GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

EL USO DE LA PRAGMÁTICA Y LA PUBLICIDAD TELEVISIVA PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

THE USE OF PRAGMATICS AND TELEVISION ADVERTISING FOR THE PREVENTION OF BULLYING AT SCHOOL

Autora: Eila Gómez Prado

Director: Gonzalo Martínez Camino

Marzo 2023

V.ºB.º Director /a

V.ºB.º Autor/a

Agradecimientos

Antes de comenzar, me gustaría agradecer este trabajo en primer lugar a mi tutor Gonzalo Martínez, por haber sido mi guía, aportándome una buena orientación desde el momento inicial; además de una atención de calidad. También a mis seres queridos que me han acompañado y apoyado durante el proceso: mi familia, en especial mis padres, mis dos mejores amigas y sobre todo, a mi pareja. Gracias a la ayuda de todos ellos ha podido fructificar.

Índice

Resumen

Abstract

1. Introducción

2. Marco teórico

2.1 La comunicación humana

2.1.1 Sistemas que ayudan a la construcción y articulación de la conducta ostensiva y al proceso de interpretación inferencial

2.1.2 El intercambio comunicativo

2.1.3 La gestión interpersonal y la cortesía

2.2 Acoso escolar

2.2.1 Definición e introducción al concepto

2.2.2 Individuos implicados en el acoso escolar

2.2.3 Consecuencias de este fenómeno y prevención.

2.3 Análisis pragmático de una conducta de acoso escolar

2.4 La publicidad como forma de comunicación

2.4.1. Definición de publicidad

2.4.2 Historia y función

2.4.3 Tipos de anuncios publicitarios

2.5 Comentario de un anuncio publicitario

3. Unidad didáctica

3.1 Introducción

3.2 Temporalización

3.3 Metodología

3.4 Recursos

3.5 Objetivos generales

3.5.1 Objetivos generales que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica del proyecto

3.5.2 Objetivos generales que se pretende que los alumnos logren a través de la consecución de las actividades propuestas

3.6. Contenidos generales

3.7 Estándares generales

3.8 Evaluación

3.8.1 Criterios de evaluación

3.8.2 Evaluación de los discentes

3.8.3 Evaluación de la propia propuesta didáctica

3.8.4 Evaluación del grado de satisfacción del grupo-aula

3.9 Desarrollo de las sesiones

Sesión 1. Primera toma de contacto. El acoso escolar

Sesión 2. ¿Abusador o víctima?

4.Conclusiones

5.Anexos

Bibliografía

Resumen

En este trabajo se propone una Unidad Didáctica enfocada a alumnos y alumnas de sexto de primaria para la que se utilizará como herramienta pedagógica la publicidad. Se analizarán dos anuncios publicitarios y otros textos audiovisuales partiendo de una comprensión primordial de la comunicación no verbal, el acoso escolar y de la misma publicidad. Es por ello, que los contenidos expuestos a continuación giran en torno a estos tres ejes; por lo tanto, también serán la base del programa de actividades.

A través de estos materiales se busca examinar, reflexionar y llegar a adquirir conocimientos más complejos, principalmente, acerca del tema que más nos concierne: el acoso escolar. En consecuencia, se puede deducir que el objetivo principal de la propuesta es la prevención, en las aulas, de esta forma de violencia y de tiranía. Así las cosas, cabe destacar que está basada en una metodología cooperativa que permite a los discentes no sólo aprender del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también de ellos mismos y de los demás.

Palabras clave: Unidad Didáctica, publicidad, comunicación no verbal, acoso escolar, metodología cooperativa, proceso de enseñanza aprendizaje.

Abstract

This paper proposes a Didactic Unit focused on sixth-grade students for which advertising will be used as a pedagogical tool. Two advertisements and other audiovisual texts will be analyzed based on a primary understanding of non-verbal communication, school harassment and the same advertising. That is why the contents presented below revolve around these three axes; therefore, they will also be the basis of the program of activities.

Through these materials we seek to examine, reflect and acquire more complex knowledge, mainly on the topic that concerns us most: bullying. Consequently, it can be inferred that the main objective of the proposal is the prevention, in the classroom, of this form of violence and tyranny. Thus, it should be noted that it is based on a cooperative methodology that allows

discourses not only to learn from the teaching-learning process, but also from themselves and others.

Key words: Unit Didact, advertising, non-verbal communication, bullying, cooperative methodology, learning-teaching process.

1. Introducción

El número de casos de acoso escolar ha aumentado considerablemente durante los últimos años en los centros educativos. Este hecho no deja a nadie indiferente y es responsabilidad de estas instituciones, así como de los progenitores, educar a individuos con valores que permitan una convivencia más pacífica y más fructífera en las aulas. Además, aunque la educación emocional ha ido tomando relevancia, su impacto sigue siendo insuficiente para lograr prevenir estas situaciones.

Es por ello que el objetivo principal de este trabajo sea contribuir a este mismo fin en el campo de la enseñanza, a través de una propuesta pedagógica que se centra en aportar a los discentes las herramientas necesarias para que, en primer lugar, rechacen convertirse en uno de los participantes de una situación violenta, ya sea de forma más activa, ya sea de forma menos activa, y, en segundo lugar, en caso de que esta se manifieste en su cotidianidad, sepan como actuar para que sus repercusiones sean las mínimas posibles.

En consecuencia, se ha producido una Unidad Didáctica, partiendo de una revisión bibliográfica orientada a lograr estos objetivos planteados. Para ello, en el presente trabajo se ha comenzado indagando en la comunicación no verbal, pues esta resulta básica, en un intercambio comunicativo, para poder producir acoso. Esta generación se ha estudiado desde una perspectiva pragmática

A continuación, se ha profundizado en este último concepto para, así, poder entender sus causas y su desarrollo mediante un procesos comunicativos: se profundizará en sus rasgos prototípicos, su «humus» psico-sociológico, las historias familiares comunes y los tipos de agentes que presenta. Con este fin, se analiza el un proceso ostensivo-inferencial específico a través del cual se genera acoso. Este caso es tomado de una escena que compone un filme que será utilizada posteriormente como recurso didáctico en las actividades.

De seguido, se abordará el tema de la publicidad, puesto que una de las herramientas utilizadas son dos anuncios publicitarios. Estos han sido elegidos de acuerdo con el contenido de la temática principal (el acoso escolar). Y para dilucidar los conceptos explicados relativos a la publicidad, uno de ellos será analizado y clasificado según su naturaleza en la siguiente y última sección, que constituye la revisión bibliográfica.

Posteriormente se expone la Unidad Didáctica, que gira en torno al acoso escolar o “bullying”; más en específico, se trabaja la prevención de las situaciones que este tipo de violencia engloba. Está conformada por unos objetivos, contenidos y estándares, en armonía y coherencia con el desarrollo de las actividades y el nivel cognitivo de los sujetos participantes. También se explicitarán otros aspectos importantes: la metodología, los recursos utilizados o la forma en que se evaluará la puesta en práctica del proyecto. Para llevarlo a cabo, nos apoyaremos en los anuncios publicitarios, dos escenas de obras cinematográficas, y el conocimiento plasmado previamente acerca de la comunicación, acoso y publicidad para comprender los mensajes que nos transmiten en su totalidad y, por ende, aprender a comunicar mejor y saber detectar ciertos patrones en la vida real.

2. Marco teórico.

2.1 La comunicación humana.

Comencemos con una definición operativa de lo que es la comunicación humana y luego iremos ahondando en sus puntos. El comunicador quiere que su audiencia piense en algo parecido a aquello en lo que él o ella ya está pensando. Con este fin, produce de manera intencionada un estímulo que atraiga la atención de la audiencia al tiempo que le da pistas de qué será en lo que le demanda que medite. Si el receptor decide darle vueltas al sentido del mensaje del emisor, es porque presume que el esfuerzo de procesamiento merece la pena, pues el premio informativo superará el coste de su procesamiento cognitivo, por ello también supone que el emisor se habrá molestado en diseñar su señal teniendo en cuenta sus preferencias y habilidades. Partiendo de esta presunción de relevancia óptima, el intérprete buscará en su mente información con la que contextualizar el mensaje y darle un sentido que lo haga informativamente rentable. Estos contextos pueden ser de cinco tipos: información sobre el entorno físico que rodea el intercambio, co-texto que rodea al mensaje en cuestión, información biográfica sobre los interlocutores, información institucional sobre el evento de habla en el que se encuentra involucrado e información enciclopédica sobre el mundo en general. Al final la audiencia llega a una conclusión. Si esta inferencia le permite representar en su mente algo parecido a lo que el emisor representa en la suya de manera que todo el esfuerzo merezca la pena, la comunicación habrá tenido éxito; si no es así, la comunicación habrá fracasado. Vayamos ahora desgranando los distintos aspectos de la explicación que acabamos de pergeñar.

Los interlocutores están influidos por estímulos que afectan a su sistema perceptivo (entradas) y a través de las percepciones, la audiencia y el comunicador construyen un entorno cognitivo basado en las representaciones mentales que consideran verdaderas, es decir, manifiestas. Partiendo de esta idea, podemos distinguir dos conceptos: el entorno cognitivo compartido y el

entorno compartido mutuo. En el primero, los interlocutores no son conscientes de que lo que es manifiesto para uno mismo también lo es para el otro; en el segundo, sí son conscientes de que lo que es manifiesto para uno también lo es para el otro.

Indiquemos otro aspecto de la comunicación humana. Según Wilson & Sperber (2006, 610), esta se orienta hacia la maximización de la revelancia, por lo que se jerarquiza la atención de manera que ciertos estímulos cobran más importancia que otros. Para que una entrada sea relevante, la información aportada debe justificar el esfuerzo mental necesario para procesarla. Por lo que la comunicación debe basarse en proporcionar al interlocutor un estímulo que desencadene dicho interés que, a su vez, desencadene el proceso interpretativo.

El hecho de que cierto estímulo sea relevante en un momento dado y en otro no se puede explicar a través de la idea de situación. Enrique del Teso (1998, 39) la define como el conjunto de conexiones cognitivas que reflejan la estructura de la vida cotidiana en una comunidad y que condicionan la interpretación de las entradas del sistema cognitivo. Los guiones cognitivos, que son las expectativas que existen en nuestras mentes acerca de las cosas que van a ocurrir en cada práctica social (Enrique del Teso, 1998), cambian dependiendo de la situación, y propician que una información sea más accesible que otra. Por lo tanto, la relevancia de los estímulos que percibimos queda jerarquizada. Así las cosas, se hace más sencillo el procesamiento cognitivo de estímulos cuya entrada encuentra la mente del receptor en una situación cognitiva que les permite vincularse fácil y rápidamente con otras informaciones ya activadas. Así pues, consideramos que algo es relevante si guarda relación con nuestro foco de atención y, por lo tanto, su interpretación se vuelve fácil.

Esto nos lleva a diferenciar la intención comunicativa de la informativa. La primera consiste en hacer mutuamente manifiesto a la audiencia y al comunicador que éste tiene una intención informativa: “hacer manifiesta o más

manifiesta a su audiencia una serie de asunciones" (Sperber & Wilson 1996,58). Por lo tanto, se trata de un trasvase voluntario de información.

Retomando el concepto de comunicación, Sperber & Wilson (1996) postulan que esta es ostensivo-inferencial: el emisor ejerce una conducta ostensiva y ésta desencadena en el receptor un proceso inferencial. Ahora bien, ¿qué es una inferencia? Consiste en un proceso lógico-cognitivo que crea un supuesto, una representación mental de la realidad, a partir de otra. Relacionada con la inferencia, se encuentra el concepto de metarrepresentación, que es la capacidad para hacer hipótesis sobre lo que los demás piensan, sienten o desean a partir de su apariencia o su conducta. Y la comunicación se sustenta en la atribución mutua de esta capacidad para "leer la mente" con el propósito de atribuirse mutuamente dos intenciones: querer prestar atención y querer comunicarse. Por otro lado, el hecho de que "cada estímulo ostensivo transmite una presunción de relevancia óptima" (Wilson y Sperber 2006, 612) se plasma en "El Principio Comunicativo de la Relevancia": el aporte informativo del mensaje debe despejar la cantidad suficiente de incertidumbre como para que merezca la pena el esfuerzo cognitivo de su interpretación; así las cosas, el comunicador no va a tirarse piedras sobre su tejado y tendrá en cuenta las habilidades y preferencias de ambos interlocutores para favorecer estos procesos. Estos autores consideran que si el mensaje cumple con este principio resulta relevante y si no cumple, no.

Otro concepto clave en este campo es el del de *contexto*. Este se conforma con las informaciones que como audiencia buscamos con el objetivo de que el mensaje llegue a su grado óptimo de relevancia en nuestro entorno cognitivo. La audiencia aporta el contexto que proyecta sobre la información que viene del mensaje del comunicador y da como resultado los efectos contextuales: la asunción sobre el mundo que la audiencia piensa que el comunicador quiere que piense; es decir, una hipótesis que aquella hace sobre la intención informativa de este.

2.1.1 Sistemas que ayudan a la construcción y articulación de la conducta ostensiva y al proceso de interpretación inferencial

Por un lado, tenemos formas de comunicación no verbal (CNV), pero también cabe destacar el lenguaje verbal. Este es más explícito y almacena mejor la información al introducir un código muy sofisticado, más que cualquier forma de CNV. Algunos rasgos específicos de la comunicación lingüística son la arbitrariedad (por ejemplo, en el código español, se vincula el significante /la báka/, a través de un hábito cultural, a los conceptos: “animal”, “doméstico”, “adulto”, “femenino”, “singular”, “determinada”, etc.), el desplazamiento (algunas señales pueden referirse a conceptos alejados en el espacio o el tiempo; así, cuando el comunicador pronuncia el significante /la báka/ obliga a su audiencia a pensar en los susodichos conceptos sin necesidad de que ninguna vaca esté presente en el momento en el que se habla de ella), la articulación (los fonemas se unen, forman un significante y a él, el sistema de la lengua en cuestión le asocia un significado, formando, así, una unidad que, por biplánica, tiene un grado de complejidad superior) y la creatividad (la lengua humana presenta una capacidad infinita para crear y comprender distintos signos que presentan distintos grados de complejidad; por ejemplo, la lengua española está compuesta por miles de sintagmas como *la vaca* que cualquier hispanohablante puede combinar creando un número indefinido de oraciones para hacer un número indefinido de referencias en un número indefinido de situaciones).

Por otro lado, en cuanto a la Comunicación No Verbal (CNV), es importante también señalar ciertos aspectos y los sistemas que la integran. Algunas investigaciones han tratado de averiguar si esta se relaciona más con las pautas innatas del ser humano o con un aprendizaje cultural, y se ha llegado a la conclusión de que ambos factores propiciaron el origen de la misma. Dependiendo de este, podemos diferenciar algunos sistemas de CNV: los genéticos, universales, y los culturales, particulares una comunidad.

De acuerdo a las diferencias de significados entre códigos, se puede señalar que el aprendizaje comunicativo posee tres dimensiones: la primera,

estaría constituida por la fonética, los mecanismos morfológicos y la organización sintáctica del lenguaje verbal; la segunda, por el paralenguaje; y la tercera, por los sistemas kinésico, proxémico, cronémico y diacrítico.

Los elementos que constituyen el paralenguaje están formados por las cualidades y los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y por las pausas y los silencios. Por otro lado, son producidos por el hablante sin ser del todo consciente de sus funciones y sus significados.

Entre los sistemas de la CNV anteriormente mencionados, nos encontramos con el kinésico, que como bien indica su nombre, se refiere a todos los movimientos del cuerpo humano con capacidad para transmitir intención informativa.

El sistema kinésico incluye ciertos subsistemas como el gestual y corporal (incluye gestos que son emblemas, ilustradores, reguladores y emotivos o patógrafos). También el subsistema ocular (la duración de la mirada, o su intensidad transmiten distintas intenciones informativas) y el de contacto. Continuando con el nombramiento de los sistemas, nos encontramos el sistema proxémico, basado en todos los patrones que los humanos utilizamos para construir y percibir el espacio social y personal. El sistema cronémico que comprende las diversas formas culturales de organizar el espacio y el tiempo. Por último, el sistema diacrítico engloba todas aquellas señas que representan una identidad, que tanto puede ser individual como grupal (vestuario, corte de pelo, etc.)

El penúltimo punto que se tratará, consiste en una breve descripción de las funciones de la CNV. Algunas de ellas son la de añadir información al contenido de un enunciado verbal, sustituir el lenguaje verbal en la comunicación o regular la misma.

