



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2023-2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria.

Más allá del patio: Revisión y propuesta de mejora del
Protocolo de Cantabria

Beyond the playground: Review and proposal for
improvement of the Cantabria Protocol

Autora: Blanca Pérez San Juan

Directora: Iriana Santos González

Fecha: 19 de junio de 2024

V.ºB.º Directora

V.ºB.º Autora

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA	5
FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO	22
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	22
RESULTADOS	22
CONCLUSIONES	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

RESUMEN

El presente trabajo persigue abordar la problemática del acoso escolar. Con esa finalidad, he realizado una extensa revisión bibliográfica acerca de este tema, analizando cuestiones relacionadas con la definición del acoso, perfiles involucrados o consecuencias, entre otros aspectos. A continuación, he realizado un análisis del Protocolo de Cantabria, de la que he extraído ciertos aspectos que, en mi opinión, se podrían mejorar. Gracias a ello, he desarrollado una propuesta de intervención en el ámbito escolar, dirigida a las familias y al PAS. Finalmente, se exponen unas conclusiones relevantes acerca del tema.

PALABRAS CLAVE: Acoso escolar, factores de riesgo, consecuencias, prevención, intervención.

ABSTRACT

This assignment aims to address the problem of bullying. To that end, I have conducted extensive bibliographical research on the relevant subject, with aspects related to the definition of bullying, profiles involved or consequences, among other aspects. I have then carried out an analysis of the Cantabria Protocol, from which I have drawn certain aspects that I believe could be improved. Thanks to this, I have developed a proposal for intervention in the school environment, aimed at families and the PAS. Finally, some relevant conclusions are presented on the subject.

KEYWORDS: Bullying, risk factors, consequences, prevention, intervention.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un importante obstáculo para el desarrollo integral de los niños/as, pues ocasiona un gran impacto en todas las áreas del desarrollo. En este sentido, es un fenómeno que, en los últimos años, ha llamado la atención tanto del público en general, como del mundo académico, pero a pesar de la mayor atención que se ha prestado a esta problemática en los últimos tiempos, aún faltan más investigaciones sobre este fenómeno, por ello, seguir avanzando en los conocimientos sobre esta problemática, es crucial por varias razones fundamentales.

En lo que respecta al impacto de esta problemática, en un estudio reciente en España, que incluye a cerca de 21.000 estudiantes desde 4º de Primaria hasta 4º de Secundaria, pertenecientes a las 17 comunidades autónomas, se encontró que el 2,1% de los alumnos se reconocen como acosadores y el 6,2% como víctimas de acoso escolar. Es decir, en promedio, hay un acosador por cada dos clases y casi dos víctimas por aula, si tenemos en cuenta una media de 28 estudiantes por clase. Asimismo, un 16,3% de los/as estudiantes se identifican como espectadores, lo que equivale a cinco niños/as por aula. Según estas cifras, en España, hay aproximadamente 220.000 estudiantes víctimas de acoso escolar y más de 74.000 agresores/as. En este sentido, estas cifras tan alarmantes evidencian la amplia extensión del problema entre la población estudiantil española. De la misma forma, también es preocupante la relación entre el acoso escolar y el suicidio, ya que el 20,4% de las víctimas y el 16,8% de los agresores/as afirman haber intentado quitarse la vida en alguna ocasión (Díaz-Aguado et al., s.f.).

A pesar de esto, el acoso escolar tiende a ser infravalorado, ya que las estadísticas solo muestran una pequeña parte del problema. De hecho, una de cada tres víctimas afirma que no ha explicado a nadie lo que le ocurre debido, principalmente, por un lado, al miedo que siente y por otro, a la intención que tiene de evitar preocupar a sus seres queridos. En los pocos casos en los que las víctimas deciden hablar, cabe destacar que las personas a las que más suelen recurrir según orden de preferencia son las madres (77,6%), los amigos (72,7%), el padre (63%) y los/as profesores/as (52,4%) (Díaz-Aguado et al., s.f.).

Asimismo, la investigación sobre el acoso escolar también es crucial si atendemos a sus consecuencias. En primer lugar, debido a su impacto en la salud mental, puesto que, según Cañas-Pardo (2017), se ha demostrado que las personas acosadas en la escuela tienen más probabilidades de experimentar problemas como depresión, ansiedad y trastornos por estrés postraumático. En segundo lugar, debido al efecto tan devastador que el acoso escolar puede tener en el rendimiento académico de los estudiantes, pues las víctimas suelen experimentar dificultades para concentrarse en el aula, inasistencia escolar y un declive en su rendimiento global. Por último, pero no menos importante, debido a las posibles consecuencias a largo plazo que el acoso puede ocasionar en las personas, no solo durante su etapa escolar, sino también durante su vida adulta, ya que aquellos que lo sufren, corren un mayor riesgo de presentar dificultades para adaptarse socialmente y suelen desarrollar relaciones interpersonales conflictivas y dificultades laborales en el futuro.

No obstante, el impacto del acoso no repercute solo en las víctimas directas, sino también en los espectadores/as y acosadores/as. Aunque las víctimas experimentan la carga emocional y psicológica del acoso, los acosadores/as también sufren consecuencias negativas, como la continuidad de patrones dañinos de comportamiento o el desgaste de su propia autoestima. Además, los espectadores/as no evitan el sufrimiento, ya que encaran conflictos éticos internos o experimentan culpa o impotencia, entre otros.

Por ende, es crucial continuar investigando este fenómeno y que los avances en la investigación nos permitan detectar e intervenir cuanto antes posibles situaciones de riesgo, lo cual facilitaría evitar que las consecuencias para todas las personas involucradas se intensifiquen y cronifiquen. Además, de este modo, contribuiríamos a promover un entorno escolar seguro y favorable para el aprendizaje.

Para concretar la propuesta que se hace, en primer lugar, se explicita qué es el acoso escolar; los perfiles implicados en ello; los factores de riesgo y protectores del acoso, según distintos ámbitos dentro de dichos perfiles; así como las consecuencias e impacto que presenta el acoso. A continuación se ponen de manifiesto los objetivos a conseguir, así como la metodología implementada para

ello. Para, finalmente, mostrar los resultados obtenidos, así como las conclusiones y las referencias bibliográficas utilizadas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

1.1. ¿Qué es?

El término acoso escolar es un término usado para referirse a una forma de violencia que ocurre frecuentemente en el contexto escolar (Armero et al., 2011).

Furlan (2003) destaca la importancia de diferenciar entre la violencia escolar y el acoso escolar. La violencia escolar conlleva tanto infringir normas a través de comportamientos antisociales dentro y fuera de las escuelas, como interrumpir clases, falta de disciplina, conflictos entre profesores y estudiantes, vandalismo o acoso sexual, entre otros. El acoso escolar, por su parte, hace referencia a un tipo concreto de violencia. Por tanto, en este contexto se puede expresar que la "violencia escolar" incluye una gama más extensa de comportamientos agresivos y el acoso escolar es solo una de las expresiones de esta violencia que ocurre entre los estudiantes (Cañas-Pardo, 2017).

Existen varias maneras de referirse al fenómeno del acoso, como, por ejemplo, el término "bullying", derivado del inglés "bully", que significa matón, o el término "violencia entre iguales". En este sentido, una de las propuestas más aceptadas para hablar de acoso es la de Olweus quien define el fenómeno del siguiente modo: "Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, sin capacidad para defenderse". Olweus señala que deben darse tres criterios que deben ocurrir para que una conducta agresiva sea considerada acoso escolar. El primero de ellos es la intencionalidad de quien pone en marcha una conducta de acoso. Por tanto, lo habitual es que estos niños/as o adolescentes actúen de manera premeditada. Además, suele ser un comportamiento reiterado a lo largo del tiempo y, por último, debe causar daño a la víctima, la cual está aislada, desamparada, sin apoyo y con falta de capacidad para poder abordar la situación y hallar una solución. En este contexto, y acorde a Cerezo (2001), cabe señalar la superioridad de quien acosa, bien con respecto al aspecto físico, psicológico

o social. Su objetivo es que las víctimas no puedan defenderse y estén atemorizadas y oprimidas (Villota, 2015). Dicha superioridad, con independencia de su naturaleza, coloca al acosador en una posición de control sobre la víctima, lo que facilita la agresión (Armero et al., 2011).

Del mismo modo, Monjas y Avilés (2004) también señalan que para que podamos calificar una situación como de acoso escolar, además de agresiones repetidas, estas deben ser dirigidas hacia el mismo estudiante o grupo concreto. También indican que ciertos incidentes como los conflictos, peleas entre personas desconocidas, falta de interés académico o comportamiento antisocial, entre otros aspectos, no cumplen con los criterios necesarios para poder ser clasificados como acoso escolar.

