuela. No se encontraron diferencias significativas
----------------------------	---	---	--	--

por sexos.

Boulton et al. (2010)	N= 115 escolares del Reino Unido entre los 9 y los 10 años (43,5% niñas).	Probar la hipótesis de que la victimización y el bullying se relacionaban con la percepción de sí mismo del alumnado.	La identificación como víctima o perpetrador fue medida a través de la designación de roles por parte de los compañeros y compañeras, mientras que la percepción de sí mismo fue evaluada a través del Perfil de Autopercepción para niños de Harter (1985).	Relación entre las víctimas y las percepciones sobre uno mismo: se encontró que el alumnado identificado como víctima durante la primera medición mostraba peores resultados en la percepción de sí mismo en el segundo punto de medida, con notable empeoramiento de la percepción de la apariencia física en niñas. El alumnado con peores registros sobre sus percepciones de aceptación social mostró también mayor tendencia a convertirse en víctimas.
				Relación entre los perpetradores y las percepciones sobre uno mismo: el alumnado identificado como perpetrador en la primera medición mostró el mayor aumento en percepción de la competencia escolar en la segunda, con descenso en la percepción sobre la conducta en niñas. El alumnado con peores registros sobre la percepción sobre su aceptación social mostró mayor tendencia a convertirse en perpetradores.

Gomes et al. (2020)	<p><i>N</i>= 288 estudiantes portugueses (6-11 años), y sus 13 docentes, de escuelas de educación primaria públicas y privadas. Entre estos 147 eran niñas (51%) y 215 pertenecían a la enseñanza pública (74,7%).</p>	<p>Esclarecer la relación entre el acoso y el rendimiento escolar, comprobando el papel mediador en esta relación de los comportamientos en el aula.</p>	<p>la Escala de Bullying de Olweus (1989). Escala de Conners para Profesores (Conners, 1997). Escala de Calificación del Rendimiento Académico.</p>	<p>Comportamiento en el aula de las víctimas: se hallaron correlaciones entre ser víctima y peores comportamientos en el aula en forma de exceso de actividad motora y el índice de TDAH.</p> <p>Comportamiento en el aula de los perpetradores: se hallaron correlaciones entre ser perpetrador y la presencia de comportamientos oposicionistas, exceso de actividad motora y el índice de TDAH.</p> <p>Implicación en bullying y rendimiento académico: se encontró que la relación entre ser víctima o perpetrador y el rendimiento académico era débil. Sin embargo, este sí se veía empeorado por los comportamientos en el aula de víctimas y perpetradores, siendo por lo tanto un factor mediador.</p>
Holt et al. (2007)	<p><i>N</i>= 689 escolares de 5º de educación primaria de Estados Unidos (10-11 años) procedentes de familias de bajos</p>	<p>Evaluar la posible relación entre la vivencia de múltiples experiencias de victimización, la angustia psicológica</p>	<p>Escala de Victimización de la Universidad de Illinois (Espelage y Holt, 2001). Escala de Acoso de la Universidad de Illinois</p>	<p>Perfiles encontrados: víctimas mínimas (con los resultados mínimos en todas las medidas de acoso, 65%), víctimas de acoso por parte de compañeros (25%) y víctimas de acoso múltiple (10%), apareciendo más niñas que niños en este</p>

ingresos, siendo un y los resultados (Espelage y Holt, 2001).
48,3% niñas. académicos.

Cuestionario Juvenil de Victimización (Hamby et al., 2004).
Escalas de ansioso/deprimido y retraído/deprimido del Autoinforme Juvenil (Achenbach y Rescoria, 2001).

último grupo (56,1%).

Funcionamiento psicológico y resultados escolares: se encontraron mayor angustia psicológica y peores resultados académicos en las víctimas de acoso por parte de los compañeros y las víctimas de acoso múltiple, siendo los efectos más acuciados en estas últimas. Las víctimas mínimas obtuvieron un rendimiento académico más elevado. Por otro lado, las víctimas de acoso múltiple obtuvieron un mayor porcentaje de experiencias de acoso sexual (22,4%), y tanto estas como las víctimas de acoso por parte de los compañeros presentaron ideación suicida superior a las víctimas mínimas y más problemas sociales, con mayores porcentajes de escolares categorizados como perpetradores/víctima (43,3% en múltiples, 13,6% en acosados por compañeros).