2.1.2 El intercambio comunicativo

En un intercambio comunicativo, existen unas expectativas de cooperación de manera que el diálogo que se establece presenta una coherencia de conjunto, es decir, se tiene en cuenta lo dicho anteriormente y la reacción causada en el interlocutor para así responder adecuadamente. Las diferentes intervenciones van encaminadas con el fin de conseguir un propósito, por ejemplo, llegar a la conclusión acerca de cuál es la mejor estrategia para llevar a cabo un trabajo. Se establece, por tanto, una interdependencia tejida a través de las interacciones que avanzan hacia dicha meta. Y como resultado, se forja un entorno cognitivo mutuamente compartido. Este estará compuesto de dos tipos de informaciones: unas tienen que ver con la representación del mundo, por ejemplo, *Lugo es una provincia muy bonita*; otras, sin embargo, tienen que ver con el establecimiento y gestión de un vínculo interpersonal entre los interlocutores. Vamos a detenernos a explicar estas últimas.

2.1.3 La gestión interpersonal y la cortesía

En la comunicación nada es trivial, los enunciados verbales de los mensajes no contienen información neutra, sino que son objeto de la proyección subjetiva de los interlocutores. De acuerdo con esta consideración, se determinan las imágenes sociales e identidades que estos representan: el lugar que se ocupa frente al resto y frente a uno mismo.

Para que la comunicación se produzca, se exige una reciprocidad, puesto que cada mensaje supone un envite que demanda, a la audiencia, una reacción. Así se establece la lógica conjuntiva de la comunidad: las reacciones que confirman la aceptación del intercambio. Cabe destacar que el impacto de los participantes sobre el mismo, se determina teniendo en cuenta el valor de su contribución, produciéndose así un juego de reciprocidades que justifican las posiciones adoptadas. Esta es la base sobre la que se edifica la disyuntiva de la jerarquía de las imágenes sociales; esto es, cada miembro ocupa su posición dentro del grupo con sus respectivas obligaciones y prerrogativas.

En consecuencia, como bien señala Robert B. Arundale (1999, 2010a, 2010b), en la existencia humana, el ámbito individual y social, a pesar de ser diferentes, se presuponen. Se genera, así, una influencia mutua entre ambas esferas: lo que repercute en una también repercute en la otra. En otras palabras, los individuos no pueden existir sin comunidad y, simultáneamente, ésta es el resultado de la interacción de los mismos. Por consiguiente, cada intercambio presenta un proceso de construcción compartida, en la que los hablantes cooperan conjuntamente hacia la constitución de una imagen social y una identidad.

En este proceso de interdefinición de las personas, Diana Bravo (1999, 2008, 2012) especifica dos conceptos que nos ayudan a comprender con más profundidad la interacción social. Por un lado, el interlocutor al comunicarse se proyecta ante el otro como un ser perteneciente a la comunidad (*imagen social de afiliación*) y, por el otro, simultáneamente, se define como individuo, por lo que necesita proyectarse como un ser diferenciado y con cierto grado de libertad (*imagen social de autonomía*). Bravo también es consciente de que hay diferencias culturales entre las comunidades y esto genera individuos con perfiles muy diversos dependiendo de su procedencia. Por lo tanto, la forma de los mensajes intercambiados entre los hablantes, variará de una comunidad a otra aunque con el mismo objetivo: promover un clima de aceptación (esfera de afiliación comunitaria) y diferentes grados de respeto a cada miembro, valorando su posición ocupada en la jerarquía social (esfera de autonomía individual).

Hablamos pues, de cortesía verbal, al referirnos a los procedimientos discursivos en intercambios comunicativos que refuerzan la interdefinición positiva de los hablantes en el marco de ambas esferas. Es decir, favorece imágenes sociales aceptadas de los mismos y pertenecientes a una comunidad que implican el reconocimiento de ciertas prerrogativas y ciertas obligaciones (imagen social de autonomía y afiliación respectivamente). Y la descortesía, por lo tanto, sería lo contrario. Evidentemente el intercambio comunicativo puede ser abiertamente lesivo para la imagen social de cada uno de los interlocutores. Cuando esto ocurre, hablamos de conflicto. En algunos

conflictos tenemos a un emisor que produce mensajes tremendamente agresivos para la imagen social de su receptor; su objetivo es lograr que este aprenda su propia indefensión y se reconozca subalterno dentro de una estructura jerárquica. En estos casos, la gestión del vínculo interpersonal es descortés, pero, además, da un salto cualitativo y se convierte en un agravio denigrante de mayor o menor intensidad.

En conclusión, se puede determinar que la comunicación está basada en interacciones que suponen el intercambio de mensajes y que crean un vínculo interpersonal. A través de aquellas los interlocutores detectan la imagen social que los demás proyectan sobre ellos. Los mensajes que componen las interacciones, atribuyen a los interlocutores papeles, intenciones y representaciones; de manera que se va construyendo la imagen social de afiliación y de autonomía de cada miembro. Es decir, los individuos obtienen información acerca de si son respetados y en qué grado, si son representados en la mente de los demás como personas competentes, dignas de confianza, etc. Como señala Hernández Flores (2004, 2008), el vínculo se basa en un equilibrio inestable entre las imágenes sociales.

En la siguiente área temática, nos centraremos en un tipo de comunicación basado no solo en la descortesía, sino, más allá, en la denigración, principalmente ejercida por un interlocutor. Hablamos del acoso escolar, intercambio comunicativo en el que se desprestigia y se agravia la imagen social de uno de los hablantes; de manera que se genera una jerarquía de subordinación muy rígida, y una disminución del nivel de autonomía y afiliación del sujeto que recibe dicha descortesía, denigración y agravio. El fin es romper el equilibrio inestable entre las imágenes sociales del que nos habla Hernández Flores (2004, 2008).

Desde este trabajo y a través de la unidad didáctica, se pretende que los alumnos sean capaces de detectar una situación de acoso a partir de señales mínimas, para lograr parar a tiempo situaciones violentas (ser capaces de hacer un diagnóstico temprano). Y para esto, es necesario que aprendan a interpretar la intención informativa del comunicador-acosador, y que sean

capaces de hacer inferencias más allá del mensaje verbal que transmite este emisor. De este modo, enseñarles con actividades prácticas a desarrollar procesos deductivos más complejos, (basándonos en la Teoría de la Relevancia) es fundamental para lograr los objetivos planteados.

Sin embargo, esto no es suficiente, también es importante que conozcan el fenómeno del acoso o "bullying" más en profundidad; así como sus raíces y las consecuencias y, por tanto, por qué no deberían permitir que se produzca. Además, también es importante que identifiquen tanto los factores protectores como los de riesgo que previenen o promueven dicho fenómeno.

Así las cosas, esto nos lleva al siguiente punto del marco teórico, en el que se detallarán todos los aspectos anteriormente citados. Y, posteriormente, este conocimiento nos servirá de base conceptual para las dos sesiones que componen la propuesta de trabajo en el aula.

2.2 Acoso escolar.

2.2.1 Definición e introducción al concepto.

Esta es la definición de la RAE: "en centros de enseñanza, acoso que uno o varios alumnos ejercen sobre otro con el fin de denigrarlo". El acoso psicológico, por tanto, en la gran mayoría de los casos, va ligado a este fenómeno y, así, es definido por la misma: "Práctica ejercida en las relaciones personales, consistente en dispensar un trato vejatorio y descalificativo una persona con el fin de desestabilizarla psíquicamente".

Otras muchas investigaciones tratan también de determinar conceptualmente este fenómeno, refiriéndose al acoso escolar con la palabra "bullying" (del inglés *bully,* que significa matón) (Olweus, 1978) como una situación de violencia mantenida en la escuela, mental y/o física, guiada por un individuo o por un grupo, dirigida contra otro individuo del grupo, quien no es capaz de defenderse. A esta definición, Paula Armero (2012) añade que dicha conducta, intencionada y violenta, debe tener repercusiones negativas en el individuo afectado a causa de la relación que se forja entre los sujetos. Con

otras palabras, Ortega et al., (2001) lo señala así: “aquellas agresiones que sí son consideradas como *bullying* son las que no tienen justificación, son perjudiciales, hirientes, incómodas, y provocan perjuicio psicológico en la víctima, y se ejercen con un deseo consciente de lastimar al otro y ponerlo bajo tensión”.

Cerezo (2001) alude a la jerarquía del vínculo forjado considerando que “las agresiones reiteradas y con un nivel de agresividad en aumento establecen un abuso de poder sistemático entre la víctima y el agresor”, siendo éste otro juicio para definir el *bullying*. Los agresores manifiestan superioridad física, psicológica y/o social sobre las víctimas a fin de que no puedan defenderse, se sientan hostigadas, oprimidas y atemorizadas”. (p.37). Estas conductas que ejerce el abusador tienen, por lo tanto, un objetivo motivado por una recompensa externa: el acosador refuerza su afiliación con el grupo y otros agresores; eleva su nivel de autonomía dentro del colectivo al normalizar la humillación de la víctima (Ferreira, 2011); de esta forma, obtiene poder y eleva o refuerza su superioridad dentro de la jerarquía de la esfera de afiliación.

Se trata pues, de una situación de violencia entre iguales desde un punto de vista institucional, que, en resumen de lo mencionado anteriormente, debe cumplir con las siguientes premisas: los sujetos deben poseer intencionalidad, debe repetirse durante un periodo de tiempo (no es algo puntual) y provocar un daño a la víctima, al menos psicológico y probablemente físico también, que se encuentra sola y sin recursos para defenderse. Además, no suele existir una provocación previa por parte de esta. Con estas características, podemos distinguir el fenómeno descrito, de ciertas confrontaciones, peleas o insultos que no son acoso escolar propiamente dicho.

Otro aspecto importante es el de la magnitud y la gravedad del problema. Diversos autores afirman que aunque este fenómeno siempre ha existido, han venido aumentando los casos notablemente hasta llegar a la actualidad. Gairín et al. (2013) expone que “siempre han existido personas que han intentado imponerse a los iguales mediante la violencia. Sin embargo, esta

situación parece repetirse con más frecuencia actualmente, o, al menos, es más conocida y difundida". Estos autores asumen que este hecho se debe a una mayor visibilidad actual por parte de los medios de comunicación y una creciente preocupación por parte de las familias. Sin embargo, Avilés y Monjas (2005) relacionan este aumento con la falta de salud mental y de educación emocional de las aulas, reflejando, así, los propios valores de la sociedad dentro de la escuela.

En cuanto a investigaciones que demuestran lo presentes que están estos abusos hoy en día en nuestras escuelas, nos encontramos con el Informe de Cisneros X del año 2007, que consta como el estudio realizado a un mayor volumen de población a nivel nacional, llevado a cabo por Orñate y Piñuel. Para este se escogió una muestra de 24990 informantes de 14 comunidades autónomas españolas, y de una franja de edad comprendida entre los 7 y los 17 años. Esta investigación expone una tasa global de acoso del 23,3%. Para concluir este porcentaje se ha utilizado como herramienta el Test AVE (Acoso y Violencia Escolar), en este se analiza la violencia física y verbal a través de escalas clínicas que evalúan el daño psicológico consecuente. Los estudios de Ayerbe et.al (2005) reafirman estos datos al estimar que uno de cada cinco alumnos se ve implicado en casos de acoso, bien como víctima, bien como agresor o como ambas cosas a la vez.

Al comentar distintos tipos de violencia, distinguimos diversas formas de acoso escolar. Estas dependen de las conductas que se ejerzan hacia la víctima. Luego, a su vez, cuando se ha hecho la susodicha distinción, cada tipo de agresión se puede dividir en dos subtipos según su naturaleza sea directa o indirecta. Por un lado, nos encontramos con las agresiones físicas directas; las constituyen acciones como golpear, dar empujones, amenazar, intimidar, etc. Por otro lado, están las indirectas, como esconder, romper, o robar objetos de la víctima. Además, tenemos las agresiones verbales directas: burlarse, insultar, poner motes… y las indirectas como, por ejemplo: difamar, hacer que oiga la falta de respeto "por casualidad", o enviarle notas groseras. Otro tipo de acciones frecuentes es el de aquellas que tienen el objetivo de provocar el aislamiento de la víctima, es decir, la exclusión social. Estas se corresponden

con las agresiones relacionales directas, como la exclusión deliberada de la persona en actividades, impidiendo su participación y las indirectas, basadas en ignorar al sujeto como si no existiese y evitar su presencia (Revista pediatría atención temprana, 2012). Además, la coacción también es otra de las maneras que puede adoptar el acoso, a través de amenazas fundamentadas en fomentar el miedo de la víctima, con el fin de obligarla a realizar ciertas acciones.

A continuación, se muestra una tabla con unos datos recogidos por el Defensor del Pueblo y Unicef (2000-2007), Avilés (2003), Sánchez (2009), Serrano e Iborra (2005), Hernández (2004), que resume estas actitudes violentas que se producen en los centros escolares (tabla 1.1).

TIPO DE SITUACIONES VIOLENTAS			EJEMPLOS DE CONDUCTAS	
ENTRE ALUMNOS	Agresión psicológica	Agresión social	- Exclusión social	- Ignorar - No dejar participar - Desprestigiar a la victima
		Agresión Verbal	- Insultar - Burlas - Poner motes - Humillaciones - Hablar mal de otro o sembrar rumores dañinos	
		Agresión física	- Física indirecta	- Esconder cosas de la víctima - Romper cosas de la víctima - Robar cosas de la víctima.
			- Físicas directa	- Pegar (empujones, patadas…)
		Coacción	- Amenazar para meter miedo - Obligar a hacer cosas mediante amenazas. - Amenazar con armas	
		Acoso sexual	- Acosar sexualmente con actos o comentarios.	

(tabla 1.1).

Por otro lado, hoy en día nos encontramos con una nueva modalidad de acoso escolar llamada ciberbullying o ciberacoso, así lo define la RAE: “acoso que se lleva a cabo a través de internet”. Y valorando las diversas definiciones de acoso antes citadas, se puede concluir que se trata de todo comportamiento en línea difamatorio, de un individuo o de grupo hacia un sujeto, ejercido de forma deliberada y repetitiva con la intención de hacer daño. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (redes sociales, mensajería instantánea,

correo electrónico, etc..) son, por lo tanto, el medio protagonista en esta modalidad. Dentro de esta tipología de acoso, es cada vez más frecuente el *dating violence,* término con el que Willard (2005) se refiere a las grabaciones de agresiones físicas brutales u ofensas que son divulgadas a través de las redes sociales por parejas de adolescentes. En este acoso predomina el chantaje emocional como medio del abusador para obtener lo que quiere de su pareja, de manera que si no satisface su demanda, ésta será humillada públicamente (Oñederra, 2008).

2.2.2 Individuos implicados en el acoso escolar.

En el acoso escolar, se pueden distinguir tres tipos de figuras implicadas: la víctima, los agresores y los testigos o espectadores (Legue y Manguendzo, 2013). Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen (1996), además de estos actores, especifican otros papeles que también se encuentran involucrados en este proceso: los cabecillas, que serían los líderes del grupo; los seguidores, estos miembros forman parte de la cuadrilla liderada por los cabecillas; reforzadores, no participan directamente, pero sí que apoyan la actitud de este; y los intrusos, que se corresponden con los espectadores.

Un agente esencial es la víctima. Se corresponde con un prototipo de estudiante que tiene una reacción sumisa y pasiva frente a la agresión. Se caracterizan por presentar baja autoestima, pocos amigos, aislamiento provocado por ellos mismos y por sus compañeros, así como escasas habilidades sociales y retraimiento. Según autores como Avilés (2003) y Mazur (2010), acostumbran a ser tímidos y muy sensibles; además, no presentan recursos para defenderse ante agresiones, de manera que acostumbran a sentirse vulnerables, inseguros, temerosos y con síntomas depresivos.