Tanto Olweus como otros expertos, distinguen entre agresiones directas e indirectas (Bjorkqvist et al., 1992; Olweus, 1993), también conocidas como explícitas y encubiertas, respectivamente (Crick et al., 1999).

- Agresiones directas o explícitas: pueden ser tanto físicas (golpear, arañar, empujar, clavar objetos, puñetazos, empujones, amenazas con armas, etc.) como verbales (insultos, burlas, chantajes, etc.).
- Agresiones indirectas o encubiertas: pueden ser de carácter físico (robar, dañar o esconder material, ropa, etc.) y de carácter verbal (poner motes, difundir rumores u obligar a cometer actos no deseados). También se deben contemplar las agresiones relacionales, las cuales son únicamente de tipo indirecto o encubierto, y están orientadas a desprestigiar socialmente a las víctimas, con los objetivos principales de arruinar sus relaciones interpersonales, y de ocasionar el aislamiento con respecto a sus iguales (Griffin y Gross, 2004).

Además, se han identificado nuevas formas de ejercer acoso, como, por ejemplo, el denominado ciberbullying o ciberacoso. Este tipo de agresión se caracteriza por el uso de las tecnologías de la relación, la información y la comunicación, como el correo electrónico, la mensajería instantánea..., por parte, bien de personas concretas o de grupos, con el objetivo principal de difamar y/o dañar a otros, intencional y repetidamente (Belsey, 2005). De acuerdo con Arón (2008), en este tipo de acoso, se emplea Internet con connotaciones muy negativas y

haciendo un uso realmente cruel de ello, llegando incluso, en algunos casos, a hacer pública la identidad de la víctima, exponiéndola también a la agresión por parte de desconocidos. En este sentido, cabe destacar que este tipo de acoso posee la “ventaja”, en lo relativo a su detección, de que deja evidencias, y, por otro lado, plantea dos desafíos importantes. Por un lado, se dificulta el poder identificar al agresor, ya que puede ser distinto del agresor físico, y, por otro, es muy común que se subestime el daño, debido a la no presencia física con la víctima. Esto no hace más que incrementar el número de posibles acosadores, dado que personas que no se animarían a actuar así frente a frente, sí que pueden participar en el acoso virtual. Asimismo, a diferencia de otros tipos de acoso, en este, el daño se puede extender más allá del contexto escolar, sintiéndose la víctima indefensa en otros contextos (Díaz-Aguado, 2006).

Kowalski (2010) identifica que el ciberacoso incluye comportamientos como el sexting, el cual involucra el envío de contenido sexual a otras personas a través de teléfonos móviles, siendo, generalmente, contenido creado por el emisor; la suplantación de identidad o la "paliza feliz", también conocida como "happyslapping". En esta última, un grupo de personas, generalmente adolescentes, fingen comportarse de forma normativa y adecuada, antes de atacar físicamente a la víctima, independientemente de que ésta sea conocida o no para ellos, mientras que uno de los miembros del grupo, graba la agresión con un teléfono móvil, con la intención de distribuirlo en Internet.

1.2. Perfiles implicados (víctima, agresor, espectadores)

Abordar el tema de los perfiles de víctima, acosador o espectador en situaciones de acoso escolar es complejo, dada la posibilidad de que cualquier estudiante, pueda sufrir cambio de roles con el transcurso del tiempo, experimentando así, las diversas consecuencias. De igual forma, el acoso escolar atañe no solo al agresor y a la persona afectada, sino que implica a todos los individuos, ya que de alguna manera desempeñan un papel en esa situación (Armero et al., 2011).

Olweus propuso un círculo de acoso con ocho roles diferenciados (Olweus, 1998): el iniciador del acoso; los seguidores, que son aquellos que no inician el acoso, pero sí participan activamente de él; los participantes activos en el acoso, pero no iniciadores; los participantes pasivos que disfrutan del acoso, pero evitan

apoyarlo de forma abierta; los observadores neutrales, que ni participan ni se sienten responsables de detenerlo; los posibles defensores, que son aquellos que reprochan el acoso e intentan ayudar a los damnificados y, el estudiante que padece el acoso. Estos roles pueden cambiar dependiendo del contexto social y de las interacciones entre los estudiantes. Pues, por ejemplo, un estudiante puede cambiar de ser un observador neutral a un seguidor, o incluso de ser víctima a agresor. Asimismo, un estudiante también puede actuar como acosador y ser acosado al mismo tiempo (Blanchard y Muzás, 2007).

No obstante, lo más frecuente en la literatura es hacer referencia, como señalan Legue y Manguendo (2013), a tres roles principales: los agresores, la víctima y los testigos o espectadores.

A continuación, los revisamos, resaltando sus rasgos y conductas más relevantes.

1.2.1. Perfil de agresor/a

Los niños/as que desarrollan conductas de agresión hacia otros, buscan conseguir reconocimiento y atención de los demás. Pueden mostrar distintos niveles de autoestima y confianza en sí mismos, pudiendo ser estos altos o muy bajos. No obstante, en ambas situaciones, suelen adoptar un patrón de relación caracterizado por la exclusión y el menosprecio hacia otros. En este sentido, acostumbran a estudiar a sus víctimas de manera planeada y a seleccionar a estudiantes más vulnerables, por ello, buscan eliminar o intimidar a los que sobresalen académicamente en una u otras áreas, a aquellos que suponen una amenaza para su propio nivel social, así como a aquellos que reflejan sus propias deficiencias (Merayo, 2013).

Gairín et al. (2013), por su parte, señalan que los estudiantes que intimidan a sus compañeros lo hacen debido a la necesidad que poseen de control y de poder, pues buscan reafirmar su valía personal a través de ello y de la humillación a otros, ya sea de forma física, social o psicológica, mostrando así, una personalidad dominante (Ybarra y Mitchell, 2004). Suelen justificar sus acciones culpando a las víctimas (Merayo, 2013; Villota, 2015;), utilizando para ello palabras como "chivato" o "pelota", con el objetivo de mantener la "ley del silencio" (Díaz-Aguado, 2006), generada principalmente, gracias al miedo de los

estudiantes a ser señalados así, a la incertidumbre, a la ausencia de confianza al no saber a quién recurrir, y al sentimiento de vergüenza. Existen evidencias de la intención que tienen los agresores de que se guarde silencio, pues hay que tener en cuenta que, en un caso de acoso, más del cincuenta por ciento de los niños no informarían sobre ello, y solo una pequeña parte lo denunciaría.

Los/a agresores/as son niños/as que disfrutaban causando sufrimiento. Acorde a Teruel (2007), se caracterizan por comportarse de manera intimidatoria, provocadora e impulsiva, controlando su entorno social, y considerando la violencia como una actitud positiva y aceptable para lograr sus objetivos. Por ello, suelen tender a resolver los conflictos de forma agresiva, puesto que han interiorizado que responder de esta forma ante las dificultades es algo muy normalizado y que no tiene por qué tener consecuencias (Vacas et al., 2006).

Esto también denota la falta de habilidades sociales que poseen para comunicarse y expresar sus deseos (Merayo, 2013). Asimismo, a menudo, muestran una notable falta de empatía y sentimiento de culpabilidad (Armero et al., 2011), así como cobardía, celos, envidia, resentimiento y poca tolerancia a la frustración (Merayo, 2013).

Además, es común, que los menores que acosan tiendan a sentir menos depresión, ansiedad social y soledad en comparación con otros estudiantes, y que cuenten con el apoyo de un grupo de amigos que secunden sus comportamientos de acoso, pudiendo ser de hecho, admirados por el resto, lo que influye en su prestigio social (Blanchard y Muzás, 2007). En general, suelen tener tendencia a ser líderes en su grupo, pues ellos mismos se ven así y, además, se reconocen como honestos e individuos fuertes (Cerezo, 2001). Sin embargo, no suelen destacar académicamente y tienden a repetir cursos, lo que implica que pueden llegar a ser estudiantes más corpulentos y de mayor fuerza o altura, dado que cronológicamente son mayores que sus compañeros y compañeras (Legue y Maguendzo, 2013).

De acuerdo con algunos estudios, este comportamiento de acoso está relacionado con niños/as criados/as en familias permisivas lo cual, ha podido derivar en una falta de comprensión acerca de la coexistencia de sus derechos individuales con los de los demás, lo que hace muy probable que estos niños/as

se comporten de un modo coherente con estas creencias en el centro educativo. No obstante, este comportamiento también puede estar ligado con inculcar a los niños/as valores negativos y contrarios a la igualdad (Merayo, 2013).