Origen de las víctimas de acoso escolar: no aparece un único camino para convertirse en víctima de acoso escolar, puede darse debido a problemas para

relacionarse por situaciones de acoso externas a la escuela, pero puede aparecer también sin registrar otras problemáticas.

**Kochenderfer-
Ladd y Wardrop
(2001)**

N= 512 escolares de preescolar de Estados Unidos en dos cursos consecutivos, obteniendo datos completos de 288 escolares a lo largo de 4 años (38,1% niñas).

Obj. 1: determinar el efecto del acoso crónico en la aparición de problemas de ajuste.

Obj. 2: examinar la relación entre la variación del estatus en relación con el acoso escolar y cambios en la soledad y satisfacción social.

Escala de cuatro ítems sobre el acoso escolar de Kochenderfer y Ladd sobre el acoso escolar (1996).

Versión revisada del Cuestionario de Soledad y Satisfacción Social de Cassidy y Asher (1992).

Estatus en relación con el acoso: el 60% de los niños fueron catalogados como víctimas en alguna ocasión, un 14% en al menos 3 mediciones y un 4% como víctimas estables.

Afectación a las víctimas estables: la soledad aumenta rápidamente ya al comienzo de las situaciones de acoso, mientras que la satisfacción social lo hace más a largo plazo.

Afectación a las víctimas emergentes (pasan de no ser víctima en una medición a serlo en la siguiente): muestran un aumento en la soledad y disminución en la satisfacción social con el tiempo. Sin embargo, no todas las víctimas emergentes mostraron peor satisfacción social a pesar de registrar un aumento de soledad.

Afectación al grupo que transiciona de víctima a no víctima: algunos mostraban

mejoras al cesar el acoso en los niveles de soledad y satisfacción social, pero no todos ellos.

Ladd et al. (2017) N= 383 escolares de Estados Unidos (50,4% niñas), en su mayoría caucásicos comenzando las mediciones en el jardín de infancia (5 años) hasta el grado 12 (17-18 años). Identificar la prevalencia, tendencias y patrones de continuidad o cambio en el acoso escolar a lo largo de la educación formal, las diferentes trayectorias existentes en relación con el acoso y si algunas de estas se asociaban con el rendimiento académico. la Escala de 4 ítems completada por los escolares de Kochenderfer y Ladd, (1996a) para medir el acoso. Cuestionario de Gusto por la Escuela y Evitación Escolar (Ladd, 1990; Ladd y Price, 1987). Subescala de Participación Independiente de la Escala de Profesores de la Adaptación a la Escuela (Birch y Ladd, 1997; Ladd et al., 1996) Subescala de Competencia Académica Percibida de la Escala de Competencia Percibida para Niños (Harter, 1982). Subescalas de matemáticas y lectura del Test de Logro

Grupos identificados: 24% fueron clasificados como víctimas crónicas, 25,8% como víctimas tempranas, 17,8% como víctimas emergentes, 25,8% como víctimas leves y 6,5% como no víctimas, con mayor número de casos de acoso en los niños.

Evolución de los casos de acoso: disminución en los casos de acoso y en la frecuencia de los mismos conforme se avanzaba en los cursos escolares.

Gusto por la escuela: víctimas tempranas y crónicas presentaron desde el jardín de infancia menores niveles de gusto por la escuela, mejorando esto en el caso de las víctimas tempranas al cesar la situación de acoso.

Evitación de la escuela: las víctimas crónicas y tempranas registraron mayores niveles de evitación de la escuela, especialmente altos en las tempranas, en las que sin embargo la situación mejoraba

de Amplio Rango (Wilkinson, 1993). al cesar el acoso.

Participación en el aula: la participación fue menor por parte de las víctimas crónicas y emergentes, especialmente en niños.

Competencia académica percibida: peor competencia académica percibida por las víctimas crónicas de forma sostenida en el tiempo, mientras que en las víctimas emergentes se observó un empeoramiento con el avance de los cursos.