El otro agente esencial es el agresor. Este posee el perfil de persona con tendencia a abusar de su fuerza, un alto nivel de agresividad, con bajo control de su ira, baja tolerancia a la frustración, actitudes hostiles hacia las figuras de autoridad, además de un bajo rendimiento y nivel de autocrítica. Según Legue y Maguendzo (2013), este agente muestra un tipo de dominancia permanente y

un deseo de tener el control y el poder. En consecuencia, se complementa perfectamente con el papel sumiso y pasivo que ejerce la víctima. Cabe destacar que muchos de los agresores son víctimas también de abuso y maltrato, siendo educadas en un entorno familiar problemático; por lo tanto, aprenden por imitación a resolver los conflictos a través de la violencia y así anular sus carencias afectivas (Teruel, 2007). Estas personas también se distinguen por tener rasgos de personalidad psicopáticos, es decir, obtienen placer al causar sufrimiento en los demás y justifican sus conductas argumentando que ha sido la víctima la que ha provocado la situación. Garín et. al (2013), por su parte, también consideran que las adolescentes de sexo femenino, se inclinan más por una intimidación sutil y tienden a aislar a sus víctimas del resto de sus compañeros. En conclusión, se puede deducir que, debido a su escasa capacidad empática y la ausencia del sentimiento de culpa, son individuos capaces de emprender estas estrategias violentas sin ningún remordimiento ni autocontrol.

Por último, destacar otro papel esencial para que se produzca esta dinámica: el “espectador” o “testigo”; otros alumnos observan directamente la situación y, por tanto, son conscientes de lo que está pasando; sin embargo, su silencio promueve la continuidad de la violencia. Estos pueden apoyar o no, la conducta del abusador/abusadores, implicándose así de forma directa o indirecta. Según Trautmann (2008), pueden ser un agente preventivo, inhibiendo las acciones del abusador, o perpetuador del acoso, participando y siendo cómplice de este. Basándose en esta principal diferencia, García (2009) establece una clasificación de cuatro tipos de espectadores: *compinches* (Amigos cercanos y asistentes del agresor), *reforzadores* (si bien no agreden directamente, observan las agresiones y las aprueban e incitan), *ajenos* (se muestran neutrales y no quieren implicarse, pero al callar están tolerando el *Bullying*) y *defensores* (pueden llegar a apoyar a la víctima del acoso).

El estudio de Ortega y del Rey (2003) nos explica la causa de la actitud indiferente, que en la mayor parte de los casos muestran los espectadores: en mayor o menor grado pueden llegar a sentir problemas similares a los de la víctima. Estos sujetos desarrollan sentimientos de temor y les invade el miedo

de convertirse ellos en el nuevo sujeto de la agresión; por esta razón, eligen reducir su empatía a un nivel de consciencia bajo o sub-consciencia y asegurarse de no acabar como tal. Así pues, se mantienen en silencio; de esta manera, favorecen un clima de insolidaridad e insensibilidad hacia los problemas de los demás.

2.2.3 Consecuencias de este fenómeno y prevención.

El acoso escolar es un fenómeno que perjudica y tiene consecuencias negativas, no solo para la víctima, sino, en general, para todos los participantes. Es decir, además de la víctima, la comunidad que la rodea se ve afectada: los padres de la misma y los familiares directos de los implicados, también los espectadores y la comunidad externa; un sentimiento de amenaza invadirá a todos estos agentes mientras continúe el acoso en la escuela puesto que este tiende a producirse en otros contextos sociales con mucha facilidad. No obstante, en esta sección, nos centraremos en los efectos que con mayor frecuencia se dan en los participantes protagonistas de estos sucesos.

La víctima sufre el agravio y la denigración; ve cómo el acosador invade su esfera de autonomía y proyecta sobre él una imagen social subalterna. Como consecuencia de esta gestión del vínculo interpersonal, es frecuente el descenso de la autoestima de la víctima, estados depresivos o de ansiedad, de manera que su motivación y facilidad para aprender se ven afectadas. Por tanto, influye también en su rendimiento, aumenta la probabilidad de fracaso escolar, el desarrollo de trastornos fóbicos... En lo físico, puede comenzar a tener dificultades para conciliar el sueño, dolor de cabeza, llanto constante, etc. Además, según Petrosinio (2010), la víctima puede volverse todavía más introvertida y/o desarrollar ideas suicidas. Es frecuente que la víctima llegue a creer que la agresión se debe a un motivo en concreto, a algo que está mal en ella y, por tanto, sentirse culpable; usando como mecanismo de defensa la introyección, porque no es capaz de ver a su agresor como responsable de sus propias conductas; de esta forma, tal y como busca su agresor, interioriza su subalternidad.

Por otro lado, el agresor puede llegar a perpetuar hasta tal punto sus conductas abusivas que, en un largo plazo, podrían establecerse en su carácter, de forma crónica, como la única estrategia fiable para alcanzar sus objetivos. De esta manera, su comportamiento irritable, intolerante e impulsivo cuenta con bastantes probabilidades de volverse permanente. Al fin y al cabo, si el agravio, como gestión del vínculo interpersonal, le permite situarse en la cúspide de la estructura jerárquica de su esfera de afiliación y, desde allí, proyectar una imagen de subalternidad sobre los demás miembros del grupo, tiene un claro incentivo para seguir comportándose de esta manera. Se habitúa, pues, a ser una persona que necesita imponerse a los demás por medio del poder y de la fuerza, convirtiéndose en alguien de un autoritarismo desmesurado, por lo que sus acciones, en un principio abusivas dentro del colegio, pueden llegar a desviarse a conductas delictivas, violencia doméstica o de género (Fernández, C. Ruiz, E. 2009).

Los espectadores, por su parte, también corren el riesgo de volverse personas insensibles ante las agresiones que ocurren en su ambiente, tolerando y concibiendo como “normal” todas las inmoralidades que presencian. Además, estos suelen quedar intimidados por la violencia y asumen la creencia de que las relaciones positivas son utópicas y no merece la pena invertir esfuerzo en la construcción de las mismas (Fernández, C. Ruiz, E. 2009). Asumen como bueno el *statu quo* que está gestión del vínculo interpersonal les permite disfrutar; al fin y al cabo, saben que el jefe les permite continuar sus vidas, sin necesidad de meterse en líos, con una aparente comodidad y dignidad.

Según Olweus (1980), hay ciertos factores en el ámbito familiar que favorecen el desarrollo de perfiles que encajan con los de los implicados en estos sucesos; por ejemplo: una actitud negativa por parte de los padres hacia sus hijos, sin ninguna demostración de afecto; la sobreprotección, la ausencia de límites y permisividad ante la agresividad. También pueden promover el surgimiento de mentalidades abusadoras como el castigo físico y el maltrato emocional para imponer la autoridad. En definitiva, los modelos educativos

extremistas (muy permisivos o muy despóticos) facilitan «cultivar» tanto posibles víctimas como posibles agresores en situaciones como esta.

Por otra parte, tras haber expuesto las graves consecuencias de este fenómeno, se hace evidente la necesidad de iniciar, desde los centros escolares y en el propio hogar, estrategias para prevenir este tipo de violencia. Así las cosas, si, en el hogar, se invierte un mínimo esfuerzo en socializar, de manera respetuosa (con los límites claros) y, al mismo tiempo, afectuosa, es muy probable que el niño desarrolle cierta asertividad, empatía, buena autoestima y disponga de las herramientas necesarias para ayudar a parar una situación de acoso escolar. O, simplemente, con que no se corresponda con el perfil señalado que protagoniza dicho proceso, ya avanzamos por buen camino.

Por otra parte, es importante que la escuela cuente con planes de acción claros y bien especificados para prevenir, denunciar y actuar de manera eficaz; de esta forma, sí se logra parar a tiempo estos procesos. En suma, fomentar la creación de vínculos seguros y afectuosos, tanto entre profesores y alumnos como entre los propios estudiantes, es esencial para que no surjan estas agresiones. Un currículo de no violencia que promueva una disciplina congruente, con límites claros y basada en el apoyo, también es otro pilar fundamental para prevenir o, en caso de que ya sea demasiado tarde, abordar esta problemática. Por otro lado, un clima de aula de confianza y un ambiente en el que los alumnos se sientan cómodos resulta esencial para que no se produzcan estas situaciones.

Por ello, también se puede considerar como un factor de protección la manera de relacionarse del profesor con los alumnos a través de la CNV. Álvarez de Arcaya (2004) resume algunas formas que Ritts y Stein (1996) han propuesto para mejorar en este ámbito; por ejemplo: el contacto visual, que ayuda a mejorar el flujo de la comunicación; algunas expresiones faciales como la sonrisa, que transmiten proximidad; gestos que promuevan un estilo de docencia vivo; una postura flexible inclinada levemente hacia delante; una distancia que resulte cómoda entre los alumnos y el profesor y una voz

modulada que propicie clases más amenas y, como consecuencia, una mayor motivación en el alumnado. A continuación, se reflejarán los contenidos expuestos hasta ahora a través del análisis de un intercambio comunicativo, propio de una situación de acoso escolar. De este modo, se comprenderá el "bullying" de una manera más detallada, pero, también, paradógicamente más holística. El análisis lingüístico-pragmático de un ejemplo concreto nos premitirá tanto ver los árboles como el conjunto del bosque. Se explicarán los mecanismos de codificación/descodificación y ostensión/inferencia, por los que tanto el receptor como el emisor, logran inferir el verdadero sentido del mensaje: la gestión del vínculo interpersonal y la proyección de imagines sociales bien de superioridad jerárquica, bien de subalternidad.

El diálogo se ha seleccionado de una obra cinematográfica. Además, nos servirá de recurso para una de las actividades de la unidad didáctica, puesto que se narra la historia de un niño que sufre esta forma de abuso.

2.3 Análisis pragmático de una conducta de acoso escolar.

ANÁLISIS DEL PRIMER MENSAJE (1).

(min. 1:38, fragmento Cobardes)

1) Abusador (AB): La he traído para hacértela tragar hijo de puta.

2) Víctima/niño acosado (VI): ¿Tú sólo?

3) Abusador (AB): ¿Pero es que encima me vas a vacilar?

Comunicador: AB ha producido (1)

Audiencia: VI debe interpretar (1)

AB ha producido varios estímulos	Fonemas que conforman el sonido de

sonoros y visuales para atraer la atención de VI que ya estaba atento puesto que justo se acababa de parar para coger aire (se había pasado un buen rato corriendo).	la interpelación verbal de AB*: /la e tRaído para aΘéRtela tRagáR/.* Estas unidades segmentales vienen acompañados de una línea melódica que asciende un tono hasta la primera /é/ tónica y después se mantiene en una meseta hasta llegar a la /á/ tónica que cierra el mensaje. A partir de ahí desciende el tono que previamente había ascendido. Se trata de un tonema de cadencia que indica modo afirmativo: el emisor se hace responsable de la veracidad de lo que afirma. Paralenguaje: AB emite su mensaje con mucha intensidad y lo hace con una voz grave y segura. El silencio posterior destaca todavía más la fuerza de este mensaje. Kinésica: AB se para en seco antes de producir su mensaje y coge la mochila con la mano derecha, apoyándose en la mostración de esta para emitir su mensaje. Con el ceño fruncido y una mirada penetrante transmite ira y resentimiento. Proxémica: Ambos dejan un espacio de separación entre ellos, lo que indica un bajo grado de confianza en su relación.
El estímulo de AB transmite su intención comunicativa.	VI piensa que si AB habla es porque quiere comunicarse, sino para

	qué va a hablar. Por otro lado, los guiones cognitivos de VI se adaptan a la situación por lo que ya está a la espera de un mensaje por parte de su interlocutor.
El estímulo ostensivo y comunicativo de AB, transmite a VI su presunción de relevancia óptima.	El esfuerzo invertido por AB para emitir el mensaje provoca que su receptor considere que merece la pena interpretarlo. De manera que lo que el emisor quiere que piense su interlocutor supondrá una recompensa informativa para el mismo superior al coste de su procesamiento. Además, la audiencia, en este caso VI, se da cuenta de que éste estímulo concuerda con las habilidades y con las preferencias de ambos, de manera que no será difícil inferir su intención informativa.
Decodificación del mensaje.	El hecho de que ambos individuos sean hispanohablantes se integra en el entorno cognitivo que los dos comparten. De manera que el comunicador abre el diálogo con una afirmación formulada en el código español y espera que su audiencia la interprete sin mayor inconveniente al poseer la misma L1 que su interlocutor.
Decodificación del mensaje.	“AB le transmite a VI su intención de

	hacerle tragar la pizza que previamente este le metió en su mochila”
Falta de relevancia.	La información que VI ha obtenido de la decodificación literal del mensaje verbal pronunciado por AB no alcanza un grado de relevancia que compense el esfuerzo interpretativo. La decodificación literal del mensaje de VI no transmite la verdadera intención informativa de este: no parece que de verdad AB esté interesado en que VI se coma la pizza, sino en otra cosa.
Inicio de la búsqueda inferencial.	La decodificación del mensaje verbal no está diseñada para transmitir una presunción de relevancia óptima. Por lo tanto, el estímulo ostensivo del mensaje no puede ser interpretado de forma literal si quiere comprender el sentido integral de la intención informativa del comunicador, en este caso, AB. Por ello, VI busca en su entorno cognitivo para que el procesamiento mental del mismo sea relevante.
1ª contextualización.	VI es consciente de que haberle metido la pizza en la mochila (co-texto) ha sido una acción que ha dañado la imagen social de autonomía y afiliación de AB. Además, ha alterado el juego de

	papeles que desempeñan en su historia de abuso. Por lo tanto, esta situación, una vez VI se para y dá la oportunidad a un intercambio comunicativo, activa en la mente de AB el guion cognitivo propio de un diálogo: después de haberse parado, espera un mensaje; por lo tanto, piensa que AB piensa, antes de emitir (1), que él (VI) espera un estímulo que haga referencia a la ofensa de sus actos y que, como consecuencia, lo que sea que diga AB, él lo va a interpretar como un mensaje informativo acerca del castigo que AB le va a imponer como respuesta a la ofensa que le ha hecho. En un juego de interpelación/réplica característico de un diálogo, ésta va a ser la interpretación óptimamente relevante. Así pues, la interpretación de VI del mensaje emitido por AB está condicionada por las expectativas previas de cómo debía y cómo iba a producirse. Y como no esperaba haberse cansado de correr tan pronto y al no tener escapatoria, se siente débil y acorralado.
2ª contextualización.	VI se apoya en su enciclopedia mental para recurrir al guion cognitivo sobre la relación que hay entre que le

	hagan tragar una pizza y el castigo que esperaba llevar.
3ª contextualización.	VI se apoya en la 2ª contextualización para entender que lo que promete el mensaje de AB es una metáfora de la consecuencia que va a tener su ofensa y que AB va a hacer realidad este castigo en el futuro inmediato.
4ª contextualización.	Además, sabe que dicha amenaza se va a cumplir, pues interpreta que si las demás veces AB ha llevado a cabo su abuso, esta vez no será diferente.
5ª contextualización.	Al darse la vuelta, VI observa el paralenguaje del comunicador (una mirada fría y resentida, con el ceño fruncido), así como la proxémica (con el paso hacia delante que dá) e ilustradores (la mostración ostentosa de la mochila como medio para reafirmar el contenido de su mensaje).
6ª contextualización.	VI al darse la vuelta, también observa que AB no está solo, sino que está acompañado de sus *compinches*. También percibe que estos están dispuesta a apoyar a AB cuando este le agreda y le castigue.
1ª efecto contextual.	VI interpreta las contextualizaciones 2ª, 3ª, 4ª y 5ª basándose en la 1ª y, por lo tanto, entiende que AB está

	emitiendo un mensaje, a modo de respuesta frente a todo lo ocurrido anteriormente: la ofensa provocada por él mismo (al meterle la pizza en la mochila), y su posterior huida corriendo (co-texto).
2ª efecto contextual.	A la luz de la 3ª contextualización VI supone que si la afirmación del mensaje de AB señala implícitamente el impacto de su castigo, lo que le espera no es nada bueno.
3º efecto contextual.	En consecuencia, VI, teniendo en cuenta las contextualizaciones 4ª, 5ª y 6ª, sabe que está perdido.
4ª efecto contextual.	Por lo tanto, VI concluye que el propósito de AB es reestablecer la subordinación, la asimetría entre las esferas de autonomía de ambos, proyectando una imagen social de poder, superioridad y autoritarismo sobre sí mismo y otra de subalternidad sobre VI. Con esta lo que busca transmitir es que con su nivel de autonomía (el de AB), le está permitido invadir la esfera de autonomía de VI y someterle.
5ª efecto contextual.	Por otro lado, la imagen social de afiliación que AB busca transmitir a VI es la de una persona que se encuentra en la misma esfera de afiliación que él, es decir, ambos son integrantes del grupo social; pero, por

	su posición, AB tiene el derecho de pisotearle y manejarle a su gusto, aun sin excluirlo del mismo porque entonces la jerarquía que busca establecer desaparecería.