Gairín et al. (2013) llevaron a cabo un estudio que confirmó que, detrás de los agresores/as, solía haber familias inconsistentes en las que era frecuente la ausencia de límites claros por parte de los padres y madres, la falta de enseñanza de respeto a normas y un control y supervisión, sobre las actividades de sus hijos e hijas, deficiente (Irene, 2010). En este sentido, varios estudios han indicado que la permisividad en el uso de la televisión, así como el escaso control sobre los programas y los videojuegos pueden llegar a aumentar, en gran medida, los niveles de violencia y reducir la capacidad de empatía de los niños/as (Merayo, 2013). Esta situación se ve agravada debido, por un lado, a la dificultad de estos niños/as para seguir reglas y límites, y por otro, al hecho de que los padres no reconocen lo que ocurre, lo que complica aún más si cabe, la implementación de medidas adecuadas para abordar la situación (Suckling y Temple, 2006).

1.2.2. Perfil de víctima

De acuerdo a lo señalado por diferentes autores, las víctimas suelen mostrar una serie de características comunes. Normalmente, los más pequeños suelen ser físicamente menos fuertes que sus compañeros (Irene, 2010). Asimismo, Beane (2006) también afirma que pueden presentar algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje. Por lo general, no son personas populares y suelen comportarse de un modo ansioso, tímido, cauteloso, sensible, introvertido, además, de presentar una baja autoestima y una personalidad débil. Añadido a lo anterior, a menudo muestran algún rasgo físico que las diferencia y puede ser motivo de burlas (Armero et al., 2011). En este sentido, Teruel (2007) refuerza la idea de que las víctimas presentan sentimientos notorios de desánimo, fracaso, desamparo, tensión y depresión, lo que, en muchos casos, es posible confundir con una fobia escolar, puesto que el niño/a teme intensamente acudir al centro, cuando, en realidad, el miedo está causado por el acoso que padece.

Asimismo, según Legue y Manguendo (2013), las víctimas, con frecuencia, carecen de amistades y se encuentran aisladas, tanto por elección propia, como

por exclusión de sus compañeros. Esto, unido al hecho de que no cuentan con habilidades sociales (Armero et al., 2011), y de que en la mayoría de los casos se ven abrumadas por la situación, agrava, en gran medida, su vulnerabilidad (Villota, 2015). Dicho abrumamiento es debido a que no suelen disponer de las herramientas necesarias para enfrentar las agresiones verbales o físicas de sus compañeros, por lo que se muestran asustadizas (Irene, 2010) y suelen reaccionar sumisa y pasivamente ante las mismas (Rojas y Zarate, 2012). De hecho, incluso habiéndolo intentado previamente de varias maneras, no son capaces de resolver el conflicto por su cuenta (Merayo, 2013).

Usualmente, los niños de 10 o 12 años tienden a mantener en secreto lo que les ocurre, porque sienten vergüenza, inseguridad e inferioridad, lo que les obliga a tolerar en secreto las agresiones. Este sentimiento de vergüenza, respecto a ellos mismos o a sus cualidades, puede hacer, incluso, que se lleguen a culpabilizar por las situaciones que les ocurren (Irene, 2010). De hecho, es frecuente que encuentren más conveniente y sencillo interactuar con adultos, que con individuos de su misma edad. En este sentido, con respecto a sus familias, normalmente son niños/as que poseen un lazo sólido, aunque son dependientes y están sobreprotegidos por sus progenitores (Suckling y Temple, 2006).

Cabe destacar la existencia de diferentes tipos de víctimas, algunas son pasivas o sumisas y otras son activas o agresivas.

Las víctimas sumisas suelen ser percibidas por sus iguales como débiles, tanto en el aspecto psicológico, el físico, o en ambos. Generalmente, como ya se ha dicho, carecen de asertividad, no saben cómo reaccionar y tienen dificultades para manejar situaciones de acoso, pues presentan escasas habilidades sociales y de resolución de problemas.

Por otro lado, las víctimas agresivas presentan similitud de características con las sumisas, con la diferencia de que estas suelen reaccionar de forma impulsiva, impaciente y agresiva ante las provocaciones. Como resultado de este comportamiento, sus compañeros las discriminan o excluyen, puesto que es una forma de conducta que les genera rechazo. No suelen seguir las normas sociales

y provienen de entornos familiares con estilos parentales autoritarios o negligentes (Admin, 2023).

1.2.3. Perfil testigos/espectadores

El acoso escolar no se limita solo a la interacción entre el agresor y la víctima, sino que también implica a los espectadores que lo apoyan, bien por su inactividad, ya que, aun quienes solo observan también contribuyen al acoso al presenciarlo y no oponerse a él, o por todo lo contrario, por participar (Merayo, 2013). Algunos espectadores se corresponden con la idea de “estudiantes modelo” e interiorizan justificaciones hacia la situación, entendiendo, por ejemplo, que la víctima “se lo merece”. Sin embargo, otros temen convertirse en víctimas o perder popularidad si defienden a la persona acosada, por lo que llegan a evitar informar a los adultos, y con su silencio, contribuyen a la continuidad del acoso (Legue y Maguendzo, 2013; Merayo, 2013).

Ortega y Del Rey realizaron en 2003 un estudio que reveló cómo los espectadores que presenciaban violencia sin intervenir en ella podían experimentar problemas similares a los de la víctima o el agresor, como la disminución de la empatía (Ortega y Del Rey, 2003). En este sentido, Olweus apunta al modelo de contagio social, el cual afecta principalmente a aquellos individuos que son inseguros, dependientes, no tienen influencia entre sus compañeros y carecen de espíritu crítico (Armero et al., 2011).

Además, esta falta de sensibilidad, apatía y solidaridad hacia los problemas de los demás que, en ocasiones, presentan los testigos y que contribuye a la falta de acción, podría incrementar la probabilidad de que, en el futuro, puedan ser protagonistas directos de dicha violencia (Villota, 2015).

En cualquier caso, los espectadores son fundamentales, pues son el objetivo del acosador, dado que este les quiere mostrar el poder que posee (Merayo, 2013).

Como conclusión a todo lo expuesto sobre los perfiles, se concluye que la resolución de conflictos mediante el uso de la violencia por parte de un niño/a, es algo adquirido y puede mostrarse desde una edad temprana. En este sentido, es importante reconocer que la presencia de niños/as acosados/as está

relacionada con la existencia de niños/as que han aprendido a acosar. Si no se corrigen, estas conductas agresivas pueden convertirse en una forma habitual de lograr metas y pueden empeorar con el tiempo, por lo que es importante tener en consideración que, tanto los acosadores como las víctimas, son personas que suelen experimentar carencias y dificultades socioemocionales, lo que no significa que no puedan reemplazar y mejorar los comportamientos agresivos, y, para ello, es crucial enseñar alternativas positivas como la empatía, la compasión y la reciprocidad (Merayo, 2013).

1.3. Factores de riesgo y protectores del acoso.

1.3.1. Factores de riesgo

Acorde al Instituto Nacional de Estadística, un factor de riesgo es cualquier característica o circunstancia de una persona o grupo de personas que está relacionada con un aumento en la probabilidad de padecer o desarrollar cualquier aspecto (INE – Instituto Nacional de Estadística, s.f.).

Acerca de estos factores, es imprescindible aclarar algunos aspectos. Su presencia en un individuo no asegura que este vaya a desarrollar comportamientos problemáticos, sino que la probabilidad de implicarse en esos comportamientos es mayor, en comparación con otro individuo que no posea esos factores. Por ello, dichos elementos no son causas directas sino más bien indicadores. Por otro lado, ningún factor de riesgo por sí solo puede prever de manera precisa un comportamiento problemático (Yubero et al., 2017).

En el caso del acoso escolar, no hay una única razón que pueda explicar este fenómeno, por lo que es frecuente considerar la interacción de varios elementos, como son las características personales e individuales del alumno/a, su adaptación a la hora de integrarse en la escuela, las dificultades en el entorno familiar o la tolerancia del contexto escolar hacia determinadas actitudes y comportamientos, entre otros.

A continuación, se van a señalar factores personales, familiares, escolares y sociales y culturales. Los dos primeros se detallan teniendo en cuenta tanto el perfil del agresor/a como el de víctima, sin embargo, en el resto, el grueso aparece desde el punto de vista del agresor, aunque se exponen ligeras

connotaciones referentes a la víctima. Esto es debido a que no se ha desarrollado literatura científica que explicita detalladamente estos aspectos desde el perfil de la víctima (Cañas-Pardo, 2017).