Logro académico: se hallaron peores resultados en matemáticas en las víctimas crónicas desde los primeros cursos, apareciendo en el grado 12 también peores niveles en las víctimas emergentes. Se registraron asimismo menores avances entre 2º y 6º, etapa en la que dan las mejoras más grandes en la competencia matemática. En cuanto a la competencia lectora, ya en 2º de educación primaria las víctimas crónicas y emergentes presentaban un peor rendimiento, diferencia de nivel que se atenuó con el

Ledley et al. (2006)	N= 414 estudiantes de psicología de la Universidad de Florida (227) y de la Universidad Estatal de Louisiana (187), siendo un 73,2% mujeres.	Explorar la relación entre las burlas por parte de compañeros y el posterior funcionamiento interpersonal.	Cuestionario de Burlas revisado (Storch et al, 2004) Escala del Apego Adulto Revisada (Collins, 1996) Escala de Autoestima de Janis-Field con Subescala de Apariencia (Pilner et al, 1990) Cuestionario de Información sobre la Amistad (Roth et al, 2004).	<p>paso del tiempo.</p> <p>Cantidad de amigos en la adultez: no hay correlación significativa alguna entre ser víctima de burlas en la infancia y el tener menos amigos.</p> <p>Afectación a las relaciones: aparecen correlaciones entre sufrir burlas en la infancia y la presencia de estilos de apego perturbados en las relaciones románticas, así como dificultades para depender de otros y sentirse cercano a ellos además de preocupación por el abandono y no ser querido. Se relacionan las burlas sobre el rendimiento, las interacciones sociales o la apariencia con dificultades para depender de otros, y las dos últimas con la preocupación por el abandono.</p> <p>Autoestima social en la adultez: hallaron una relación significativa entre sufrir burlas y la presencia de una menor autoestima social en la adultez.</p> <p>Efectos diferentes de los distintos tipos de burlas: las burlas relativas a las formas de interactuar socialmente se relacionarían</p>
-----------------------------	--	--	--	---

con menor autoestima social, mayor dependencia y ansiedad, así como con menor autoestima social y dificultades para sentirse cercano a los demás, siendo estas las que presentan mayor cantidad de efectos.

Liu et al. (2014)	<p>N=894 escolares de 3º de educación primaria en la primera medición (8-9 años; 40,2% niñas) de cinco escuelas públicas de Shanghai.</p>	<p>Estudiar las asociaciones de tipo longitudinal entre el acoso escolar y el logro académico en el caso de niños chinos.</p>	<p>las Juego de Clase Revisado (RCP; Chen et al. 1992; Mansten et al., 1985) Cuestionario cubierto por el profesorado de elaboración específica.</p>	<p>Acoso escolar: fue identificada una gran estabilidad en el acoso, apareciendo víctimas a largo plazo.</p> <p>Relación entre el acoso y el logro escolar: ser víctima en la medición 1 llevaba a un peor logro en la medición 2, mientras que obtener peores resultados en la primera medición no predecía sufrir acoso en la segunda.</p>
Morrow et al. (2014)	<p>N= 179 escolares de 5º de educación primaria de Estados Unidos (10-11 años, 41,2% niñas), pertenecientes a ocho escuelas públicas designadas como de bajos ingresos.</p>	<p>Obj. 1: Estudiar la relación entre el logro académico de escolares 5º de educación primaria y cinco tipos diferentes de acoso escolar.</p> <p>Obj. 2: Examinar la posible relación entre</p>	<p>Lista de control de elaboración específica basada en Sandstorm y Cillessen (2003) y Mynard y Joseph (2000).</p> <p>Lista de 4 ítems de elaboración específica basada en el Inventario de Afecto Positivo y Negativo</p>	<p>Acoso escolar: se encontró que el acoso verbal es el más frecuente (29%), seguido del rechazo social (22%), el acoso físico (17%) y la manipulación social y los ataques a la propiedad (16%).</p> <p>Relación entre el acoso y el logro académico: tanto la manipulación social como la respuesta emocional ante esta se asociaban de forma negativa con el logro</p>

la respuesta emocional al acoso y el logro académico. para Niños (Laurent et al., 1999). Medida de Progreso Académico (MAP; Northwest Evaluation Association, 2004) escolar. No se halló relación entre los resultados académicos y otros tipos de acoso o reacciones emocionales. Por último, fue hallada una menor respuesta emocional cuanto mayor era el acoso sufrido, pudiendo deberse a que las víctimas se acostumbren a la situación vivida.