Estas interpretaciones llevan a VI a concluir que sólo le queda un último recurso: adoptar una postura de defensa personal y con un punto desafiante, y así puede que AB sienta miedo y se eche para atrás con su amenaza. Es decir, busca una estrategia de disuasión.

Sin embargo, VI sabe, inconscientemente, que adoptando ese papel no va a lograr alterar la subordinación que existe entre ambos y, en consecuencia, el miedo le invade.

ANÁLISIS DEL SEGUNDO MENSAJE (2).

(min. 1:38, fragmento Cobardes)

1) Abusador: La he traído para hacértela tragar hijo de puta.

2) Víctima/niño acosado: ¿Tú sólo?

3) Abusador: ¿Pero es que encima me vas a vacilar?

Comunicador: La víctima (VI) ha producido (2)

Audiencia: Abusador (AB) debe interpretar (2)

La víctima (VI) ha producido varios estímulos sonoros y visuales cuyo carácter ostensivo atrae la atención del acosador (AB) que estaba ya	Fonemas que conforman el sonido de la interpelación verbal de VI*: /tú sólo/* Estas unidades segmentales vienen acompañados de una línea melódica

atento puesto que había amenazado a VI en su anterior mensaje.	que termina con un tonema de anticadencia que indica modo interrogativo. Paralenguaje: el sonido que produce VI es débil y delata su postura frente AB. El silencio que se produce entre la afirmación de AB y la pregunta de VI, enfatiza todavía más esta última y confirma su contenido. Kinésica: VI se encuentra sofocado, con las manos apoyadas sobre las rodillas, y tras producir el mensaje se levanta y se gira lentamente (delatando su miedo). VI a través del movimiento de sus cejas hacia abajo, refleja angustia y preocupación. VI ni siquiera se atreve a mirar a AB mientras está produciendo el mensaje, sólo una vez que se ha dado la vuelta, reflejando miedo. Proxémica: Ambos dejan un espacio de separación entre ellos, lo que indica un bajo grado de confianza en su relación.
El estímulo de VI transmite su intención comunicativa.	AB piensa que si VI habla es porque quiere comunicarse, sino para qué va a hablar. Por otro lado, los guiones cognitivos de AB se adaptan a la situación por lo que ya está a la espera de la respuesta de su

	interlocutor; sin embargo, el contenido específico de ésta lo coge por sorpresa.
El estímulo ostensivo y comunicativo de la víctima, transmite al acosador su presunción de relevancia óptima.	El esfuerzo invertido por VI para emitir el mensaje provoca que su receptor considere que merece la pena interpretarlo. De manera que lo que el emisor (VI) quiere que piense su receptor (AB) supondrá una recompensa informativa para el mismo superior al coste de su procesamiento. Además, la audiencia, en este caso AB, se da cuenta que éste estímulo concuerda con las habilidades y preferencias de ambos, de manera que su intención informativa no será difícil de interpretar.
Decodificación del mensaje.	El hecho de que ambos individuos sean hispanohablantes se integra en el entorno cognitivo que los dos comparten. De manera que el comunicador responde a la iniciativa previa con una pregunta formulada en español. Y espera que la interpretación de esta por su audiencia se realice sin mayor inconveniente dado que utiliza la misma L1 que su interlocutor.
Decodificación del mensaje.	“VI pregunta a AB si le hará tragar la pizza él sólo o con otro u otros compañeros” “

Falta de relevancia.	La información que AB ha obtenido de la decodificación literal del mensaje verbal pronunciado por VI no alcanza un grado de relevancia que compense el esfuerzo interpretativo. La decodificación literal del mensaje de VI no transmite la verdadera intención informativa de este: no parece que de verdad quiera inquirir sobre cuántas personas le van a hacer tragarse la pizza que él había dejado en la mochila de AB.
Inicio de la búsqueda inferencial.	La decodificación del mensaje verbal no está diseñada para transmitir una presunción de relevancia óptima. Por lo tanto, el estímulo ostensivo del mensaje no puede ser interpretado de forma literal si se quiere comprender el sentido integral de la intención informativa del comunicador, en este caso, AB. Por ello, el acosador busca en su entorno cognitivo para que el procesamiento mental del mismo sea relevante.
1ª contextualización.	AB es consciente de que su mensaje, “La he traído para hacértela tragar hijo de puta”, activa en la mente de VI el guion cognitivo propio de un diálogo: en él, después de un mensaje, se espera una respuesta; por lo tanto, piensa que VI piensa, antes de emitir (2), que él (AB)

	prefiere una reacción frente a su afirmación y que, como consecuencia, lo que sea que diga VI, él lo va a interpretar como una respuesta a su pregunta ya que, en un juego de interpelación/réplica característico de un diálogo, ésta va a ser la interpretación óptimamente relevante. Así pues, la interpretación de AB del mensaje emitido por VI está condicionada por las expectativas previas de cómo debía y cómo iba a producirse.
2ª contextualización.	AB se apoya en su enciclopedia mental para recurrir al guion cognitivo sobre la relación que hay entre la gravedad de una agresión física y el grado de violencia de la misma.
3ª contextualización.	AB se basa en la 2ª contextualización para advertir que la pregunta de VI acerca de si su amenaza la va a llevar a cabo él sólo o en compañía se debe a que ese dato le resulta importante para valorar la violencia de la agresión y, por tanto, las consecuencias de la misma.
4ª contextualización.	En su mente, AB supone que su pregunta es relevante para VI porque subestima su fuerza hasta el punto de infravalorar la amenaza si va pasar de las palabras a los hechos en solitario.

5ª contextualización.	Además, como VI tarda en darse la vuelta y enfrentarse, AB piensa que está tan tranquilo ante su amenaza que ni se apresura a enfrentarse a él
6ª contextualización.	Sin embargo, AB analiza el posterior paralenguaje, como la pausa que se produce entre su amenaza y la kinésica (VI se gira lentamente hacia él, con una postura decaída y una mirada triste y asustada) de la interpelación.
1ª efecto contextual.	AB interpreta las contextualizaciones 2ª, la 3ª y la 4ª basándose en la 1ª y, por lo tanto, entiende que VI está reaccionando a su interpelación amenazante con una contra amenaza "pasiva" al desafiar la misma con una pregunta indirecta: "lo he atacado y su manera de hacerse el gallito es preguntándome si lo voy a hacer yo solo, como si necesitara ayuda".
2ª efecto contextual.	Por lo tanto, AB se siente desafiado porque percibe que su interlocutor no se toma en serio su mensaje: menosprecia su resistencia y vigor.
3ª efecto contextual.	En consecuencia, AB interpreta la pregunta de VI como un menosprecio y como una ofensa a su persona, al considerarlo más bien débil y poco eficaz.
4ª efecto contextual.	A la luz de la 6ª contextualización, sabe que el aparente carácter

	desafiante de la pregunta de VI esconde miedo.
5ª efecto contextual.	Por lo tanto, AB entiende que VI está realmente asustado y no se ha convertido en ningún rival; simplemente es su víctima de siempre, sin ninguna esperanza de salir ileso de este encuentro.
6ª efecto contextual.	Estas dos últimas deducciones, capacitan todavía más a AB que se siente más legitimado e impelido para usar la violencia.
7ª efecto contextual.	Por otro lado, AB entiende que la intención de VI no es obtener información acerca del total de personas que cometerán la agresión, sino que busca alterar la subordinación que caracteriza su relación con AB, y subir un escalón en la propia jerarquía. Esto se debe a que con su mensaje, expande su nivel de autonomía al posicionarse como un rival dispuesto a enfrentar la situación, proyectado sobre sí mismo y frente a su acosador una imagen social más capacitada e independiente. Esta imagen social no le gusta a AB porque disminuye su nivel de autonomía (parece que VI está dispuesto a defender su «territorio») y poniendo en peligro su posición

	jerárquica en la esfera de afiliación donde se encuentran.
8ª efecto contextual.	No obstante, como consecuencia de la 6ª contextualización, la gestión del vínculo interpersonal que busca VI con su mensaje (*¿Tú solo?*) fracasa por completo e incluso provoca el efecto contrario en su interlocutor. Este reúne todavía más fuerzas para agredirle y posicionarlo en un escalón aún más abajo.

VI le transmite a AB el miedo que ha sentido tras haber escuchado la amenaza con la que su interlocutor ha comenzado el intercambio de palabras.

Por tanto, la emisión de la siguiente interpelación producida por VI (2) presenta un carácter algo ambiguo para su interlocutor; la interpretación de su paralenguaje y de su kinésica contradice la decodificación literal del mensaje verbal. En consecuencia, AB debe invertir un esfuerzo cognitivo mayor para comprender lo que realmente le está transmitiendo, y sólo cuando tiene en cuenta también las señales de los sistemas de CNV, puede llegar a interpretar el mensaje de forma adecuada e íntegra.

El mensaje de VI amenaza el abuso en el que AB quiere que se base su relación con VI. Esto puede por sí sólo impeler a AB a emitir un mensaje que sea un contraataque; no obstante, además, VI le deja ver a AB, involuntariamente, el miedo que verdaderamente siente. Esto es como echarle gasolina al fuego, de manera que animará a AB a tener una reacción más fuerte aún.

ANÁLISIS DEL TERCER MENSAJE (3).

(min. 1:38, fragmento Cobardes)

1)Abusador: La he traído para hacértela tragar hijo de puta.

2)Víctima/niño acosado: ¿Tú sólo?

3)Abusador: ¿Pero es que encima me vas a vacilar?

Comunicador: AB ha producido (3).

Audiencia: VI debe interpretar (3).

AB ha producido varios estímulos sonoros y visuales cuyo carácter ostensivo atrae la atención de VI que estaba ya atento, puesto que espera una respuesta a su pregunta anterior "¿tú sólo?".	Fonemas que conforman el sonido de la interpelación verbal de VI*: /pero és ke eNΘíma me bás a baΘiláR/* Estas unidades segmentales vienen acompañadas de una línea melódica con un tono ascendente que indica una pregunta. Paralenguaje: AB respira fuerte. Todavía se está recuperando del tramo que ha ido corriendo para alcanzar a VI; el sonido que produce AB es fuerte, intenso, con un tono que transmite ira y refleja que posee más poder que VI. Kinésica: La expresión de su rostro (ceño fruncido y facciones tensas) reflejan todo el rencor que guarda a VI por lo que ha hecho (co-texto) y la ira acumulada (que aumenta tras escuchar la anterior interpelación). Proxémica: AB dá unos pasos hacia delante y simultáneamente VI los da

	hacia atrás. Esta separación entre ambos desaparecerá, obviamente, cuando se produzca la agresión física.
El estímulo de AB transmite su intención comunicativa.	VI piensa que si AB habla es porque quiere comunicarse, sino para qué va a hablar. Por otro lado, los guiones cognitivos de VI se adaptan a la situación por lo que ya está a la espera de la respuesta de su interlocutor.
El estímulo ostensivo y comunicativo de AB transmite a VI su presunción de relevancia óptima.	El esfuerzo invertido por AB para emitir el mensaje provoca que su receptor considere que merece la pena interpretarlo. De manera que lo que el emisor quiere que piense su interlocutor supondrá una recompensa informativa para el mismo superior al coste de su procesamiento. Además, la audiencia, en este caso VI, se da cuenta de que éste estímulo concuerda con las habilidades y preferencias de ambos, de manera que su intención informativa no será difícil de interpretar.
Decodificación del mensaje.	El hecho de que ambos individuos sean hispanohablantes se integra en el entorno cognitivo que los dos comparten. De manera que el comunicador responde a la iniciativa

	previa con una pregunta formulada en español. Y espera que la interpretación de esta por su audiencia se realice sin mayor inconveniente, al utilizar la misma L1 que su interlocutor.
Decodificación del mensaje.	“AB pregunta si, además, de haberle metido la pizza en la mochila, le va a vacilar.”
Falta de relevancia.	La información que VI ha obtenido de la decodificación literal del mensaje verbal pronunciado por AB no alcanza un grado de relevancia que compense el esfuerzo interpretativo. La decodificación literal del mensaje de VI no transmite la verdadera intención informativa de este: no parece que esté realmente interesado en la contestación, puesto que VI ya ha emitido el mensaje y la respuesta a su pregunta es evidente: está desafiando la relación de abuso hasta entonces existente.
Inicio de la búsqueda inferencial.	La decodificación del mensaje verbal no está diseñada para transmitir una presunción de relevancia óptima. Por lo tanto, el estímulo ostensivo del mensaje no puede ser interpretado de forma literal si se quiere comprender el sentido integral de la intención informativa del comunicador, en este caso, AB. Por

	ello, VI busca en su entorno cognitivo para que el procesamiento mental del mismo sea relevante.
1ª contextualización.	VI es consciente de que su mensaje, "¿tú solo?", activa en la mente de AB el guion cognitivo propio de un diálogo: en él, después de un mensaje, se espera una respuesta; por lo tanto, piensa que AB piensa, antes de emitir (3), que él (VI) prefiere una respuesta a su pregunta y que, como consecuencia, lo que sea que diga AB, él lo va a interpretar como una respuesta a esta ya que, en un juego de interpelación/réplica característico de un diálogo, ésta va a ser la interpretación óptimamente relevante. Así pues, la interpretación de VI de la pregunta de AB, está condicionada por las expectativas previas de cómo debía y cómo iba a producirse.
2ª contextualización.	VI se apoya de su enciclopedia mental para recurrir al guion cognitivo sobre la relación que hay entre un desafío (o rebelión) y la emoción que esta causa en la persona hacia la que se dirige (en este caso, VI se ha rebelado frente a AB.
3ª contextualización.	VI sabe que en ciertas ocasiones, una rebelión puede causar una respuesta positiva y liberadora.

	También sabe que en otras, puede causar rabia, vergüenza, venganza, etc. depende en gran parte de la relación que mantengan ambos interlocutores, del momento en que se emita tal mensaje (tipo de evento de habla), la historia de vida de cada uno, autoestima, lo que ha pasado o se ha dicho anteriormente…
4ª contextualización.	VI se apoya en su enciclopedia mental para saber que las personas que ocupan una posición jerárquica alta se resisten a perderla fácilmente
5ª contextualización.	VI se apoya en su enciclopedia mental para saber que las personas que ocupan una posición jerárquica alta, pero en un segundo escalón, se resisten a que su líder pierda su posición de dominio y lo presionan o la presionan para que lo mantenga.
6ª contextualización.	El paralenguaje y la kinésica de AB le confirman a VI que su desafío ha provocado un sentimiento de ira en AB.
1ª efecto contextual.	VI interpreta las contextualizaciones 2ª, 3ª, 4ª y 5ª a la luz de la 1ª. Por lo que concluye que a pesar de que AB ha emitido una pregunta, está respondiendo a su anterior mensaje con una contra ofensa: “le he desafiado con (2) y ahora él se hace el sorprendido para hacerme

	entender que no me veía capaz de rebelarme, y así devolverme la ofensa: me ve como algo insignificante.”
2ª efecto contextual.	VI sabe que si con (2) ha colmado el vaso, el castigo que le esperaba se multiplica.
3ª efecto contextual.	En consecuencia, llega a la conclusión de que su estrategia por alterar el orden jerárquico disyuntivo (dentro de la conjuntiva de la esfera de afiliación que forma el grupo) ha fracasado por completo, pues ya no puede seguir escapando del predecible abuso por parte de AB.
4ª efecto contextual.	Y como resultado, su imagen social de autonomía vuelve a decaer, encontrándose de nuevo en el escalón más bajo dentro de la esfera de afiliación: su papel de víctima y perdedor vuelve al primer plano de la consciencia de todo el mundo, incluido él, y, por ende, la imagen social de autonomía de AB crece e invade la esfera de autonomía de VI.
5ª efecto contextual.	VI llega a la conclusión de que lo que AB espera y quiere que él haga es que se rinda y se quede parado a la espera de un buen golpe.
6ª efecto contextual.	Por último, a la luz de la 6ª contextualización, VI se hace más consciente de toda la ira acumulada

	de AB al ver cómo se aproxima lleno de furia.

La pregunta previa formulada por VI (2), deja a AB desconcertado por unos segundos, pero pronto se da cuenta de que su aparente desafío no es lo que parece y su ira aumenta considerablemente. Esto le ha llevado a formular otra pregunta, con el fin de dejarle claro que ya se ha pasado de la raya lo suficiente. Además, a través de su paralenguaje y su kinésica, le indica que, en consecuencia, la severidad de su castigo no será para menos.