1.3.1.1. Factores personales de los agresores/as

Es muy posible que cuenten con algunas de las siguientes características, aunque con diferente intensidad: pueden ser populares entre sus compañeros, por lo que no poseen una autoestima social negativa, aunque sepamos que su forma de relacionarse con ellos no sea la apropiada; gran capacidad de manipulación; convicciones de que la violencia es aceptable; aptitudes para ser líderes; baja responsabilidad; poca empatía y sinceridad (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica, 2020). En lo relativo a la empatía, es importante hacer una apreciación y es que la empatía puede ser cognitiva y emocional. La primera implica comprender el punto de vista de la otra persona, anticipando sus pensamientos e interpretaciones. Por su parte, la segunda implica experimentar las emociones y sentimientos de otra persona, estableciendo una conexión emocional con ella. En el caso de los agresores, es común que carezcan de empatía emocional, pues no muestran malestar o culpa por sus acciones, ya que, aunque pueden comprender cognitivamente la perspectiva del otro, puesto que son capaces de anticipar, por ejemplo, la forma en que la víctima va a reaccionar antes sus agresiones, no tienen conexión emocional con el sufrimiento de la misma (Cañas-Pardo, 2017). Usualmente, el individuo/a que agrede se encuentra en el mismo aula que la víctima, y no siempre será alguien visto por el profesorado como “problemático/a”, aunque también puede ocurrir que esté en cursos superiores o en otra clase (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica, 2020).

Existen ciertas características referentes al temperamento, que inciden en que el niño/a pueda ser menos comprensivo/a, impulsivo/a y tenga menos control tanto sobre sus acciones, como sobre sí mismo/a, tal y como es el caso de altos niveles de actividad, rigidez, dificultad para adaptarse a cambios y tendencia a frustrarse y distraerse fácilmente. De otra forma, el hecho de que algunos de estos niños/as presenten hiperactividad o conflictos de oposición, está relacionado con el riesgo de que sean agresivos o violentos.

Asimismo, varios estudios han revelado que la inteligencia y su correspondiente ajuste social son factores significativos a la hora de predecir trastornos de conducta, agresividad y comportamiento antisocial. De hecho, poseer baja inteligencia verbal, habilidades sociales limitadas y dificultades para solucionar problemas se asocia con un mayor riesgo de comportamientos agresivos y violentos (Eron y Huesmann, 1993; Farrington, 2005; Moffit, 1993).

Entre los factores de riesgo personales también nos encontramos con la edad y el sexo (Farrington, 2005; Wolke et al., 2001; Woods, et al., 2007), pues acorde al reciente estudio sobre el acoso escolar de la Fundación ColaCao y la Universidad Complutense de Madrid, el porcentaje de chicos que se reconoce como acosador (2,6%) es mayor que el de las chicas (1,4%). De forma más concreta, son un 2,4% frente a un 1,4% en Primaria y un 2,7% frente al 1,4% en Secundaria (Díaz-Aguado et al., s.f.). Estos resultados pueden deberse a la educación sexista tradicional, que relaciona la dominación y la violencia con la masculinidad, y confirman lo encontrado en estudios anteriores, donde se apuntaba que, frecuentemente, eran los chicos los más implicados en el acoso como agresores (Cerezo, 2010; Postigo et al., 2009; Solberg y Olweus, 2003; Tapper y Boulton, 2004). Específicamente, los estudios indican que las disparidades en cuanto al sexo son más visibles en las agresiones directas, y menos, en las indirectas (González et al., 2007; Veenstra et al., 2005).

Además, según ciertos autores, los acosadores suelen ser mayores que sus víctimas (Carney y Merrell, 2001; Seals and Young, 2003).

1.3.1.2. Factores familiares de los agresores

La familia desempeña un papel crucial en la educación de los niños/as. Es un elemento clave en el desarrollo de conductas violentas, ya que es el primer modelo de socialización para ellos/as. Varios estudios (Farrington, 2005; Harris y Reid, 1981; Morton, 1987; Patterson, et al., 1989; Patterson y Yoerger, 2002;) han investigado acerca de cómo la dinámica o influencia familiar afecta a la tendencia a desarrollar comportamientos agresivos en los niños/as y han identificado como factores predictores de dicho comportamiento, los siguientes aspectos:

Primeramente, la falta de estructura familiar, con cambios en roles tradicionales, falta de atención, ausencia de uno de los progenitores, etc. Además, la exposición a modelos violentos en el hogar ocasiona que los niños/as aprendan, por un lado, a resolver conflictos mediante la agresión física o verbal, y por otro, a aceptar la idea de que el poder se obtiene siendo dominante, en lugar de utilizar el diálogo y la negociación. En segundo lugar, se destacan los métodos de crianza deficientes, caracterizados por supervisiones pobres y prácticas inconsistentes, restrictivas y punitivas, pues los padres de niños/as agresivos/as suelen castigarlos frecuentemente y de una forma ineficaz, por lo que tienden a ser coercitivos y manipulativos con sus hijos/as y no son capaces de reforzar sus comportamientos prosociales positivos. Finalmente, la ausencia de afecto entre los propios padres, con falta de cariño y seguridad, puede incrementar el riesgo de que los niños/as que experimentan maltrato o abuso durante su infancia por parte de sus progenitores se vean implicados en conductas agresivas en la adolescencia (Farrington, 2005).

1.3.1.3. Factores escolares de los agresores

Frecuentemente, los agresores/as presentan una escasa implicación en actividades académicas, lo que revela su desconexión tanto con el sistema educativo, como con el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que suele desembocar en situaciones de fracaso escolar y de problemas en la escuela.

Estos niños y niñas buscan proyectar, en el contexto escolar, una imagen de fuerza que alimente el deseo de control que poseen. En este sentido, los adolescentes buscan establecer una reputación social como parte de su búsqueda de identidad, tan característica en este periodo de la vida (Estévez et al., 2010).

La influencia del grupo de iguales es muy importante, ya que los jóvenes violentos suelen relacionarse con otros que también poseen problemas de comportamiento, lo que refuerza su comportamiento antisocial (Lipsey y Derzon, 1998). Esto tiene una influencia negativa en el entorno escolar, pues provoca absentismo, falta de identificación con otros alumnos y docentes, escaso compromiso con los estudios, etc.

1.3.1.4. Factores sociales y culturales de los agresores

Con respecto a los factores culturales, los medios de comunicación tienen un papel importante al presentar la violencia como algo común, inmediato y cotidiano. Los niños/as y adolescentes están constantemente expuestos a grandes niveles de violencia, bien mediante películas, canales de música y/o de televisión, videojuegos, mensajes, noticias, etc. Varios estudios concluyen que dicha exposición está muy relacionada con un mayor riesgo de adoptar o sufrir comportamientos agresivos (Derksen y Strasberger, 1996), pues los niños/as que consumen mucho contenido violento, tienden a ver las agresiones como algo normal, y a reproducir esos comportamientos, lo que los hace menos sensibles ante la violencia y les aporta una visión negativa del mundo, considerándolo un lugar en el que hay que luchar para sobrevivir.

Con respecto a los factores sociales, se destaca que la violencia en las escuelas a menudo refleja lo que ocurre en el entorno social del individuo/a. De hecho, se ha comprobado que existe una correlación entre la cantidad de violencia que vive el niño/a en su lugar de residencia y su comportamiento violento en el colegio (Ascher, 1994).

1.3.1.5. Factores personales de las víctimas

Los factores de riesgo con respecto a las víctimas pueden aumentar la probabilidad de serlo. Cabe destacar que estos factores pueden interaccionar entre sí y con factores ambientales para aumentar la vulnerabilidad ante el acoso.

Cualquier estudiante puede sufrir acoso escolar en algún momento, incluso aquellos que parecen no tener dificultades aparentes, tienen buenas relaciones con sus compañeros/as y son competentes socialmente, pueden vivirlo si desafortunadamente se convierten en el objetivo de un agresor/a. Esto es debido a que el problema no reside en la persona que experimenta la agresión, sino en las dinámicas relacionales que se han construido. No obstante, existen ciertas características que aumentan la probabilidad de sufrir acoso. En este sentido, normalmente, las víctimas son personas con baja autoestima; son tímidas e introvertidas, lo que hace que tengan una menor habilidad para establecer límites y que sean menos propensas a buscar ayuda; en ocasiones, destacan por ser sensibles y muy responsables o por tener problemas de aprendizaje; no tienen

respuesta ante las agresiones, aunque en algunos casos muestran respuestas agresivas; son poco asertivas y con pocos amigos o pocos apoyos dentro del grupo.