Murphy et al. (2022) *N (9 años): 8568.*
N (13 años): 7527.
N (17 años): 6216.
N (9 años-con respuesta al bullying): 8214.
 Todos ellos eran pertenecientes al estudio Growing Up in Ireland.

Descubrir como las dificultades psicológicas provocadas por el acoso median la relación entre el acoso a los 9 años y el logro en aritmética y las habilidades lingüísticas o alfabetización en etapas posteriores.

Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (Sosu y Schmidt, 2017).
 Test de Matemáticas y Lectura de Deumcondra (Educational Research Centre, 2006).
 Resultados del Certificado Junior.

Víctimas de acoso y su relación con la escuela: se encontró que las víctimas presentan peores actitudes hacia la escuela.
Acoso escolar y rendimiento académico: aparece en las víctimas una peor consideración del rendimiento propio y peores actitudes hacia las matemáticas. Se encontró que sufrir acoso a los 9 predice mayores dificultades psicológicas a los 13, las cuales predicen peores resultados en matemáticas y alfabetización a los 15. Asimismo, el bullying a los 9 tuvo un efecto directo en la aparición de peores resultados en matemáticas, pero no significativo en

O'Brennan et al. (2009)	<p><i>N</i> = 24345 estudiantes de Maryland de los grados 4 al 12, perteneciendo un 29,4% a la escuela elemental (5-10 años, 48,1% niñas), un 46,9% a la escuela media (11-13 años, 50,1% niñas) y un 23,8% a la escuela superior (14-18 años, 49,9% niñas).</p>	<p>Examinar la relación entre la involucración en el bullying y la impulsividad, las actitudes hacia las respuestas agresivas, los síntomas internalizantes, las relaciones con los pares y las percepciones del clima escolar.</p>	<p>Encuesta web anónima elaborada ad hoc para el presente estudio.</p>	<p>Prevalencia del bullying: más del 36% involucrados en bullying, con 34,5% en la escuela elemental. Se encontró que un 19,2% del alumnado era víctima de bullying, un 9,2% perpetradores y un 8,3% perpetradores/víctimas con los niños más categorizados como perpetradores y ligeramente más categorizados como perpetradores/víctimas, pero con distribución entre sexos semejante para las víctimas.</p> <p>Actitudes de respuesta: tanto perpetradores como perpetradores/víctima tendieron en mayor medida a apoyar las respuestas agresivas a las provocaciones frente a las víctimas y el alumnado no implicado. Solo en la escuela elemental las víctimas presentaron mayores probabilidades de apoyo a pegar como respuesta.</p> <p>Impulsividad agresiva: en las tres etapas</p>
--------------------------------	--	---	--	--

el alumnado involucrado en acoso escolar se encontraba en riesgo de presentar comportamientos agresivos e impulsivos, siendo menos probable en las víctimas.

Problemas internalizantes: tanto las víctimas como los perpetradores/víctimas presentaron un riesgo más elevado de internalizar síntomas que el alumnado no implicado, lo cual aumenta con la edad.

Relaciones entre compañeros: tanto víctimas como perpetradores/víctimas dieron menos importancia a tener amigos, exceptuando en la escuela superior, y son los perpetradores/víctimas los que mostraron más problemas con las amistades. En el caso de los perpetradores, se encuentra que reflejaron tener muchas amistades.

Sensaciones de seguridad y pertenencia a la escuela: las víctimas y perpetradores/víctimas reflejaron sentirse inseguros y desconectados de la escuela; se encontró falta de percepción de seguridad en los perpetradores, aunque

menor en la escuela elemental.