Al darse cuenta, VI deja de lado completamente su intento de desafiar a su rival, y casi involuntariamente retrocede unos pasos. Sin embargo, recibe igualmente un puñetazo en la cara que lo tumba en el suelo en un instante, y seguidamente otros tantos que acaban por romperle la cara. VI comprende su mensaje y cambia su actitud valiente por un posicionamiento de víctima de nuevo, facilitando la agresión a AB.

Finalmente, llegados a este punto, damos por finalizado el análisis pragmático de una conducta de acoso escolar. A continuación se expondrá la última área temática: la publicidad. Esta no tiene nada que ver con el acoso aparte de ser otra forma de comunicación que, además, será utilizada como herramienta para apoyar una de las actividades del proyecto educativo. Por lo tanto, es la necesidad de profundizar sobre esta cuestión lo que nos lleva a tratarla con cierto detenimiento.

2.4 La publicidad como forma de comunicación

El concepto de comunicación planteado por Mariola García Uceda (2008) es similar al comentado en los párrafos anteriores; también nos señala que esta se basa en la transmisión de un mensaje a una persona o entidad, partiendo de un objetivo prefijado, a través de un determinado medio. De acuerdo con ella, diferencia dos tipos de comunicación: por un lado, la comunicación personal en la que nos hemos venido centrando hasta ahora; por

el otro, la comunicación de masas. Profundizaremos en este segundo tipo en los párrafos siguientes.

En esta comunicación, podemos diferenciar también, a su vez, según esta autora, dos tipos distinto: la social y la comercial. La propaganda sería la actividad que mejor representa la comunicación social, que se puede considerar como una divulgación de la información que trata de acercar al receptor a las ideas y actitudes del emisor. La propaganda se diferencia de la publicidad (actividad protagonista en la comunicación comercial) en que esta no obedece a ningún fin lucrativo o comercial, sino que busca obtener ciertos votos, opiniones positivas o actitudes hacia el partido emisor (más en concreto se denomina propaganda política). Sin embargo, según García Uriola (2008), la línea que separa ambos conceptos es muy fina y hoy en día el límite todavía no está claro. Esto se debe a que la política también se ayuda de los medios de comunicación para dar voz a su mensaje y también por la connotación negativa que tiene la palabra "propaganda". La comunicación comercial, por otra parte, tiene como objetivo provocar una reacción en el receptor e influir en sus acciones bien como usuario, bien como posible comprador. Se presenta de diferentes maneras como comunicación externa: variará dependiendo de cómo, a través de su empresa, los publicistas se relacionan con el mercado. Nos encontramos además de la publicidad, con la promoción de ventas, marketing, fuerza de ventas, publicity, merchandising y exposiciones…

2.4.1. Definición de publicidad

Existen tantas definiciones de publicidad como investigaciones sobre el tema. El diccionario de la Real Academia Española plasma de manera objetiva la esencia y el propósito de esta: "divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores, espectadores, usuarios, etc." Otra definición semejante es la de la Ley General de Publicidad (1988): "Toda aquella forma de comunicación que constituye una actividad comercial, cuyo objetivo es promover la contratación de bienes y/o servicios."

B. F. Erickson (2020) define la publicidad como una herramienta que sirve para informar a una o a varias personas acerca de un producto o servicio por medio de un anuncio pagado y tiene la intención de alcanzar un objetivo que explicaremos más adelante. En este proceso de comunicación, nos encontramos con un emisor, que es el anunciante y se encarga de emitir el mensaje, y el receptor que lo recibe, o sea, el público.

De acuerdo con la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986), Erickson afirma que la comunicación debe de ser atractiva para que el anuncio logre su fin; es decir, el mensaje debe captar la atención del consumidor en cuestión de segundos. Para ello, la interpretación de este, debe suponerle al receptor un esfuerzo cognitivo mínimo (López Pena, 2011) y que así su voluntad no se desvíe hacia otro propósito que no sea el de la compra del producto/servicio. En resumen, si el coste de procesamiento del enunciado es escaso y las estrategias de interpretación que debe utilizar el público son sencillas, el mensaje se podría considerar como pertinente o relevante. Para ello, cuanto más atractivo sea el diseño del enunciado, con sus imágenes y sonidos, más se acercará a su objetivo.

Por tanto, el lenguaje publicitario se caracteriza por su intencionalidad: influir al receptor para convencerle directa o indirectamente de las ventajas o la necesidad de adquirir un determinado producto o servicio (Martínez Camino, Pérez-Saiz y González-Lavín, 2018).

Profundizando en la definición de este concepto, cabe destacar la premisa básica de que el anuncio debe de ser difundido a través de un medio de comunicación al que la agencia le compra un tiempo o un espacio (B. F. Erickson, 2020).

García Uceda (2008), define publicidad como un proceso de comunicación impersonal y con otras palabras expresa lo mismo que B. F. Erickson (2020). Los elementos que caracterizan este proceso son varios:

El emisor, que es el anunciante que desea comunicar algo (empresa, persona, etc,) por sus propios medios.

Los objetivos, que se pueden diferenciar según la etapa en que se encuentre el consumidor respecto al producto: en primer lugar, se busca que el receptor conozca bien el producto y lograr interés y comprensión; en segundo lugar, llegar a persuadir al público de la satisfacción que produce el mismo y su deseo de compra. Por último, lograr que el consumidor tome acción ejecutando su compra, además de adoptar la adquisición de este producto como hábito.

El mensaje, que habitúa a ser elaborado por empresas especializadas en comunicación publicitaria, como serían las agencias de mercadotecnia. Está conformado por el lenguaje de símbolos y las ideas se expresan a través de todo tipo de estímulos sonoros y auditivos. Debe demostrar las cualidades y características del producto, además de estar en sincronía con los deseos y las expectativas que el producto debe despertar en la mente del consumidor.

La difusión de la publicidad debe de ser a través de los medios de comunicación de masas como la televisión, la prensa, la radio, el internet… Estos se seleccionan teniendo en cuenta factores comerciales, financieros y publicitarios.

El receptor, por otra parte, es un público masivo, heterogéneo, anónimo y bastante disperso geográficamente. Este se delimita en grupos más pequeños o “público objetivo”: son personas que comparten cierto grado de homogeneidad con relación a su forma de actuar. Con estas delimitaciones, es más sencillo crear mensajes eficaces que se acomoden a la habilidades y preferencias del público objetivo. Además, para que el mensaje sea realmente eficiente y, por tanto, una buena inversión para la empresa, el receptor debe de ser capaz de interpretar el mensaje de acuerdo a los guiones cognitivos y los valores personales que conforman su subjetividad.

Tras la interpretación del mensaje, se espera que el receptor produzca una respuesta positiva desarrollando su actitud favorable a la compra, a esta respuesta se le llama “El efecto”.

Para finalizar, es importante mencionar la retroalimentación como elemento final del proceso, se trata de una investigación que se debe hacer acerca de los resultados que ha tenido el producto en el mercado, de manera

que se podrán hacer los cambios necesarios para adecuar el producto al máximo a las expectativas del consumidor.

2.4.2 Historia y función

En cuanto al origen de la publicidad, esta ya existía en la antigua Grecia, pero comenzó a tener un mayor auge a partir del siglo XIX debido al advenimiento de la prensa principalmente, que fue provocado por una mayor alfabetización de la población. Después de la prensa, los publicistas fueron incorporando nuevos canales: los carteles, el transporte público, el cine y la radio se convirtieron en otros medios de difusión de anuncios. No obstante, fue en los años 50 con la llegada de la televisión, cuando la publicidad alcanzó su pico más álgido de expansión hasta el punto de convertirse en un mensaje central para nuestra cultura (B. F. Erickson, 2020).

En la actualidad, la publicidad se ha convertido en un negocio conducido por las grandes multinacionales que abarca todas las áreas de nuestra vida y mueve cantidades ingentes de dinero. En esta última década, ha sufrido grandes cambios debido a los avances tecnológicos y la mayor consolidación de los negocios. Aún así, sigue siendo la principal herramienta de la mercadotecnia y el fin sigue siendo el mismo: informar a un público objetivo acerca de productos o servicios con una intención comercial. No obstante, la comunicación continuará su proceso de cambio y se prevé un mayor enfoque de la publicidad hacia grupos cada vez más pequeños de clientes o incluso a individuos. A partir de este enfoque, J. Thomas Russell, W. Ronald Lane, Karen Whitehill King (2005), introducen el concepto de *Marketing por permiso,* como un fenómeno que va a ser característico en la publicidad de los próximos años a causa del mayor control que hay sobre las masas y la convergencia entre contenido publicitario y medios de comunicación, llegará un punto en el que el receptor determine qué anuncios recibe de la misma manera que elige qué canal quiere visualizar. La publicidad se convertirá entonces, en un mayor aliado del consumidor a la hora de resolver sus necesidades, teniendo en cuenta que el producto publicitado será más acorde a sus gustos y preferencias

y que, o bien ha solventado sus problemas en el pasado, o bien presenta el potencial para hacerlo en un futuro.

2.4.3 Tipos de anuncios publicitarios.

Retomando los objetivos de la publicidad enmarcados en el proceso de comunicación, bajo el criterio de García Uriola, concluimos que principalmente lo que se busca es informar y persuadir al receptor. Es decir, primeramente, transmitir un conocimiento, para después convertir esa información en un argumento de persuasión y que el consumidor realice la compra del producto anunciado.

Sin embargo, para lograr persuadir al consumidor de la compra, no siempre se ejecutan las mismas estrategias. Por ello podemos diferenciar una publicidad más emocional y otra más racional. Esta clasificación ha sido llevada a cabo por David Bernstein (1974) e introducida en el mundo de la Pragmática por Paul Simpson (2001). Teniendo en cuenta que el propósito de la publicidad es informar acerca de nuevos productos (Frazen 1994, 35; Sutherland & Sylvester 2000, 86), podemos decir que la publicidad racional se caracteriza por presentar la información de manera directa y eficaz, es decir, se dan unas razones objetivas y de fácil comprensión que incitan a la compra del producto. El mensaje se transmite a través de una presentación simple y clara que lleva a la audiencia a ejecutar un desarrollo lógico sencillo que desemboca en el acto antes mencionado. El producto se muestra como único por sus características objetivas que lo diferencian del resto de su clase (por ejemplo, el coche que yo le vendo es el mejor coche porque gasta menos gasolina que sus com petidores), y promete, al comprador, satisfacer una necesidad o un deseo (en nuestro ejemplo, irá más lejos consumiendo menos).

Sin embargo, en la Publicidad Emocional-sensorial, el producto adquiere una personalidad y se busca crear una conexión emocional con la audiencia. Está orientada con el fin de que el posible comprador lo relacione con una serie de valores, estilo de vida e identidad que desea poseer. De esta manera, el publicista espera que la audiencia, a través de la interpretación del mensaje del

anuncio, genere unas fantasías de autoridad, legitimidad o afiliación en sintonía con la identidad que le aportará la adquisición de ese producto. Al contrario que en la publicidad racional, en esta no se muestran unas razones objetivas que hacen que dicho bien merezca la pena, sino que se obliga al televidente a realizar un proceso complejo de interpretación para que llegue a asociar unos valores que considera positivos a ese producto.

De acuerdo a esta división principal, Martínez-Camino y Pérez-Sainz (2012) establecen cuatro clases de mensajes publicitarios claramente diferenciados. Estas cuatro clases se distribuyen en un eje que va de lo prototípicamente racional a lo prototípicamente emocional sensorial. Dentro de esta gradación estos cuatro tipos constituyen cuatro mojones dentro de una gama muy detallada en periferias y estadios intermedios. Así pues, podemos distinguir cuatro categorías principales: los anuncios racionales, anuncios racionales-híbridos, anuncios híbridos y anuncios emocionales-sensoriales.

Esta clasificación depende en gran medida de los elementos constituyentes de cada mensaje publicitario, y de cómo se organice su disposición; esto afecta a la certeza o desasosiego que va a sentir el televidente a medida que visualiza el anuncio. Así las cosas, podemos diferenciar tres tipos de incertidumbre que influyen en la clasificación de este: La incertidumbre sustancial, no tarda mucho en resolverse en los anuncios racionales, puesto que nos aporta información acerca de lo que nos están vendiendo, "¿Qué es lo que me están vendiendo?"; la incertidumbre argumental, el anuncio aporta información que responde a la pregunta: "¿Y por qué debería de comprar este producto?". Por último, la incertidumbre genérica surge exclusivamente en los anuncios emocionales-sensoriales, puesto que en estos el comprador llega incluso a dudar de si lo que está viendo es un anuncio; el publicista, además de no hacer una referencia clara a la mercancía ni a las razones para comprarla, juega con una estrategia retórica que mantiene al espectador atento, y a la expectativa de que se resuelvan sus dudas (por lo tanto, la audiencia se hace la pregunta de: "¿Esto que estoy viendo es un anuncio?"). Ahora bien, en el desenlace de todos los anuncios, sin

importar su naturaleza, la incertidumbre sustancial (y, por lo tanto, la genérica), se solventan.

Consecuentemente, dependiendo de la retórica que el publicista utilice en cada anuncio, este se encuadrará en la gradación más cerca de un prototipo u de otro. E independientemente de la retórica, todos los anuncios pueden dividirse en 3 partes; planteamiento, nudo y desenlace. Los 7 elementos que componen su estructura son los siguientes:

El prólogo, el comienzo del anuncio muestra el propósito del mensaje: hace una referencia directa al producto o servicio que se vende; de esta forma, se resuelve la incertidumbre sustancial de la audiencia.

El elemento extraño, consiste en un mensaje audiovisual ajeno al producto; introduciendo así una situación extraña que aumenta la incertidumbre sustancial e incluso genérica del consumidor.

La exposición, parte del anuncio donde se enumeran las razones por las que merece la pena adquirir el producto.

El desarrollo es el elemento en el que se introduce una explicación narrativa y/o dramática y/o figurativa de la relación entre la mercancía y el elemento extraño.

El epílogo es el mensaje verbal que resume o refuerza la exposición, el desarrollo o ambos. También contribuye a disminuir la incertidumbre argumentativa.

El eslogan, emblema o etiqueta de carácter verbal que se asocia al logotipo y/o al nombre del producto al final del anuncio, tiene el propósito de dinamizar o fijar los contenidos que se han predicado a lo largo del mismo.

El logotipo es el símbolo gráfico en el que suelen aparecer letras o palabras, que representan una organización, una empresa o un producto.

Por último, analizaremos un anuncio publicitario que posteriormente servirá como recurso en la unidad didáctica (como bien se ha mencionado en el punto 2.3). Este breve análisis nos va a permitir comprender de manera más

eficaz la publicidad televisiva, así como apreciar directamente cómo el orden y la ausencia/presencia de ciertos elementos son factores clave a la hora de clasificar un anuncio dentro de una clase u otra. Además, este comercial tampoco descuida los conocimientos previamente trabajados, puesto que narra una situación de acoso escolar muy evidente, y, por lo tanto, un modelo de comunicación.

2.5 Comentario de un anuncio publicitario.

A continuación, se analizará, siguiendo la clasificación que nos ofrecen Martínez-Camino, Pérez-Saiz y González-Lavín (2018), el anuncio expuesto en la unidad didáctica. En este caso, se trata de un anuncio publicitado por The Walt Disney Company y la Fundación Mutua Madrileña. La retórica de este anuncio se corresponde con la categoría de los anuncios emocionales-sensoriales si tenemos en cuenta los elementos por los que está constituido, su orden y de qué manera se establece el planteamiento, nudo y desenlace, entre otros de sus aspectos. Sin más, pasemos al análisis.