Asimismo, según las estadísticas, ciertos colectivos son especialmente vulnerables ante el acoso escolar. Entre ellos destaca el alumnado con algún rasgo físico evidente, con discapacidad, altas capacidades, hiperactividad, dislexia u otras dificultades para el aprendizaje, así como personas de origen extranjero o pertenecientes a minorías étnicas, con rasgos autistas o con una orientación sexual no normativa (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica, 2020).

Al igual que ocurre con el perfil del agresor/a, también se debe tener en cuenta dentro de los factores de riesgo, la edad y el sexo, pues acorde al reciente estudio sobre el acoso escolar de la Fundación ColaCao y la Universidad Complutense de Madrid, aunque en Primaria no existen diferencias por género, en Secundaria, el porcentaje de chicas es más elevado (5,8%) que el de los chicos (4,7%). Con respecto a la edad, este mismo estudio, afirma que, según se suceden los cursos y, por tanto, se incrementa la edad, el número de estudiantes que reconocen ser víctimas, disminuye (Díaz-Aguado et al., s.f.).

1.3.1.6. Factores familiares de las víctimas

Existen ciertos aspectos familiares que incrementan la posibilidad de que una persona sufra violencia y sea una víctima. Entre los que se incluyen destacan: el consumo de sustancias en el hogar; problemas de salud mental como la depresión, la ansiedad o trastornos de la personalidad; conflictos matrimoniales no resueltos; los bajos ingresos económicos; el aislamiento social; la carencia de habilidades parentales; y la historia de violencia familiar, que incrementa el riesgo de sufrir otros tipos de violencia. Todo ello puede interactuar de forma compleja y variar dependiendo de la situación familiar (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica, 2020).

Con todo y con esto, no debemos olvidar que para que se dé una conducta de acoso escolar, necesitamos de un contexto que lo facilite (Crespo, s.f.). En este sentido, según Fernández (1998), existen rasgos claves que pueden provocar

conductas de acoso y delincuencia, como la falta de referentes comunes entre el profesorado y los problemas de organización escolar, las dinámicas y relaciones entre profesorado y alumnado, así como las relaciones entre el alumnado, las dimensiones de los centros y las estrategias utilizadas en ellos, para abordar actos violentos.

1.3.2. Factores protectores

Englobarían todos aquellos aspectos que amortiguan el impacto de los factores de riesgo, por lo que, en cierta forma, actuarían contra estos, contrarrestándolos o minimizándolos. De modo que, a pesar de haber crecido en entornos desfavorables o haber tenido que enfrentarse a experiencias difíciles, algunas personas pueden llevar vidas estables. Estos factores pueden modificar el nivel de riesgo al ser considerados recursos, tanto internos como externos (Boivin, 2005).

A diferencia de lo ocurrido con los factores de riesgo, los factores que aparecen a continuación se van a señalar de forma genérica dado que se entiende que impiden que las personas se vean involucradas en situaciones violentas, como víctimas o como agresores.

En este sentido, cabe destacar que un entorno social y familiar saludable y funcional representa un factor de protección crucial contra el acoso escolar, pues facilita el reconocimiento de logros y la resolución de conflictos de manera asertiva, además, contribuye a un ambiente positivo, lo que promueve la aceptación de valores prosociales y el desarrollo de habilidades empáticas. Esta dinámica es esencial para crear un ambiente en el que la violencia sea rechazada. Además, facilitar un desarrollo emocional positivo es clave, pues permite adquirir y fortalecer habilidades y actitudes que permitan identificar, comprender y gestionar saludablemente las propias emociones, así como entender y responder de manera empática a las emociones de los demás (De Expertos En Educación, 2023).

1.4. Consecuencias e impacto/efectos del acoso.

El acoso escolar afecta a todos los involucrados (Villota, 2015), por lo que los acosadores, los testigos y las propias víctimas sufren multitud de consecuencias

negativas en todas las esferas del desarrollo (Merayo, 2013). A continuación, aparecen desglosadas las consecuencias teniendo en cuenta cada perfil.

1.4.1. Consecuencias para los agresores

Principalmente, se destaca que el uso del acoso como un medio para alcanzar sus objetivos, mediante comportamientos autoritarios y violentos (Villota, 2015), les puede obstaculizar su capacidad para crear y mantener, en el futuro, relaciones sanas (Merayo, 2013). Los comportamientos agresivos y disruptivos que manifiestan pueden mantenerse y extenderse, lo que dificulta su correcta incorporación a la vida social del centro (Benítez y Justicia, 2006). Asimismo, hace más frecuente que tengan problemas en sus relaciones sociales, así como complicaciones en la convivencia con los demás y un aumento en el riesgo de derivar hacia comportamientos psicópatas, delictivos o violencia de género, entre otros (Oñate y Piñuel, 2005). Esto se ha vinculado con comportamientos problemáticos durante la adolescencia y la edad adulta, por ejemplo, mediante el consumo de sustancias ilegales (Nansel et al., 2004).

Con respecto al ámbito académico, los agresores tienden a mostrar falta de atención en sus tareas, lo que impacta negativamente en su proceso de aprendizaje y provoca tensiones, falta de disciplina y dificultades en el desarrollo regular de las actividades escolares (Farrington, 2005).

1.4.2. Consecuencias para las víctimas

Se pueden ver mediadas por la personalidad y temperamento de la víctima (Merayo, 2013).

Acorde a Castro-Santander (2013), el acoso escolar conlleva repercusiones significativas, tanto a corto como a largo plazo, ya que puede dejar secuelas que persistan durante años (Guterman et al., 2002). A corto plazo, se destaca el decrecimiento de la confianza en uno mismo/a, los obstáculos para expresarse con asertividad, las dificultades sociales, o los temores sobre la escuela, así como dificultades a la hora de mantener la concentración y la atención. Sin embargo, a medio plazo, es posible experimentar ansiedad, ataques de pánico, depresión, conductas agresivas hacia otros y comportamientos provocadores (Oñederra, 2008).

Asimismo, varios estudios han confirmado que las víctimas suelen experimentar más estrés (Merayo, 2013), un aumento de la ideación suicida recurrente (Pedreira et al., 2011), así como dolores de cabeza, fatiga, trastornos del sueño, molestias estomacales, tensión, pérdida de apetito y sensación de aislamiento (Oñederra, 2008), lo que impacta negativamente tanto en la salud mental como en el desarrollo de la personalidad de la víctima (Villota, 2015).

Dichos cambios en el estado de ánimo y la conducta pueden ocasionar que tengan escasa popularidad, relaciones sociales limitadas, insatisfacción familiar (Oñederra, 2008) y gran infelicidad (Estévez et al., 2006; Flouri y Buchanan, 2002).

El acoso escolar también tiene consecuencias sobre su percepción del ambiente de aprendizaje y el clima escolar del centro, pues los niños/as que son acosados, frecuentemente, opinan que la escuela es un lugar inseguro y angustiante (Merayo, 2013). Por ello, pueden llegar a modificar el recorrido hacia el colegio (Merayo, 2013), e incluso, llegar a resistirse a acudir a la escuela (Oñederra, 2008), llegando en los casos más graves, a tener pensamientos suicidas (Finkelhor et al., 2005); la alteración de las relaciones entre los estudiantes; modificaciones en sus prácticas académicas (Merayo, 2013) o falta de motivación; el entorpecimiento en su adhesión al entorno escolar (Cava et al., 2010); el fracaso académico o trastornos fóbicos difíciles de superar. Debido al miedo que les ocasiona ir a la escuela, suelen fingir enfermedad por las mañanas, acompañado de síntomas psicósomáticos y llantos persistentes (Villota, 2015).

1.4.3. Consecuencias para los testigos/espectadores

Presenciar cómo otra persona es intimidada genera malestar para la mayoría, por lo que también los espectadores reciben consecuencias. Observar intimidaciones puede ocasionar que la persona sufra un estado de disonancia cognitiva, es decir, una sensación incómoda que surge a raíz de enfrentarse a una acción, que considera moralmente incorrecta, y ante la que no se actúa. Así, la disonancia entra en escena cuando las acciones entran en conflicto con los valores internos (Merayo, 2013).

En este sentido, los espectadores pueden, por un lado, acostumbrarse a no responder ante futuros acosos, y volverse insensibles frente a injusticias y agresiones (Merayo, 2013) y, por otro, a experimentar sentimientos de culpa al conocer las situaciones de acoso y no ayudar a la víctima, o a tener temor ante la idea de convertirse en futuros damnificados (Ortega y Del Rey, 2003).