O'Brennan et al. (2015)	<p><i>N</i>= 7314 escolares del estado de Maryland, pertenecientes a la escuela infantil y al primer y segundo curso de la educación primaria (5-7 años).</p>	<p>Estudiar la relación entre ser víctima o perpetrador de acoso escolar y los cambios en la concentración y la regulación emocional en alumnos de la educación primaria en la escuela ordinaria y la educación especial</p>	<p>Lista de Verificación Observación del maestro de la adaptación del aula o TOCA-C (Koth et al., 2009; Werthamer-Larsson et al., 1991).</p>	<p>Problemas de concentración: el alumnado implicado en situaciones de acoso escolar muestra mayores problemas de concentración, independientemente de si pertenece o no a la educación especial. En los casos de víctimas y perpetradores/víctimas estos problemas siguen empeorando de forma general, apareciendo mejoras solamente en el caso de los perpetradores y los perpetradores/víctimas en educación especial.</p> <p>Regulación emocional: los tres grupos implicados en situaciones de acoso reflejan peores puntuaciones de regulación emocional.</p> <p>El caso de la educación especial: tanto en los problemas de concentración como en la regulación emocional, los estudiantes de educación especial implicados en el acoso mostraron peores trayectorias.</p>
Rutkowski y	<p><i>N</i>= alumnado de 4^o de educación primaria (9-</p>	<p>Obj. 1: conocer la situación referente al</p>	<p>Cuestionario para estudiantes TIMSS</p>	<p>para Porcentaje de alumnado víctima de acoso escolar: un 56% de los escolares</p>

Rutkowski (2018)	<p>10 años) de 52 países, incluyendo 5^o (10-11 años) en los casos de Noruega y de Sudáfrica.</p>	<p>bullying en diferentes países del mundo. Obj. 2: conocer la posible relación entre el acoso escolar y el logro académico en matemáticas en 4^o de educación primaria.</p>	<p>cuarto grado (National Center for Education Statistics, 2014).</p>	<p>reflejaban no ser acosados casi nunca, mientras que un 16% afirmaba serlo de manera semanal.</p> <p>Relación entre el acoso escolar y el logro en matemáticas: los países fueron clasificados en países con altas tasas de bullying y bajo logro en matemáticas (11), países con bajas tasas de bullying y bajo logro en matemáticas (5), países con altas tasas de bullying y alto logro en matemáticas (12) y países con bajas tasas de bullying y alto logro en matemáticas (21), observando que los países con menores tasas de acoso obtenían en mayor medida buenos resultados en el área de matemáticas. Por consiguiente, se encontró que el acoso escolar se relaciona con un peor logro académico en matemáticas.</p>
Schäfer et al. (2004)	<p>N= 884 profesores y estudiantes de Alemania (53% de docentes mujeres),</p>	<p>Examinar las relaciones entre las experiencias de acoso escolar en educación primaria y secundaria con</p>	<p>las Cuestionario Restrospectivo de Bullying, elaborado ad hoc. Cuestionario de autodescripción de Marsh y</p>	<p>Datos sobre bullying: un 28% se identifican como víctimas, un 11% en primaria, un 9% en secundaria y un 8% en estables, siendo el doble las mujeres en los últimos dos casos. Más del 50% sufrieron acoso por temporadas mayores a semanas</p>

<p>España (59% de aspectos de estudiantes y 68% de docentes mujeres) y Reino Unido (82% de estudiantes y 79% de docentes mujeres).</p>	<p>del funcionamiento durante la adultez.</p>	<p>O'Neil (1984). Cuestionario sobre estilos de apego basado en Bartholomew y Horowitz (1991). ADF-C5 sobre la calidad de las amistades de Wright (1998).</p>	<p>o meses Efectos en el funcionamiento personal adulto: los datos registraron que un 86% refleja tener recuerdos intrusivos sobre su experiencia, mostrando las víctimas menores niveles de autoestima, así como un estilo de apego temeroso y mayores niveles de soledad emocional y de dificultades para mantener relaciones. Se muestra también presencia moderada de ideación suicida entre las víctimas, así como más casos de acoso ya en la vida adulta.</p>	
<p>Schwartz et al. (2002)</p>	<p>N= 122 escolares (45,9% niñas) de una escuela de educación primaria en Seúl, Corea del Sur, con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años.</p>	<p>Obj. 1: identificar los patrones de comportamiento social asociados al acoso escolar. Obj. 2: examinar la relación entre el acoso escolar y los indicadores de ajuste psicosocial.</p>	<p>Tres instrumentos de elaboración específica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuestionario para el alumnado siguiendo el método de nominación de compañeros. ❖ Autoinforme Mi Día en la Escuela. ❖ Escala de Valoración del Comportamiento 	<p>Efectos del acoso en el ajuste psicosocial y académico: los indicadores de acoso se relacionaban de forma negativa con la asertividad y comportamiento prosocial, la aceptación social y el rendimiento académico, y de forma positiva con los indicadores de sumisión-retracción, agresión y soledad. De la misma manera, se halló una relación entre ser víctima y consecuencias negativas como la aparición de sentimientos de soledad e insatisfacción</p>

social, dirigida a social, así como una asociación con peor profesorado. rendimiento académico.