En el visionado que se propone, se muestra una escena protagonizada por un chico y una chica que caminan por el pasillo de un instituto. Estos sujetos que en los primeros segundos se ven alegres y sonriendo, cambian radicalmente sus expresiones faciales al escuchar la voz de otro chico que parece estar en frente de ellos y que está insultando a un tercero. Sus rostros nos señalan la preocupación inmediata que sienten al presenciar dicha situación. El televidente no tarda en averiguar que se está produciendo un abuso en el colegio, pues se observa en primer plano cómo este personaje se impone sobre su víctima con órdenes autoritarias y un acercamiento invasivo. Los testigos del acoso verbalizan “Quiero hacer algo” prácticamente a la vez y de seguido se nos muestran escenas de algunas películas Disney: Los increíbles, Star Wars, Enredados, Buzz Lightyear, etc. A continuación, los niños testigos se sitúan al lado de la víctima y dicen a la vez “Nosotros también tenemos el poder de cambiar las cosas”; el acosador se sorprende y su cara nos refleja su ira ante los actos de sus compañeros. De pronto, la cámara

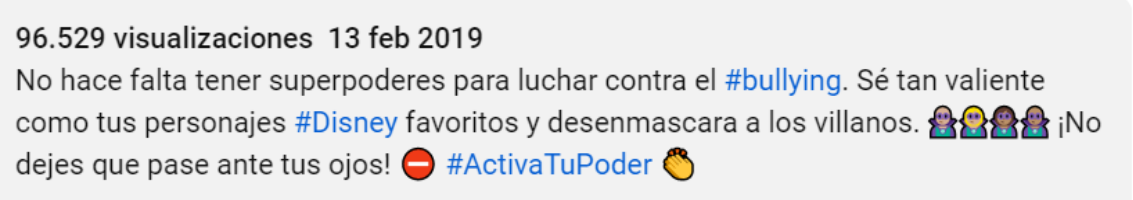
enfoca a los “seguidores o apoyos” del sujeto abusador; se percibe a través de la proxémica que estos se arrepienten de formar parte de un grupo cuyo líder está tratando de humillar a otro compañero; en los segundos siguientes, se desplazan hasta situarse al lado de los defensores. El acosador, todavía se muestra más perplejo y analizando su kinésica, observamos como anda unos pasos hacia atrás como señal de que no va a seguir ejerciendo sus conductas agresivas, no va a seguir agraviando y denigrando a su víctima, principalmente porque serían seis adolescentes contra él. Por lo tanto, su nivel de autonomía disminuye al darse cuenta de que la situación ha cambiado radicalmente, y ya no tiene ningún tipo de poder respecto a la víctima (que está protegida por 5 personas más).

Este anuncio, desde el comienzo nos muestra el Elemento Extraño (EL), propio de un anuncio emocional-sensorial que se encuentra en el extremo opuesto de la gradación frente a lo propio de la Publicidad Racional; es decir, en el lado de la Publicidad Emocional-Sensorial. La incertidumbre sustancial y argumental, y, por tanto, la genérica, nos acompañan hasta su final, momento en que se resuelve porque se muestra el eslogan (SLG) (#Activa tu poder), junto con la mercancía (Fundación Mutua Madrileña y The Walt Disney Company) y se cierra el anuncio con los logotipos. Es decir, el espectador llega a preguntarse a sí mismo si lo que está viendo es realmente un anuncio puesto que no sabe qué le están vendiendo y mucho menos los motivos por los que tendría que comprar lo que se le oferta.

De esta manera, al televidente no se le permite un fácil acceso a efectos contextuales satisfactorios, sino que debe realizar un mayor esfuerzo cognitivo para sacar alguna conclusión en claro. Y no es hasta los últimos segundos cuando llega a comprender qué es lo que está viendo, qué le quieren vender y el por qué tendría que comprarlo (resolviéndose así la incertidumbre genérica, la sustancial y la argumental). El SLG y el Logotipo (L) le aportan la información para resolver la incertidumbre sustancial (“¿qué me están vendiendo?”), y guían al receptor a llevar a cabo un proceso inferencial en el que halle relación entre su propia identidad, un valor socialmente aceptado y el producto.

Por tanto, el televidente asocia comprar el producto con la adquisición de ese valor que se fomenta; en este caso, adoptará una personalidad más solidaria, comprometida socialmente, altruista y valiente, ni más ni menos. Se promete al espectador que si contrata dicho seguro o cualquier servicio que ofrezca Disney (Disney Plus, por ejemplo) va a ayudar activamente a "luchar contra el bullying". A continuación, se presentan los valores que pretende representar la empresa Fundación Mutua (Imagen 1.1) y el mensaje que trata de transmitir en el anuncio para lograr este objetivo en la práctica (Imagen 1.2).

(Imagen 1.1)



(Imagen 1.2)

Retomando el análisis de la organización de las características propias de un anuncio (citadas en el 2.4.3), observamos también que en el desarrollo narrativo y dramático, además de no referirnos claramente a La fundación Mutua (la compañía de seguros que patrocina el anuncio, o sea, el oferente), se introduce una Novedad Situacional a través de escenas intercaladas de películas Disney; estas rompen con el guión cognitivo propio del anuncio que se manifiesta. En este momento, se hace una referencia a la mercancía que se quiere vender, pero su carácter indirecto nos señala que el objetivo de la situación todavía no es exponer el producto ni las razones para comprarlo.

Por otro lado, el único rasgo que presenta y que no es característico de esta tipología de anuncios (emocionales-sensoriales), se debe al diálogo constante en voz en off que se establece entre los individuos protagonistas, por lo que no se percibe ninguna ausencia de lenguaje verbal. Además, se observa un diseño multimodal en el que se combinan imágenes audiovisuales y lenguaje escrito que refuerza la voz en off.

Destacar también que la función de anclaje que realiza el SLG, provoca que el espectador haga una relectura de todo el visionado y se identifique con los dos valientes protagonistas, de manera que se le incita a contratar los servicios de estas dos empresas mencionadas, ya que además de pasar a poseer los beneficios que le aportan (valor de uso), también lograrán mostrarse ante los demás (Martínez-Camino, Pérez Saiz y González-Lavín, 2018), al participar en iniciativas para prevenir el acoso escolar como personas solidarias y comprometidas socialmente (valor de fama).

En conclusión, de acuerdo a todos estos aspectos analizados, se puede decir que se trata de un anuncio casi Prototípicamente Emocional-Sensorial. En el aula su visualización se utilizará ya que, como bien hemos visto, se muestra claramente una situación de “bullying” (los alumnos se fijarán en la narrativa del anuncio, no en el producto en sí), por lo que se utilizará como recurso para lograr los objetivos planteados en la unidad didáctica que se muestra a continuación.

3. Unidad didáctica.

3.1 Introducción:

Anteriormente mencionado, el Informe Cisneros X del año 2007 expone una tasa muy alta de población que sufre acoso escolar (23,3%) y Ayerbe et.al (2005) también apoya esta estadística al afirmar que uno de cada cinco alumnos sufre o protagoniza este tipo de abusos. Es decir, tanto la violencia física como verbal está presente en la mayoría de los colegios causando daños psicológicos que, en muchos casos, son irreparables. Por ello, parece importante adoptar una postura inconformista y hacer todo lo posible por disminuir esta tasa.

Así pues, promover la reflexión y capacidad crítica en las aulas acerca de este tema que nos concierne a todos debería de ser un punto prioritario en el currículo de todos los colegios. Con el propósito de visibilizar y aportar herramientas al alumnado para prevenir dichas situaciones, la propuesta didáctica que se muestra a continuación está encaminada. En resumen, busca que los alumnos sean proactivos, se adelanten al desarrollo de los acontecimientos y eviten que tengan lugar posibles comportamientos que se puedan dar y que desencaden el acoso.

El programa de actividades ha sido esbozado para llevar a cabo en un aula de sexto de primaria; no obstante, también podría adaptarse a niños con una edad ligeramente inferior a once y doce años, o que exceda la misma. Además, destacar que las actividades pueden modificarse si así se ajustan más al centro, al aula o a los niños que vayan a participar.

3.2 Temporalización.

La unidad didáctica que se plasmará a continuación está constituida por dos sesiones que se componen, a su vez, en dos actividades. Cada una de estas presenta una duración de cien minutos aproximadamente; en consecuencia, dada su duración, se ejecutarán en dos días (cincuenta minutos en la jornada), realizando dos actividades por semana. En total se necesitarán ocho días.

Por tanto, la propuesta didáctica está pensada para llevar a cabo en dos semanas; todos los días se reservará una hora de la jornada escolar para la puesta en marcha de la misma, y dejando un día de descanso entre ambas sesiones. Además, el tiempo invertido en el taller será el propio de las asignaturas de Atención Educativa y tutoría, puesto que estas materias son las responsables de tratar temas relacionados con la convivencia en el aula.

De acuerdo a esta distribución del tiempo y de las sesiones, sacamos en limpio el siguiente horario:

Semana 1:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:45-9:45					
9:45-10:45					
10:45-11:00	RECREO				
11:00-11:	Sesión 1;				

55	actividad 1				
11:55-12:50					
12:50-13:10	RECREO				
13:10-14:00		Sesión 1; actividad 1	Sesión 1; actividad 2	Sesión 1; actividad 2	

Semana 2

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:45-9:45					
9:45-10:45					
10:45-11:00	RECREO				
11:00-11:55	Sesión 2; Actividad 3				
11:55-12:50					
12:50-13:10	RECREO				
13:10-14:00		Sesión 2; actividad 3	Sesión 2; actividad 4	Sesión 2; actividad 4	

3.3 Metodología.

En cuanto a la metodología, el aprendizaje cooperativo será la estrategia en la que se fundamenta este proyecto de innovación. En cada actividad, se dividirá el aula en grupos pequeños y heterogéneos en los que el alumnado deberá cooperar con sus compañeros y compañeras tanto para conseguir los objetivos comunes como desarrollar, así, sus habilidades sociales y cognitivas a la vez.

Este método de enseñanza-aprendizaje fomenta el valor de la interdependencia en el alumnado y, de esta manera, ayuda a crear conciencia de que las acciones de cada uno influyen en las del otro y las condicionan. Por ello, nos viene bien a la hora de intentar transmitirles el valor de la empatía, la solidaridad y el compromiso. Tanto es así que el resultado final del trabajo conjunto se forma a partir de las intervenciones de los niños dentro del proyecto (Zariquiey, 2015).

En una situación de acoso, las diferencias acostumbran a ser el motivo de peso de la exclusión, tanto es así, que el hecho de que un niño simplemente no encaje en el canon de belleza actual puede desencadenar que se convierta en víctima de burlas y humillación. Por ello es importante destacar de este método de trabajo que se honran las diferencias de cada uno y se evita caer en los mecanismos de la exclusión, convirtiendo estas desigualdades en oportunidades, ya que la diversidad cobra valor y cada uno aporta algo único para la consecución de un objetivo común (Zariquiey, 2015).

Además, se busca que el alumno vaya construyendo su autoconcepto, autoestima y visión del mundo apoyándose en las diferentes herramientas, interpretaciones o alternativas que los demás compañeros y compañeras le ofrecen y, de manera simultánea, este también aporta desde su singularidad. En consecuencia, estas interacciones basadas en la escucha, el respeto y la

participación promueven un ambiente de calma y seguridad (Zariquiey, 2015) muy conveniente para tratar el delicado tema que nos concierne.

3.4 Recursos.

En cada sesión, se utilizarán, a modo de herramienta, dos anuncios publicitarios: Atrapados de Sonae Sierra, que forma parte de una campaña contra el abuso en las escuelas y Activa Tu Poder, perteneciente a Fundación Mutua y The Walt Disney Company. Se analizará la retórica de ambos en las dos sesiones, un comercial por asamblea. Los objetivos, los contenidos y los estándares de cada una varían sutilmente y se explicitarán al inicio de ambas asambleas.

Además, en las cuatro actividades se incluirán otros recursos didácticos como escenas de dos películas, o algún juego y cuestionario. La idea es que el aprendizaje sea lo más ameno y lúdico posible y, a su vez, significativo para ellos, pues la profundidad de las cuestiones tratadas se adaptará al nivel de madurez de los discentes participantes.

Por otro lado, en cuanto a recursos materiales, se necesitarán los siguientes: Un proyector con pantalla, tanto para la reproducción de ambos anuncios como para la de la escena cinematográfica, y hojas y lápices para poder realizar las tareas escritas.

3.5 Objetivos generales

Al comienzo de cada sesión se explicitarán los objetivos más específicos que se buscan conseguir a través de la puesta en práctica de la propuesta didáctica y, de seguido, los que los alumnos deberán alcanzar una vez ejecutadas las dos asambleas.

De la misma manera, se concretarán los contenidos y los estándares más significativos de cada una.

3.5.1 Objetivos generales que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica del proyecto.

- Detectar y analizar de manera crítica las actitudes más comunes de un hostigador.
- Identificar qué actuaciones son las más adecuadas teniendo en cuenta qué papel se ocupa en cada situación de abuso.
- Fomentar el compromiso de establecer unos límites personales, que promuevan una convivencia pacífica (respeto tanto a la esfera como a la imagen social de de autonomía de otros interlocutores).
- Lograr una mayor comprensión de la pragmática subyacente en una situación de intimidación/victimización.

3.5.2 Objetivos generales que se pretende que los alumnos logren a través de la realización de las actividades propuestas.

- Reconocer las emociones presentes en una víctima de acoso y como se manifiestan las mismas a través de la pragmática.
- Identificar las conductas abusivas más comunes de un hostigador.
- Aprender de uno mismo y de los demás, a través de la metodología empleada: el aprendizaje cooperativo.
- Mejorar la resolución de conflictos.
- Lograr una mayor interiorización del valor del respeto, la humildad y la responsabilidad individual.
- Adquirir una actitud de rechazo frente a cualquier tipo de acoso, ya sea físico, verbal, psicológico, etc.

3.6 Contenidos generales.

- Convivencia pacífica.
- Conductas y rasgos de carácter comunes en el papel de abusador/abusado.
- Autoimagen y autoestima.
- Comunicación, gestión interpersonal e imagen social
- Jerarquía social en una situación de acoso.

3.7 Estándares generales de aprendizaje.

- Mejora su autoimagen, y, en consecuencia, su autoestima.
- Adquiere más habilidades para entender a los demás a través de la comunicación no verbal.
- Detecta con facilidad los patrones de abuso que más se repiten, así como la ausencia de límites personales.
- Aumenta su nivel de conciencia como persona, ciudadano y alumno; también el grado de respeto hacia sí mismo y los demás.
- Se responsabiliza para actuar de la mejor forma posible si en algún momento se encuentra en alguna de las situaciones que se plantean en las
- actividades.

3.8 Evaluación.

3.8.1 Criterios de evaluación.

A través de las siguientes pautas, evaluaremos en gran parte si los alumnos han alcanzado los objetivos propuestos y, por lo tanto, adquirido las habilidades y conocimientos que se han querido transmitir con la presente propuesta didáctica.

-Es capaz de reconocer las conductas que constituyen una situación de acoso.

-Es capaz de empatizar con sus compañeros, respetarse a sí mismo y a los demás.

-Es capaz de resolver mejor los conflictos a raíz de integrar un criterio moral cívico más consistente.

-Es capaz de mejorar su comunicación con otros agentes sociales dentro del ámbito escolar

-Es capaz de desenvolverse bien en situaciones difíciles; sabe tomar la mejor decisión acorde a la situación en que se encuentra.

-Es capaz de discernir los rasgos comunes y posibles historias personales de los sujetos que protagonizan tales situaciones.

3.8.2 Evaluación de los alumnos.

La evaluación de los alumnos se llevará a cabo a través de distintas herramientas para así garantizar un resultado más ajustado.

Por un lado, se evaluará la transferencia de conocimientos. Con este fin, se realizará una prueba en los últimos 10 minutos de la segunda hora de cada sesión. Se dividirá al alumnado en grupos de 5 y uno de ellos será escogido aleatoriamente por el profesorado; los estudiantes elegidos deberán dar una explicación a su grupo, en la que se refleje lo aprendido en esos 120 minutos

(los grupos se mantendrán en las dos asambleas, sin embargo, el encargado de exponer lo aprendido cambiará). El docente tomará de referencia para la evaluación los contenidos que se han querido transmitir en ese tiempo; cuanto más se ajuste la exposición al tema plateado, más satisfactoria y positiva será la valoración de los discentes.

Por otro lado, los 5 minutos previos a esta breve exposición, y con los equipos ya formados, se encenderá el proyector y se jugará a una ronda de Kahoot respuestas (Anexo 1). Esta es una aplicación en la que se pueden programar previamente las preguntas que se consideren, modo test. Los alumnos deberán responder a lo que se les plantea, levantando la mano previamente. Si la respuesta es correcta ganarán un punto para su equipo. Dependiendo del número de respuestas acertadas, se evaluará al alumnado.
Por último, se tendrán en cuenta todas las aportaciones orales y escritas en las hojas que se les han proporcionado (Anexo 2), estimando la valía de las mismas de acuerdo a los criterios previamente mencionados, y que a mayores se destacarán en el posterior desarrollo de las actividades.