Por tanto, el acoso también atañe a individuos que no están directamente involucrados, especialmente si tienen compañeros/as que son agresores o víctimas, lo cual puede impactar sobre su rendimiento académico (Nishina y Juvonen, 2005). Finalmente, la violencia que presencian puede afectarles y generarles una sensación de desesperanza respecto a la construcción de relaciones positivas y a la efectividad de cualquier esfuerzo en este sentido (Villota, 2015).

FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

1. Analizar el protocolo vigente ante casos de acoso escolar, en la comunidad autónoma de Cantabria.
2. Elaborar una serie de actividades formativas, destinadas a las familias de los estudiantes y al Personal de Administración y Servicios (PAS), para conseguir fortalecer el papel que poseen, a la hora de actuar ante el acoso escolar.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El primer paso para desarrollar la propuesta que se presenta a continuación, ha sido analizar el protocolo existente en Cantabria, a la hora de actuar ante casos de acoso escolar. Para, partiendo de este, ofrecer algunas sugerencias que sirvieran para completarlo. Tras el análisis del mismo, he identificado ciertos elementos que considero aspectos a mejorar, por lo que, a continuación, he realizado una propuesta de mejora sobre ello.

RESULTADOS

Tras la lectura y revisión crítica que he llevado a cabo del “Protocolo de Actuación para los centros educativos ante una posible situación de acoso escolar”, de la

comunidad autónoma de Cantabria, he detectado que es preciso realizar especial hincapié, tanto en el papel de las familias, como en el del personal del centro, puesto que considero que, ambos aspectos, son de gran relevancia y no se les otorga la debida importancia en dicho protocolo.

Por ende, para corregir esta situación, he desarrollado una propuesta con cuatro actividades, las dos primeras destinadas a las familias, y las otras dos dirigidas a la formación de personal no educativo, esto es el Personal de Administración y Servicios (PAS). En este contexto, los objetivos de dicha propuesta se centran en:

1. Sensibilizar ante el acoso escolar, promoviendo valores como el respeto, la empatía y la inclusión.
2. Identificar qué es y que no es el acoso escolar.
3. Disponer de herramientas y de información para identificar posibles situaciones de acoso escolar.
4. Fomentar una cultura de comunicación abierta con respecto a las familias.
5. Involucrar a las familias en cuanto a soluciones y estrategias para combatir el acoso escolar.
6. Promover la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar en la creación de un entorno seguro.
7. Optimizar la interacción familia-escuela para que sea lo más positiva posible, ya que, si las familias observan que el centro está implicado con el acoso escolar, es más probable que ante cualquier situación de acoso, acudan y cuenten con el colegio.

La propuesta es la siguiente:

Primera actividad: "Círculo de encuentro"

Finalidad: Establecer un espacio acogedor y agradable, para poder entablar conversación sobre el acoso, en donde las familias puedan compartir ideas y expresar sus inquietudes, así como donde puedan encontrar información y estrategias útiles y eficaces, en cuanto al acoso escolar. Con ello, se fortalece la construcción de una comunidad dentro del colegio, sólida y con gran sentido.

Materiales requeridos para la actividad:

- Sillas para formar un círculo y conseguir así, un ambiente más confortable
- Pizarra y rotuladores aptos para ella
- Cartulinas
- Utensilios artísticos (rotuladores, pinturas, pinceles, etc.)

Fases para su implementación:

1. Preparación del área donde se va a llevar a cabo: Diseñar y organizar un espacio confortable y agradable en las instalaciones del centro, eligiendo de forma prioritaria, un espacio propicio y tranquilo para que las familias se sitúen en un círculo, con sillas, para promover la comunicación y fomentar la participación.
2. Dinámica introductoria y reflexiva: Expresar el propósito a conseguir con esta actividad y recibir cálidamente a las familias. Acto seguido, aportarles las pinceladas justas y necesarias, para que las familias sepan identificar lo que es el acoso, y sean capaces de diferenciar el acoso de lo que no lo es. Posteriormente, se colocarán en grupos, con el objetivo de que dialoguen acerca de una situación de acoso, para después, contrastar de forma común, si esa situación descrita, se corresponde o no, con los patrones de acoso mencionados previamente.
3. Desarrollo de un mural colectivo: Después de lo explicado anteriormente sobre el acoso, se les suministran cartulinas y materiales artísticos con la finalidad de que las familias, de manera colaborativa, elaboren un mural que refleje y transmita sus pensamientos y emociones, en relación con el acoso escolar. En este sentido, se les alienta a que plasmen ilustraciones, redacten mensajes positivos o intercambien y compartan citas inspiradoras, que les parezcan interesantes, y que pongan de relevancia el valor de trabajar unidos como comunidad, para afrontar esta problemática.
4. Encuentro de intercambio y adquisición de conocimientos y competencias: Facilitar la existencia de diálogos, en los que las familias puedan expresar y compartir todo lo que llevan a cabo en el hogar con respecto al acoso escolar, para debatirlo entre todos, y aportar pautas en cuanto a la intervención, estrategias efectivas, etc. En este sentido, se incentiva a las familias a que planteen interrogantes e ideas, pues algunas

de éstas, pueden no corresponderse con las mejores opciones, o con las más adecuadas, para llevar a cabo en estas casuísticas.

5. Involucramiento y esfuerzo conjunto de la comunidad: La actividad llega a su fin, resaltando la relevancia que tiene la implicación constante por parte de las familias, respecto al tema del acoso escolar, pues insta a las familias a comprometerse a propagar la sensibilización sobre dicha temática, en sus entornos sociales y a seguir involucrándose en iniciativas futuras. Asimismo, se aportan datos tanto sobre recursos complementarios disponibles en la institución educativa, como la forma en la que pueden solicitar ayuda adicional si lo necesitan.
6. Finalización y agradecimiento: La actividad finaliza agradeciendo a las familias que han acudido, su participación y sus aportaciones en la dinámica desarrollada, pues es una forma muy positiva e interesante de animar a todos a seguir en contacto, y a continuar uniendo esfuerzos para construir un entorno educativo seguro y cálido para todos/as.

Esta actividad me parece muy pertinente y significativa a la hora de propiciar un abordaje cooperativo y habilitante para atender la temática del acoso escolar, a la vez que, se consolidan y refuerzan las relaciones y las colaboraciones entre los familiares y el contexto escolar, lo que es tan útil para el bienestar de los niños/as.

Segunda actividad: "Foro-Cine: Voces contra el acoso escolar"

Finalidad: Estimular e incentivar tanto la sensibilización, como la comunicación sobre el acoso escolar en el ámbito familiar, haciendo uso de un corto, como un recurso para motivar la reflexión y la acción colaborativa.

Materiales requeridos para la actividad:

- Preferiblemente un proyector, aunque, en su defecto, también se puede utilizar una pantalla de gran tamaño.
- Corto "Silent" (2011)
- Papeles
- Material de escritura
- Cartulinas
- Materiales artísticos

Fases para su implementación:

1. Invitación, propuesta y organización: Se envían invitaciones a las familias del centro educativo, anunciando un "Foro-Cine" que enfoque y trate la temática del acoso escolar. Para ello, hay que asegurarse de contar, en el centro, con un espacio idóneo para poder desarrollar dicha actividad.
2. Proyección del corto: La actividad da comienzo con la proyección del corto elegido, para ello, hay que asegurarse de contar con el tiempo suficiente para que puedan disfrutar de él, íntegramente y sin agobios.
3. Diálogo introspectivo: Al finalizar la proyección tiene lugar un encuentro de pensamiento, análisis y conversación en el entorno familiar. Con ello, se pretende alentar a que los asistentes, transmitan e intercambien sus percepciones, emociones y análisis, acerca del corto que han visualizado, en referencia al acoso escolar. Para lograrlo, se va a hacer uso de preguntas orientativas que lideren y encaminen la discusión, como es el caso de:
 - ¿Qué escena o escenas te generaron más reflexión? ¿Por qué?
 - ¿Qué escena o escenas te emocionaron más? ¿Por qué?
 - ¿Qué conclusiones/aprendizajes se pueden concluir del corto en términos de acoso escolar? ¿Y qué puntos de vista?
 - ¿Qué acciones/medidas se pueden implementar a nivel de comunidad, para promover un entorno escolar seguro? ¿Cómo se podrían unir esfuerzos?
 - ¿Qué consejos/pautas se pueden obtener del corto, en lo que concierne al acoso escolar?
4. Diseño de mensajes motivadores: Con posterioridad al diálogo, se propone a las familias que elaboren mensajes con palabras de aliento hacia aquellos estudiantes que estén siendo afectados por el acoso escolar, o con mensajes contrarios a que ocurran este tipo de situaciones. Para ello, se facilitan hojas de papel, cartulinas, así como material artístico y de escritura, con el objetivo de que las familias exhiban su creatividad, y compartan sus mensajes.
5. Acción y compromiso: Dichos mensajes de apoyo y/o de rechazo hacia el acoso escolar, se disponen en una ubicación visible del colegio, como

puede ser un pasillo, el vestíbulo, o un panel informativo, y se insta a las familias, a asumir un compromiso público con el acoso, dentro de la escuela.