Diferencias entre los géneros:

aparecieron mayores comportamientos de sumisión-retraimiento y de agresión en niños, así como una predominancia de los varones en la agresión manifiesta.

Thijs y Verkuyten (2008) N= 1895 estudiantes de 6º de educación primaria, de 81 escuelas en los Países Bajos (50.6% chicas, 605 pertenecientes a tres grupos minoritarios y 446 con mezcla de diferentes etnias). Estudiar las relaciones entre el acoso escolar, la autoeficacia académica percibida y el logro académico. Cuestionario dirigido al alumnado con ítems de acoso escolar (Verkuyten et al., 1997), de autoeficacia académica percibida adaptados del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (Harter, 1988), 3 Escalas Willing para el rendimiento relativo, autoinforme sobre las valoraciones de los docentes para cada escolar elaboradas cara al paso a la Escuela Secundaria para el logro absoluto; ítems para el estado de ánimo deprimido sobre tristeza, nerviosismo y social, así como una asociación con peor rendimiento académico.

Relación acoso-rendimiento académico: los resultados reflejaron una relación entre el acoso escolar y un estado de ánimo deprimido, afectando negativamente a todas las demás variables. Por otro lado, fue hallada relación entre el acoso, una menor autoeficacia académica percibida y peor logro relativo y absoluto en las víctimas. Sin embargo, el estado de ánimo deprimido no presentó efectos directos en el logro relativo, teniendo la autoestima un efecto negativo en el logro absoluto y la autoeficacia positivo en ambos tipos de logro, por lo que el rol mediador de esta no se explica solo mediante el efecto del estado de ánimo deprimido o la autoestima.

miedo del Perfil de Estados de Ánimo (McNair et al., 1971), y, finalmente, ítems de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965).

Tom et al. (2010)

N1: 1361 escolares de Hong Kong (50,8% niñas), de entre 7 y 16 años, perteneciendo un total de 540 a la educación primaria.

N2: 288 escolares de Hong Kong (135 niñas), de entre 8 y 12 años.

E1: estudiar las relaciones entre el acoso escolar, los comportamientos sociales y el rendimiento escolar.

E2: examinar relaciones entre subtipos de agresiones y la victimización entre iguales que sufren como castigo los perpetradores.

Inventario de nominación de compañeros de 11 ítems (asertividad y comportamiento prosocial, sumisión y retraimiento, y acoso escolar) y escala de valoración docente con nueve descriptores (asertividad y comportamiento prosocial, sumisión y retraimiento, rendimiento escolar) basadas en la literatura existente sobre bullying (Schwartz et al., 2001).

Inventario de nominación de compañeros con 10 descriptores sobre comportamiento y

Resultados del estudio 1: sufrir acoso se relacionó con la aparición de comportamientos de sumisión y el retraimiento, empeorando la asertividad, los comportamientos prosociales y el rendimiento escolar. El nexo entre la sumisión y retraimiento y el ser víctima era mayor en los grupos de menor edad, y la relación entre sufrir acoso y peor rendimiento escolar era más fuerte en los niños y en los más jóvenes, sin aparecer diferencias por sexo o edad en la interrelación de ser víctima, la asertividad y los comportamientos prosociales.

Resultados del estudio 2: los perpetradores causantes de agresiones evidentes (violencia física o psicológica) eran castigados mayormente por sus compañeros mediante acoso de tipo relacional (daño a las relaciones sociales,

adaptación social.

la posición social, la imagen, etc.), y no mediante acciones violentas. En el caso de las niñas, las agresiones evidentes se relacionaban con convertirse en víctima de ambas formas de acoso. En contraste, los niños agresores evidentes eran más castigados con acoso relacional.