3.8.3 Evaluación de la propia unidad didáctica.

Además, el docente evaluará las propias actividades; contará con una rúbrica en la que se ubiquen todos los puntos fundamentales que las componen. De esta manera, se analizará con objetividad y precisión la puesta en práctica de la programación; analizando la eficacia de los siguientes elementos: la metodología, objetivos, ajuste de la actividad al tiempo destinado, contenidos, actividades y recursos, materiales y didácticos (Anexo 3).

3.8.4 Evaluación del grado de satisfacción del alumnado.

Finalmente, evaluaremos la satisfacción del alumnado al final de la última sesión de dos maneras diferentes: a través de una lista de control, que

deberá de complementar el docente, con determinados ítems especificados por este (Anexo 4). Y para evaluar esta de forma directa, se les entregará a los alumnos un cuestionario para hacerlo a nivel individual. En este se explicitarán preguntas (para conocer como de grata ha sido su experiencia) y deberán responder marcando con un círculo la palabra que mejor se ajuste su respuesta. Se dejará una pregunta abierta para que expresen lo que más y lo que menos les ha gustado de la Unidad Didáctica (Anexo 5).

3.9 Desarrollo de las sesiones:

Sesión 1. Primera toma de contacto. El acoso escolar.

El acoso escolar implica agresiones sistemáticas, físicas o verbales. Esto presenta graves consecuencias: la víctima se inclina hacia una conducta y una actitud antisocial, que, a su vez, genera una exclusión por parte de su grupo de iguales (sufre un daño en su esfera de afiliación); de este modo, se promueve un clima emocional hostil en el conjunto de la escuela (dentro del cual la esfera de autonomía de la víctima también sufre).

Finalmente, la víctima se aísla sin encontrar una persona en quien confiar para pedir ayuda y confesarle la situación que está viviendo. En buena medida, es la falta de esa persona que se niegue a ser un testigo mudo una condición indispensable para que exista y se entienda este fenómeno.

Con el fin de prevenir dicha situación, esta sesión busca que los discentes comprendan el significado de las relaciones afectivas y su vital importancia. Esta comprensión puede modificar el desarrollo del acoso y mejorar el resultado de las interacciones entre alumnos.

En esta asamblea, se realizará un primer acercamiento a la temática sobre la que se centran todas las actividades. La sesión contará con dos actividades de noventa y cinco o cien minutos (depende de cómo evolucione la

práctica; se busca adecuar el ritmo a las características del grupo-aula), por lo tanto, como se ha señalado en la temporalización, la primera semana se destinará exclusivamente a esta asamblea.

Las herramientas que se utilizarán para llevar a cabo las dos prácticas en las que se basa el desarrollo de la sesión serán dos: el anuncio de Atrapados de Sonae Sierra y una escena de la película de Pinocho. Esta servirá como recurso para introducir el tema de la amistad. Por otro lado, se hará un análisis pragmático del mensaje publicitario (un análisis adecuado al nivel de madurez y de habilidad de los discentes, pero tomando como referencia el que se ha producido en el marco teórico del corto de "Cobardes" de Juan Cruz), de manera que los alumnos deberán profundizar en la comunicación no verbal presente.

Ahora vamos a especificar los **objetivos** generales que señalamos en el punto 3.5; se pretende que los alumnos y las alumnas alcancen, una vez ejecutada esta actividad, los siguientes objetivos específicos:

-Reconocer, a través de la pragmática, las emociones presentes en una víctima de acoso y como se manifiestan las mismas en la conducta.

-Identificar las conductas abusivas más comunes de un hostigador.

-Fomentar el compromiso de establecer unos límites personales que promuevan una convivencia pacífica.

-Reconocer las emociones presentes en una víctima de acoso y como se manifiestan las mismas a través de la pragmática.

-Identificar las conductas abusivas más comunes de un hostigador.

-Integrar valores cívicos que promuevan relaciones amistosas; como el respeto, la honestidad y la lealtad.

-Construir una autoimagen sana con respecto a sí mismos y al grupo.

Por otro lado, los **contenidos específicos** en los que se fundamentan los objetivos anteriores son los siguientes:

- Las emociones humanas y sus manifestaciones gestuales.

-Las relaciones entre empatía e inferencia.

-Los comportamientos que más se perpetúan en una situación de acoso escolar, desde las dos posturas, la del abusador y la del abusado.

-Las condiciones objetivas necesarias para una convivencia cívica.

-Autoimagen sana.

Además, los **estándares de aprendizaje específicos** objeto de evaluación se concretan en:

-El discente adquiere un mayor nivel de empatía y es capaz de reconocer las conductas que constituyen una situación de acoso.

-Mejora su autoconcepto y grado de respeto por sí mismo y sus compañeros.

Actividad 1:

La primera actividad se basará en la visualización del primer anuncio publicitario mencionado: *https://www.youtube.com/watch?v=tU6xBXzYKps Atrapados, de Sonae Sierra,* cuya duración es de 2 minutos; en este se narra visualmente la rutina cotidiana de una niña desde que se prepara el desayuno hasta que sale del colegio. Se ha elegido este anuncio porque se observan, a la perfección, los múltiples tipos de abuso psicológico y social que sufre un niño que está siendo acosado. Además, al no haber un diálogo, toda la información se transmite a través de los trasvases de información involuntaria entre compañeros las conductas que estos ejercen y sonidos clave como la respiración acelerada de la víctima o de sus pasos al correr. En el vídeo, además, la cámara se sitúa un metro y medio del suelo aproximadamente, como si nosotros fuésemos la propia niña cabizbaja (un comportamiento bastante frecuente en una víctima de acoso).

Posteriormente, se abrirá un debate, cuyo objetivo será dar visibilidad a los conocimientos de los alumnos acerca de la situación que acaban de

observar. También se dejará un tiempo para que comenten sus experiencias al respecto, de forma que se conozcan más entre ellos. A continuación, se reproducirá de nuevo el anuncio y deberán anotar aquellos segundos del vídeo en los que crean que se produzca alguna conducta que consideren abusiva. Y de nuevo se abrirá el debate, de manera que el alumnado exponga los momentos del vídeo que correspondan a los segundos seleccionados, y expliquen por qué se han fijado en los mismos. Para finalizar, se les preguntará si saben cómo se siente la víctima y qué evidencias muestran objetivamente esas emociones.

Las diferentes respuestas por parte del alumnado y las hojas con las anotaciones de los segundos, serán objeto de evaluación del docente. Puesto que a través de estos datos, puede conocerse su nivel de empatía, sensibilización, respeto, capacidad de observación de los alumnos, conocimientos previos acerca del acoso escolar etc. El fin último, como bien se ha mencionado previamente, es que comprendan este fenómeno en mayor profundidad analizando pragmáticamente el vídeo.

Actividad 2:

La segunda actividad, comenzará también con la visualización de un vídeo, una escena de la película de Pinocho; su duración es semejante al del anterior vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=1GDqTZzrObM)

Se ha elegido este recurso porque existe relación entre el mensaje que transmite y el anuncio previamente trabajado en la sesión. En este caso, se muestra la importancia de la amistad, de tener siempre un buen apoyo en quién confiar cuando surjan problemas. Pepito Grillo, con su frase “Dame un silbidito”, representa a ese amigo fiel que está presente en los malos momentos.

En el anuncio previamente mostrado, la niña no contaba con ese apoyo y sufría el abuso en silencio; esto se evidencia en el momento final: le responde

a su madre que todo ha ido bien; no obstante, se repite la misma situación al día siguiente.

Así que después de la visualización, se volverá a reflexionar con el alumnado acerca de la forma en que podría influir un confidente que la apoyase; así como en las posibles consecuencias de no tenerlo y sentirse sola en esa situación de acoso cotidiano a largo plazo. El debate terminará con la siguiente pregunta: ¿Qué haríais vosotros si un amigo os contase tal vivencia? A través de esta pregunta, el docente evaluará las diversas reacciones ante un problema ajeno y la utilidad de estas en el caso de que este fuese real. Además, este conocerá las creencias previas de los discentes y se les incentivará a que aporten nuevas ideas que favorezcan la mejora de la situación.

De esta forma, saldrán a la luz los valores del alumnado y el nivel de resolución de conflictos de acuerdo con las alternativas que estos expongan. Y, además de conocerse más entre ellos, tendrán la oportunidad de aprender de las perspectivas de los otros. Por este motivo, se ha comentado previamente que este proyecto está basado en una metodología de aprendizaje cooperativo. Posteriormente, se les repartirá una hoja a cada uno, en la que escribirán una lista con los requisitos que ellos consideren imprescindibles, para que se promueva una convivencia pacífica entre los integrantes de un aula. Y por la otra cara, características que crean que los definan a ellos, así como su papel como integrantes del aula y de su grupo de amigos.

De este ejercicio, el criterio evaluativo se basa en analizar la autoimagen de cada niño en relación a sí mismos y el papel que desempeñan en las jerarquías sociales (Cuál es su esfera de afiliación y, dentro de esta, cuál es su esfera de autonomía; o sea, cuáles son sus obligaciones y cuáles sus prerrogativas, qué se les permite hacer y qué no). Es decir, evaluar su autoestima, grado de respeto hacia los demás, así como su propio concepto de libertad.

Por lo tanto, los fines específicos de esta actividad consisten en lograr una mayor integración de los valores más fundamentales en el alumnado, así como en mejorar su nivel de resolución de conflictos. (desarrollando las alternativas que estos expongan). Así mismo, lo que se trata de inculcarles con esta actividad, es la importancia de contar con una buena red de apoyos donde uno también es un puntal para los demás compañeros y amigos.

Sesión 2. ¿Abusador o víctima?

En la segunda sesión se harán dos actividades con la misma duración que las anteriores, de aproximadamente cien o noventa y cinco minutos cada una, y se reservará para su realización la segunda semana destinada al proyecto.

En este tiempo, se trabajará la misma temática, pero haciendo mayor hincapié, en los papeles que desarrollan el abuso. Es decir, se propondrán dilemas morales que hagan reflexionar a los discentes acerca cómo sería su actuación en caso de ser testigos de cualquier tipo de abuso, de ser invitados por los mismos intimidadores a llevarlo a cabo, o si se convirtiesen ellos mismos en víctimas de este.

En la primera actividad se visualizará un vídeo que representa un caso de acoso, tras el que deberán volver a reflexionar, esta vez oralmente y justificando su opinión delante de sus compañeros. El principal recurso utilizado en esta, es el anuncio de *Activa tu poder* de *Fundación Mutua y The Walt Disney Company (https://www.youtube.com/watch?v=0Ai8_SR8Ncw),* junto con un breve cuestionario que se ha repartido previamente (este anuncio ya ha sido analizado y clasificado atendiendo a su naturaleza como Anuncio casi Prototípicamente Emocional-Sensorial, en el último punto del marco teórico, pero, ahora, los alumnos prestarán atención a la situación de acoso escolar que se presenta.

En la segunda actividad se indagará en las motivaciones ocultas y en los rasgos más comunes de los abusadores. Es importante que los discentes comprendan que estos también sufren aun ocupando una postura diferente. Como herramientas para ilustrar esta realidad compleja del intimidador, contemplarán una escena de la película de *Cobardes*, de Juan Cruz (se ha hecho un análisis pragmático de este corto anteriormente, y también nos sirve de herramienta para entender la jerarquía que se establece y cómo se instaura a través de la comunicación y la gestión del vínculo interpersonal). Y para finalizar, se realizará un juego que fomente la construcción de una autoestima sana, de manera que comprendan los peligros de considerarse inferiores o superiores a los demás. Así como la facilidad de acabar ejerciendo entonces, una actitud cínica que propicie una situación de intimidación/victimización.

En definitiva, el fin general de la sesión es que comprendan profundamente porqué la responsabilidad individual y el respeto son los valores fundamentales para que exista una convivencia pacífica entre alumnos pertenecientes a una comunidad educativa.

Mencionados ya anteriormente los objetivos generales, a continuación se señalan los **objetivos específicos** de la sesión:

-Profundizar en las personalidades de los sujetos que protagonizan tal situación, y la naturaleza compleja de los sujetos humanos que pueden desarrollar distintos papeles y adoptar distintas actitudes.

-Lograr una mayor comprensión de la comunicación y la gestión del vínculo interpersonal constituyentes de una situación de intimidación/victimización.

Y los objetivos más específicos propuestos para los discentes, mediante la puesta en práctica del proyecto, son los siguientes:

-Establecer unos criterios morales y pautas de actuación que resulten favorables en una situación de acoso escolar.

-Lograr una mayor interiorización del valor del respeto, la humildad y la responsabilidad individual.

-Mejorar la autoestima propia y la de los demás compañeros.

Por otro lado, los **contenidos específicos** en los que se fundamentan los objetivos anteriores son:

-Los comportamientos que más se perpetúan en una situación de acoso escolar, desde las dos posiciones (Abusador y abusado).

-Personalidades y motivaciones intrínsecas de los mismos.

-Las condiciones objetivas necesarias para lograr una convivencia cívica.

-Autoestima sana.

Además, los **estándares específicos de aprendizaje** son los siguientes:

-El alumno es más capaz de resolver conflictos

- Adquisición de un criterio moral cívico que le deberá ser útil para actuar con eficiencia en situaciones difíciles.

-El discente amplía su conocimiento acerca de los rasgos comunes e historias personales de los sujetos que protagonizan tales situaciones.

-Mejora su autoestima y grado de respeto por sí mismo y por sus compañeros.

Actividad 3:

En los primeros 50 minutos de la actividad, el alumnado trabajará con un cuestionario que el docente les repartirá y que deberán cubrir de forma. Este se basará en preguntas abiertas para que el niño pueda responder sin condicionamientos y justificar su respuesta. La meta es conocer, desde los diferentes papeles que pueden conformar el conflicto, cómo actuarían ante una situación de acoso. Se les informará antes de comenzar que la encuesta será anónima, para que así el alumnado escriba de forma totalmente sincera y

espontánea. De esta forma, se pueden evaluar las decisiones que realmente tomarían, en dichas situaciones hipotéticas planteadas.

Las preguntas del cuestionario son las siguientes:

- Si vieseis a un compañero insultar a otro mientras el profesor está dando clase y sus amigos le ríen la gracia, burlándose también. ¿Qué haríais?
- Sales a la pizarra a hacer un ejercicio y escuchas risas que provienen del fondo de la clase, te giras y ves a 5 compañeros riéndose de ti mientras te miran. ¿Cómo eliges responder ante esa ofensa?
- Estás en el patio con tus amigos y a uno de ellos se le ocurre ir a molestar a otro y quitarle su merienda. Los demás de la pandilla están de acuerdo con la idea y deciden secundar este acoso. ¿Qué lugar elegirías ocupar? ¿Irías con ellos? ¿Les dirías algo…?

Posteriormente, en los últimos 50 minutos, se trabajará como se ha mencionado antes, con el anuncio *Activa Tu Poder*, perteneciente a *Fundación Mutua y The Walt Disney Company*, cuya duración es inferior a 1 minuto. Se les presentará el vídeo, en el que se observa, en una primera escena, a dos amigos caminando que perciben una situación de acoso. Ambos deciden intervenir y defender al compañero que está siendo sometido a burlas. Como consecuencia, el acosador (que impulsó a sus compañeros apoyarle) se queda sólo puesto que sus cómplices entran en razón y terminan por colocarse del lado de la víctima y no de el del victimario.

Tras la reproducción, se analizará cómo, en el anuncio, el espectador puede inferir las diferentes emociones y pensamientos gracias al lenguaje no verbal (empatía). Tanto aquellas como estos llevan a los personajes a actuar de una manera determinada y, en consecuencia, a ocupar cada uno un papel social en la jerarquía que se establece.

Seguidamente, se abrirá de nuevo un debate para conocer si ha cambiado su opinión acerca de las diferentes actuaciones que ejercerían en caso de que presenciasen tal situación o ellos mismos se viesen agredidos. Se guiará la conversación a través de una pregunta que les haga reflexionar en relación a las consecuencias que tendrían sus comportamientos para sí mismos y para los demás. Analizando así las ventajas e inconvenientes de tomar una decisión u otra y justificando razonadamente el porqué de su elección.

En cierto modo, deberán responder preguntas similares a las del cuestionario, pero oralmente, delante de sus compañeros y condicionados por la presión social producida. Esta surge como consecuencia de las diferentes respuestas de estos por lo que, conforme se avance en el desarrollo de la actividad, las respuestas irán perdiendo gradualmente autenticidad. No obstante, el objetivo es que logren fundamentar sus respuestas argumentándolas y, así, llegar a una conclusión común acerca de la actuación adecuada que más favorecería el bienestar de todos.