6. Despedida y reconocimientos: Se concluye con el agradecimiento a las familias que han asistido, por su atención, lucha e interés con respecto a la temática del acoso escolar, y se impulsa a que todos continúen colaborando para desarrollar un ambiente escolar acogedor para todo el alumnado.

Dicha propuesta es atrayente a la par que estimulante, pues fusiona el divertimento con el pensamiento y la cooperación conjunta, favoreciendo que las familias refuercen los nexos en la comunidad educativa, al mismo tiempo que se solidarizan y se suman a la lucha contra el acoso escolar. Asimismo, esta actividad permite examinar cómo el cine, y en concreto, el corto seleccionado, encara la temática del acoso escolar y su repercusión en la sociedad, ya que los cortos pueden llegar a ser un recurso muy valioso para sensibilizar y aprender sobre dicha problemática, pues, habitualmente, evidencian los prejuicios que desencadena el acoso y cómo influye en las personas afectadas y/o implicadas. El corto elegido aporta tanto perspectivas amplias con respecto al acoso en el ámbito educativo, como diferentes manifestaciones de esto, por lo que el cine sirve como herramienta para que la audiencia, en este caso las familias, puedan ser capaces de reconocer indicios de acoso escolar, así como poder ser partícipes de su detección. En este aspecto, el cine transforma la opinión o visión social acerca del acoso escolar de las familias, puesto que, al caracterizar a los acosadores como individuos complejos con intenciones que frecuentemente sobrepasan la propia maldad, hace que las familias puedan llevar a cabo un pensamiento más trascendente sobre los fundamentos del acoso escolar, así como un tratamiento exitoso de ello en contextos reales.

Cabe destacar que las dos últimas actividades que se muestran a continuación se corresponden con las dedicadas al PAS.

Tercera actividad: "Aliados: Caminando Juntos"

Finalidad: Fomentar la concienciación, la responsabilidad y el trabajo conjunto del PAS o Personal de Administración y Servicios del centro, en la gestión del

acoso escolar, apreciando su papel esencial en la construcción de un espacio protector y cómodo para todo el estudiantado, pues este personal, forma parte de la plantilla del centro y, por tanto, también está implicado en lo que ahí ocurre.

Materiales requeridos para la actividad:

- Pizarras o si no es posible, en su lugar, papel grande
- Marcadores
- Rotuladores
- Tarjetas de colores
- Pegatinas o post-its
- Material informativo sobre acoso escolar (folletos, guías, trípticos, etc.)

Fases para su implementación:

1. Sensibilización y aprendizaje: Mediante el uso de una presentación concisa y previamente organizada sobre el acoso escolar, se subraya y enfatiza la repercusión que esto tiene en los alumnos, así como la relevancia que posee el PAS en cuanto al enfoque y manejo de dicho tema. En esta línea, la presentación aborda las múltiples manifestaciones de acoso escolar, los perfiles implicados, los signos de alerta, y las acciones pertinentes y eficaces por parte del PAS, para actuar ante ello.
2. Juego de reflexión y expresión: Se divide a los miembros del PAS en pequeños agrupamientos, entregando a cada uno de los grupos, las tarjetas de colores y los rotuladores. Cada grupo tendrá que reflexionar sobre ciertas preguntas planteadas, que servirán como base o guía, como, por ejemplo:
 - ¿Qué manifestaciones de alerta relativas al acoso escolar, podrían estar pasando inadvertidas en la institución escolar?
 - ¿Qué recursos/herramientas y apoyos complementarios se pueden brindar en general a los estudiantes? ¿Y a los que son víctimas de acoso escolar?
 - ¿Qué papeles concretos pueden realizar los diversos integrantes del PAS en la lucha contra el acoso escolar?

- ¿Qué formación complementaria requieren los miembros del PAS para detectar y manejar correctamente el acoso escolar en el entorno laboral?
 - ¿Qué acciones pueden implementar a la hora de colaborar con otros profesionales (docentes, orientadores escolares, trabajadores sociales etc.), para incrementar su efectividad y abordar el acoso escolar de forma integral?
3. Escribiendo sonrisas: A continuación de la reflexión previa en grupos, se sugiere y motiva al personal a que escriban palabras de ánimo y apoyo, orientaciones/consejos útiles, o frases motivadoras relacionadas con el acoso escolar, mediante el uso de pegatinas o post-its, ya que estos se emplearán con posterioridad en esta actividad.
 4. Paso firme: Se invita a que el PAS colabore y se involucre en un recorrido a pie por múltiples zonas del centro educativo, incluyendo zonas comunes, patios, pasillos, etc., para que, durante la misma, el personal vaya colocando de forma planificada y táctica, los post-its que han escrito en puntos destacados para los estudiantes, como pasillos, puertas de los aseos, carteleras de avisos, etc.
 5. PAS en perspectiva: Una vez el recorrido a pie haya finalizado, se reúne al personal en un lugar concreto del centro, como puede ser una sala tranquila, para facilitarles un espacio donde puedan llevar a cabo un intercambio de sus vivencias durante la dinámica, y que puedan enfatizar la relevancia de su compromiso en lo referente al acoso escolar. Asimismo, se invita al PAS a continuar siendo proactivos, observadores y empáticos en la configuración de un contexto escolar adecuado y positivo, para todos los niños/as.

Mediante la implementación de dicha práctica, se desea principalmente que el personal de administración y servicios se fortalezca y obtenga autonomía para lograr convertirse en agentes activos de cambio, lo que beneficiará a todos para obtener un modelo a seguir, para enfrentar y resolver conflictos o problemáticas, para incrementar la capacidad de innovación, o la efectividad en la gestión, a la hora de controlar y organizar los recursos disponibles del centro educativo.

Cuarta actividad: “Caminando en los Zapatos del Otro”

Finalidad: Desarrollar la empatía y el entendimiento del PAS, con respecto a las vivencias y percepciones de los alumnos, al afrontar el acoso escolar, a la vez que se incentiva la cooperación y el esfuerzo coordinado, para atender dicha problemática.

Materiales requeridos para la actividad:

- Folios, hojas de colores, o cualquier otro formato similar
- Rotuladores
- Pegatinas/adhesivos
- Sobres de pequeño tamaño
- Recursos informativos sobre el acoso escolar (libros, artículos, manuales, etc.)
- Cartulinas de diferentes colores
- Material de manualidades

Fases para su implementación:

1. Hablando claro: Se reúne al personal de administración y servicios (PAS) en un espacio idóneo del colegio, y se les brinda una introducción breve con respecto a las consecuencias y/o efectos que el acoso escolar ejerce sobre los estudiantes, así como sobre la importancia que posee dicho personal en su tratamiento.
2. Desde el corazón: Se divide al PAS en grupos pequeños o en parejas, y se le hace entrega a cada uno/a de hojas de papel y de rotuladores. Se les pide que cada agrupamiento, seleccione un contexto imaginado vinculado al acoso escolar, por ejemplo, el caso de un niño/a que, en el patio, es víctima de mofas o ridiculizaciones. Con ello, cada uno de los grupos tendrá que escribir e ilustrar un pequeño relato desde el enfoque y la experiencia de ese niño/a que está sufriendo el acoso, incluyendo en él, reflexiones, emociones y actuaciones.
3. Tejiendo relatos: Una vez estén finalizados todos los relatos, se invita a cada grupo o pareja a que comunique al resto la historia que han planteado, lo que tiene el propósito principal de fomentar un debate reflexivo sobre las impresiones, sentimientos y pensamientos del PAS sobre las experiencias narradas. Asimismo, se incentiva a que todos los

asistentes mediten y analicen cómo estas historias influyen en su visión del acoso escolar, en su forma de entenderlo, y en el valor de su postura hacia este problema.