Actividad 4:

En la segunda actividad propuesta se visibilizará el vídeo de una escena de la película *Cobardes*, dirigida por *Juan Cruz*. La escena presenta una extensión de unos 10 minutos. https://www.youtube.com/watch?v=4o3BjL2ekaA&t=210s.
En este texto se presenta, claramente, una situación en la que un niño que está siendo acosado por sus compañeros pasa a ser acosador y, por lo tanto, a imitar la misma conducta dañina que le estaba perjudicando a él. Así que, tras su visualización, se les preguntará por qué piensan que el niño acosado repite los mismos patrones de sus abusadores. Tras una charla en la que comparten sus puntos de vista, se les explicará que realmente el abusador puede ser también una víctima que sufre; pero que decide esconder su debilidad, complejo de inferioridad y su miedo, colocándose por encima de otro. Así,

abusa del mismo y siente una falsa sensación de poder y seguridad. Además, se les explicará que seguramente lo que le lleva a actuar con esas intenciones sea consecuencia del resentimiento, el dolor, la vergüenza y/o la venganza… Emociones que ha sentido tras haber sido sometido al mismo abuso o haber presenciado de cerca una situación similar. Y probablemente esto haya afectado negativamente su desarrollo personal. Por lo tanto, se explicará, de manera más superficial, los contenidos sobre los que se ha indagado en el marco teórico.

Seguidamente, también se mencionará la importancia de construir una autoestima sana para no caer en ningún momento en el papel de víctima ni tampoco en el de victimario. Y que así no aumente la probabilidad de reproducir el ciclo acosador/acosado. También se les explicará el valor de la humildad y el de la generosidad; es decir, conocer el lugar que ocupamos en cada circunstancia o ámbito de nuestra vida y actuar con responsabilidad, aportando lo mejor de nosotros.

Para cerrar esta parte de la actividad y, por lo tanto, finalizando con la segunda sesión; se hará un juego para fomentar una buena convivencia y ambiente en el aula, favoreciendo la autoestima de sus miembros. Se les pedirá que se coloquen en círculo de pie; después deberán decir una cualidad propia con la que se identifiquen ellos mismos y otra de la persona que tengan a su izquierda. Una vez hecha la primera ronda, se cambiarán de posición aleatoriamente y se procederá a repetir el ejercicio de manera que reconozcan algo bueno en otro compañero diferente.

El objetivo es dar a conocer nuevos recursos o habilidades que los demás discentes observan en ellos y que deben desarrollar para convertirse en personas autónomas, solidarias y operativas. Un buen autoconcepto que les permita relacionarse con los demás con justicia y equidad es fundamental.

A continuación, se dará pie a una ronda de preguntas/dudas acerca de lo que han vivenciado estas dos semanas. Posteriormente se concluirá la

sesión con una ronda de Kahoot respuestas y una breve exposición por parte del discente elegido en cada grupo; el mismo cierre tendrá la sesión anterior (como se ha mencionado en el punto 3.8.2).

Y ya para finalizar el proyecto, se le pedirá al alumnado que cubra de forma anónima e individual el cuestionario acerca de su experiencia como participante y protagonistas de este (punto 3.8.4, anexo 5).

4. Conclusiones

La investigación se inició con el propósito de dar una estructura y un fundamento a un boceto de actividades previamente planteadas. Entonces, en este estado embrionario, ya presentaba un propósito claro: contribuir a disminuir los casos de acoso escolar. Para ello, la publicidad ha resultado ser una herramienta educativa muy útil; a través de dos anuncios publicitarios se han analizado aspectos clave de la comunicación que se observa en dichos encuentros abusivos. Así pues, la propuesta pedagógica ha ejercido de nexo entre estos elementos aparentemente disociados: la pragmática, la publicidad y el acoso.

El trabajo, no se ha llevado a la práctica debido al difícil acceso en estos momentos a la infraestructura adecuada, aquella en la que, además, se diesen las condiciones necesarias para poder alcanzar, sin mayor inconveniente externo, los objetivos señalados. Por lo tanto, no se ha podido verificar objetivamente si las actividades son realmente efectivas o no.

No obstante, en mi opinión subjetiva y personal, creo rotundamente en su eficacia. Parto de la premisa de que si se intenta modificar una conducta humana, así como evitar las consecuencias que esta conlleva, en primer lugar, se debe hacer reflexionar al sujeto que la ejerce. Así, profundizando en el origen de esta, es cómo se toma verdaderamente conciencia de los actos y la elección de asumir o no la responsabilidad emerge a la superficie. En este caso, la conducta que se trata de evitar es tanto la que caracteriza el papel de víctima como el de acosador; precisamente, la programación de actividades

está justamente enfocada en la reflexión, posterior toma de conciencia y resolución de conflictos, tan hipotéticos como reales.

En suma, añadir que las referencias han sido escogidas de manera muy cuidadosa, aportando datos y opiniones de autores expertos en dichas temáticas con el fin de dotar de rigurosidad al marco teórico.

Por otro lado, la Unidad Didáctica presenta un carácter totalmente innovador, pues no se ha tomado de referencia ninguna otra propuesta y las actividades relacionadas con el fin al que se aspira, son especialmente escasas.

5. Anexos

Anexo 1: Evaluación del alumnado. Juego de Kahoot Respuestas. Ejemplo:

Anexo 2: Evaluación del alumnado. Fichas de aprendizaje para las tareas escritas.

LLUVIA DE IDEAS

FECHA

Responde las siguientes preguntas sobre el anuncio contra el bullying. #Activa tu poder (Fundación Mutua y Disney).

Si ves a un compañero insultar a otro mientras el profesor está dando clase y sus amigos le ríen la gracia, burlándose también. ¿Qué haríais?

Sales a la pizarra a hacer un ejercicio y escuchas risas que provienen del fondo de la clase, te giras y ves a 5 compañeros riéndose de ti mientras te miran. ¿Cómo eliges responder ante esa ofensa?

Estás en el patio con tus amigos y a uno de ellos se le ocurre ir a molestar a otro y quitarle su merienda. Los demás de la pandilla están de acuerdo con la idea y deciden secundar este acoso. ¿Qué lugar elegirías ocupar? ¿Irías con ellos?

A continuación, deberás hacer una lista y escribir 5 palabras en cada.

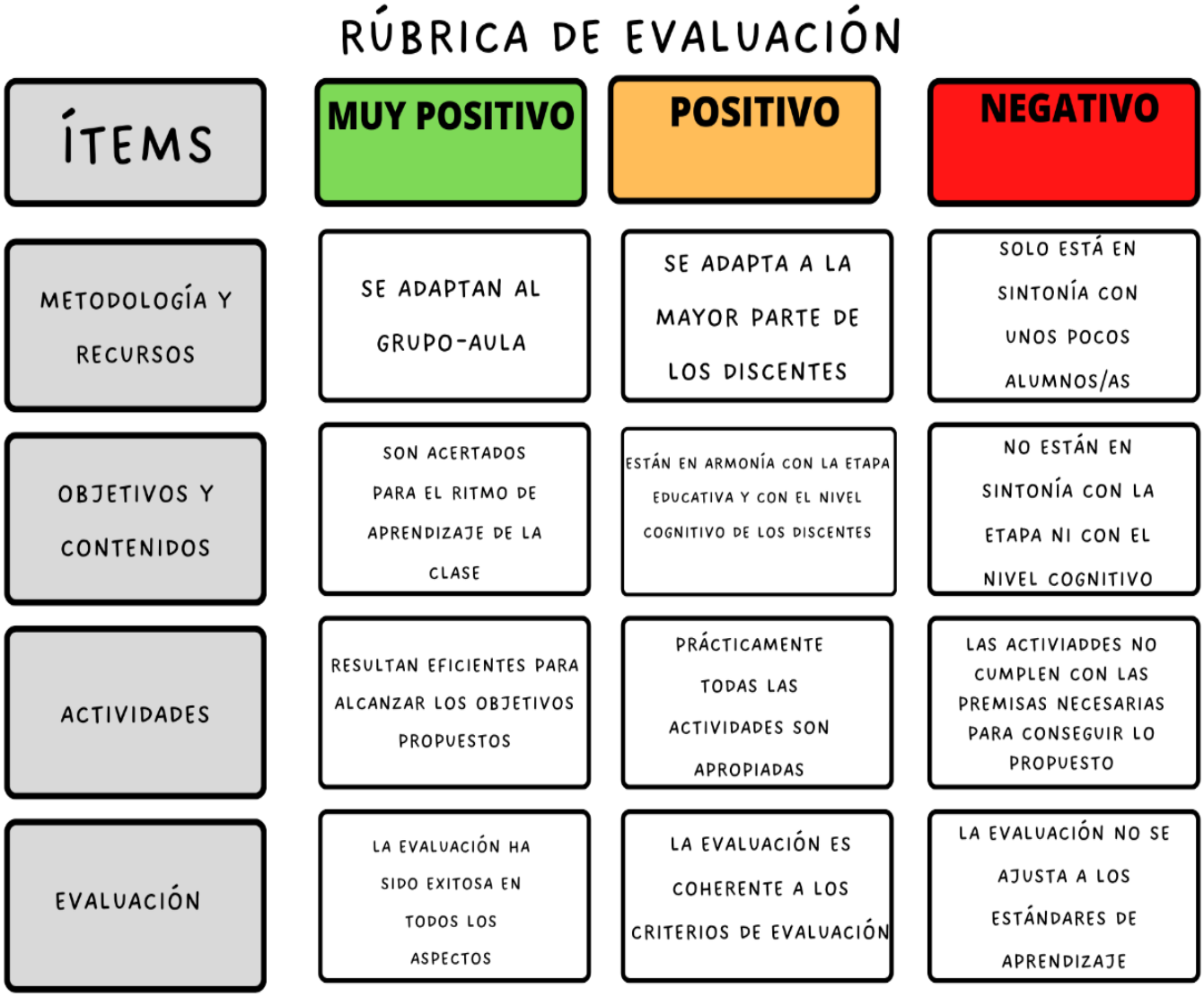
Los 5 requisitos imprescindibles para que haya una convivencia pacífica.

Loa 5 adjetivos que creas que más te definen.

Una vez observado el anuncio de "Atrapados", anota los segundos en los que consideres que hay una conducta abusiva. Justifica tu respuesta.

Por último, responde a a la siguiente pregunta abierta:
¿Cuál consideras que es tu papel dentro del aula, y como integrante de tu grupo de amigos?

Anexo 3: Rubrica para la evaluación de la propia actividad.



Anexo 4: Evaluación del grado de satisfacción del alumnado.

REACCIÓN DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA

	Siempre	A veces	Nunca
El alumnado se distrae con facilidad			
El alumnado transmite motivación			
Hay curiosidad por continuar la actividad			
Se aprecia participación activa e iniciativa			
Hay un ambiente colaborativo en el aula			

Anexo 5. Cuestionario individual.

CUESTIONARIO ANÓNIMO E INDIVIDUAL

¡RESPONDE CON SINCERIDAD!

¿Cuánto te ha gustado y has disfrutado de la propuesta didáctica?

Mucho Algo Poco Nada

¿Cuánto crees que has aprendido?

Mucho Algo Poco Nada

¿Has ayudado a tus compañeros o te han ayudado a ti en algun momento?

Mucho Algo Poco Nada

¿Se te han hecho largas las dos sesiones?

Mucho Algo Poco Nada

Las actividades han sido....

Fáciles Normales Difíciles

Escribe lo que más y lo que menos te haya gustado de las actividades que hicimos estas dos semanas

Bibliografía:

Álvarez de Arcaya Ajuria, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de educación*.

Alemán, M., Vernaz, D., Tilli, G., Mazur, V., Sammartino, B. R., Marconi, A., ... & Antman, J. (2010). Detección de violencia basada en género. Análisis de situación del sistema de Atención Primaria de Salud en Ciudad de Buenos Aires. *Revista Argentina de Salud Pública*, *1*(5), 22-27.

Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, L. J., & Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales:" bullying". *Psicología conductual*, *19*(1), 57.

Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., & Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. Pediatría Atención Primaria, 13(52), 661-670.

Acosta, R., & Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación.

Arundale, R. B. (1999). An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, *9*(1), 119-153.

Arundale, R. B. (2010). Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement. *Journal of pragmatics*, *42*(8), 2078-2105.

Bravo, D. (2012). Cortesía lingüística y comunicativa.

Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia: Análisis del discurso oral*, (2), 155-184.

Bravo, D. (2008). The implications of studying politeness in Spanish-speaking contexts: A discussion. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, *18*(4), 577-603.

Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *4*(8), 415-428.

del Pueblo-UNICEF, D. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000). Recuperado de https://www. defensordelpueblo.

es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-1999-2006-nuevo-estudio-y-actualizacion-del-informe-2000-2007.

Espinar Ruiz, E., & López Fernández, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (16), 001-020.

Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, *20*(1), 169-181.

Fernández, I. M., Ramos, R. G., Caro, P. C., Peñarrubia, C. A., ODonnell, C. F., & Pomares, M. C. (2012). Neurología y síndrome de Down. Desarrollo y atención temprana. Revista española de pediatría, 68(6), 409-414

Ferreira, Y., & Reyes Benitez, P. M. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP, 9(2), 264-283.

González, B. M. (2011). Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno. *Psicología Iberoamericana*, *19*(1), 58-71.

Hernández-Flores, N. (2008). Politeness and other types of facework: Communicative and social meaning in a television panel discussion. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, *18*(4), 681-706.

Higueras, I. (1998). Comunicaciones comerciales en España diez años después de la Ley General de Publicidad.

Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer‐victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(4), 797-810.

Iborra, I., & Esplugues, J. S. (2011). ¿ Cómo clasificar la violencia?: la taxonomía según Sanmartín. Criminología y justicia, (1), 22-31.

Martínez-Camino, G., & Pérez-Saiz, M. (2012). A pragmatics theory on television advertising. Journal of Pragmatics, 44(4), 453-473.

Martínez Camino, G., Perez Saiz, M., & González Lavín, E. (2018). Utility and identity: An analysis of two rhetorical strategies in TV advertising.

Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*,

39(1), 377-391.

Monjas, M., & Avilés, J. M. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. Anales de Psicología, 21(1), 27-41.

Mäser Oñate, I. (2009). Percepción de la violencia psicológica entre pares en estudiantes de segundo ciclo de Enseñanza Básica.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental psychology*, *16*(6), 644.

Oñederra, J. A. (2008). Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos. *XXVII Cursos de Verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián. Disponible en: http://www. sc. ehu. es/ptwgalam/meriales% 20docentes% 20curso% 20verano*.

Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). La violencia escolar. *Estrategias de prevención. Barcelona: Graó*.

Ortega Ruiz, R., Rey Alamillo, R. D., & Mora Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares: Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41, 95-113.*

Ortega Ruiz, R. (1994). Violencia interpersonal en los centro educativos de enseñanza secundaria: un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de educación*.

Petrosino, A., Guckenburg, S., DeVoe, J. y Hanson, T. (2010). ¿Qué características de la intimidación, las víctimas de la intimidación y las escuelas están asociadas con el aumento de la notificación de la intimidación a los funcionarios escolares? Problemas y respuestas. REL 2010-No. 092. *Laboratorio Educativo Regional Noreste e Islas*.

Pedreira, P. A., Cuesta, B. B., & de Luna, C. B. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, *13*(52), 661-670.

Pena, Z. L., & Díaz, M. L. (2009). La argumentación en la publicidad emocional. *Facultad de Filosofía*.

Ramírez, F. C., & Hernández, F. J. R. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(1), 113-126.

Ramírez, F. C. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores

versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 17(1), 37-43.

Ritts, V., & Stein, J. R. (1995). Verification and commitment in marital relationships: An exploration of self-verification theory in community college students. *Psychological Reports*, *76*(2), 383-386.

Russell, T., & Verrill, G. (1988). *Publicidad Otto Kleppner's*. Prentice-Hall.

Sánchez Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *22*(1), 1-15.

Teruel, J. (2007). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Madrid: Pirámide*.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o" bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, *79*(1), 13-20.

Uceda, M. G. (2008). *Las claves de la publicidad*. ESIC editorial.

Villota, M. F. E. (2015). El acoso escolar. Saber, ciencia y libertad, 10(1), 219-234.