4. Retos empáticos: A cada pareja o grupo se le entregan sobres de pequeño tamaño. En su interior, se han colocado previamente tarjetas con distintos retos o iniciativas que el personal puede implementar para ofrecer ayuda a aquellos niños/as que son víctimas de acoso escolar. Algunos ejemplos de retos podrían incluir: hablar con un alumno/a que se encuentra apartado del resto en el patio, involucrarse en una sesión de información sobre el acoso escolar, o diseñar un póster motivador para promover la amabilidad, la tolerancia y el respeto entre los propios estudiantes, entre otros.
5. ¡Manos a la obra!: Se insta a los diferentes grupos del PAS, a escoger una tarjeta del sobre, y a involucrarse a realizar el reto que les ha tocado, durante la próxima semana. Se anima a que todos pongan en común sus análisis y vivencias en un “punto compartido”.

Con esta actividad no solo se quiere buscar que el personal de administración y servicios se sensibilice con este tema, sino también, que pueda coger inspiración para poder implementar medidas específicas, que sean realmente eficaces, que respalden a los alumnos/as, y que logren generar un ambiente escolar más empático y colaborativo.

CONCLUSIONES

El acoso se corresponde con un comportamiento intolerable, que presenta consecuencias negativas relevantes para los acosadores, los espectadores, las víctimas y el conjunto de la sociedad. Además, es una gran problemática, que precisa de una respuesta integral. Basándome en la información que he recopilado, he extraído varias conclusiones clave:

En primer lugar, el efecto que esto tiene principalmente en las víctimas, dado que las personas que padecen acoso experimentan una serie de efectos perjudiciales que abarcan desde desórdenes emocionales como, por ejemplo, depresión y ansiedad, hasta declive en su rendimiento académico.

En segundo lugar, la responsabilidad del acosador, ya que frecuentemente, muestran problemas subyacentes, tales como aspectos desfavorables del entorno, ausencia de empatía, etc. En este sentido, el acoso fomenta la instauración de un entorno adverso.

En tercer lugar, la relevancia del apoyo, de la prevención y la intervención. Las víctimas de acoso requieren de sistemas de apoyo sólidos, puesto que un respaldo adecuado, puede favorecer la recuperación y el bienestar de las mismas. En cuanto a la prevención y la intervención, es esencial que sucedan de forma temprana.

Por último, es relevante destacar que, en diversidad de lugares, han establecido medidas concretas para afrontar el acoso. Por ello, el cumplimiento efectivo de dichas medidas es indispensable para salvaguardar a las víctimas, y hallar una solución óptima a esta problemática.

A través de todo el proceso de investigación que he llevado a cabo en referencia a este tema, he podido aprender multitud de aspectos, desde qué es realmente el acoso escolar, hasta sus dinámicas, efectos y enfoques para manejarlo. Asimismo, me ha llamado la atención especialmente, la presencia generalizada del acoso en todos los géneros y rangos de edad.

Si bien es cierto que, antes de comenzar el presente TFG, contaba con ciertas expectativas fundamentadas en mi conocimiento previo, o lo que había observado en medios de comunicación. En este sentido, tenía en mente encontrarme con definiciones consensuadas acerca de qué es el acoso escolar, englobando qué aspectos son de obligado cumplimiento para ser considerado como tal, así como información sobre los perfiles de los implicados; con estadísticas que manifiesten la presencia del acoso escolar en diversos territorios y franjas etarias; y con un conocimiento sobre si la legislación existente es válida y operativa para afrontar el acoso.

Finalmente, al elaborar el presente TFG, descubrí información que corroboró, o inclusive desmintió, mis primeros conocimientos referentes a esta temática, pues me encontré con que las estadísticas sobre la presencia del acoso escolar se

modifican considerablemente dependiendo de la región, la recolección de información que se lleve a cabo y las definiciones empleadas. Asimismo, pude conocer que el acoso escolar, no posee una única definición, sino diversas, y encontré peculiaridades y ambigüedades en cuanto a lo que es considerado acoso. También confirmé que el acoso se suele corresponder con un comportamiento aprendido y consolidado por el entorno, e identifiqué numerosos factores de protección y de riesgo, acerca de los perfiles involucrados en el acoso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Admin. (2023, 16 julio). *ROLES EN EL BULLYING*. Consulta Goya. Psicología y Psiquiatría. <https://consultagoya.com/roles-implicados-en-la-conducta-de-bullying/>

Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., y Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, XIII(52), 661-670. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638733014>

Arón, A. (2008). Un programa de educación para la no violencia. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (265-296) Editorial Universitaria. Santiago, Chile.

Ascher, C. (1994). *Gaining control of violence: A view from the field*. NY: Teachers College, Eric Clearinghouse on Urban Education.

Beane, L. (2006). *Bullying aulas libres de acoso*, España, 1ª edición Grao, Madrid España.

Belsey, B. (2005) *Cyberbullying: an emerging threta to the always of generation*. Disponible en: <http://www.cyberbullying.ca>

Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 9 Vol. 4(2), ISSN: 1696-2095. pp:151-170. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1186>

Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Blanchard Giménez, M., y Muzás Rubio, E. (2007), *Acoso escolar; desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Narcea Ediciones, Madrid.

Boivin, M. (2005). The Origin of Peer Relationship Difficulties in Early Childhood and their Impact on Children's Psychosocial Adjustment and Development. En R. E. Tremblay, R. G. Barr y R. D. Peters (Ed). (pp. 1-7). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development

Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*. 3(1), p7. [Online].

Carney, A. G., y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.

Castro-Santander, A. (2013). La Cyberconvivencia de los estudiantes. En Carozzo (2014): *Bullyng. Opiniones reunidas*. Observatorio sobre la violencia escolar en la escuela. Lima, Perú.

Cava, M. J. Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.

Cerezo, F. (2001). "Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (Agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años". *Anales de Psicología*, 17(1), pp. 37-43.

Cerezo, F. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26(1), 137-144.

Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica. (2020). *Acoso en las aulas: ¿cómo actuar?* Gobierno de España. <https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2020/03/Guia-acoso-escolar-docentes.pdf>

Crespo, Andrés E. (s.f.). *Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos*. Comunidad de Madrid. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016330.pdf>

Crick, N. R., Casas, J. F. y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 367-385.

De Expertos En Educación, E. (2023, 6 noviembre). Factores de protección en el bullying. *VIU España*. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/factores-de-proteccion-en-el-bullying>

Derksen, D.J. y Strasberger, V.C. (1996). Media and television violence: Effects on violence, aggression and antisocial behaviours in children. En A.M. Hoffman (Ed.), *Schools, violence and society*. Westport, CT: Praeger.

Díaz-Aguado, M^a. J. (2006), *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*, Pearson Prentice Hall, Madrid.

Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L. y Alvariño, M. (s.f.). *Resumen del estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*.

Eron, L.D. y Huesmann, R. (1993). The stability of aggressive behaviour even unto the third generation. En M. Lewis y S.M. Miller (eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 147-156). NY: Plenum.

Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?”. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.

Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232

Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12(3), 177-190.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Finkelhor, D., Ormrod, R. K., Turner, H. A. and Hamby, S. L. (2005). The victimization of children and youth: A comprehensive, national survey. *Child Maltreatment*, 10(1), 5–25.

Flouri, E. y Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.

Furlan, A. (2003). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 631-639.

Gairín, J. Armengol, C. Silva, B. (2013) el «bullying» escolar. consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. Universidad autónoma de Barcelona.p.13-25

González, R, Postigo, S. Montoya, I. y Martorell, M. C. (2007). Implicación femenina en el acoso escolar. En Situación actual y características de la violencia escolar, Vol. I, 179-184. Almería: Grupo Editorial Universitario

Griffin, R. y Gross A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behaviour*, 9, 379-400.

Guterman, N. B., Hahm, H. C. and Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345

Harris, A y Reid, J. B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviours across school settings for individual subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 219-227.

INE - Instituto Nacional de Estadística. (s. f.). *Glosario de conceptos*. INE - Instituto Nacional de Estadística.

<https://www.ine.es/DEFIne/es/concepto.htm?c=4583>

Irene, I. (2010). El acoso escolar. *Padres y Maestros*, 335, 21-25.

Kowalski, R.; Limber, S., y Agatston, P. (2010), *Cyber Bulling, el acoso escolar en la era digital*, Desclée de Brouwer, EE.UU.

Legue P, Maguendzo A. (2013). Quienes participan en el Bullying. Revista EDUCARCHILE Obtenido de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=194861>

Lipsey, M. y Derzon, J. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: a synthesis of longitudinal research. En R. Loeber y D. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Merayo, M. D. M. (2013). Acoso escolar. https://www.apymauriz.com/wp-content/uploads/2017/09/Guia_acoso_escolar_CEAPA.pdf

Moffitt, T.E. (1993). Life-course-persistent and adolescent-limited antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

Monjas, I, y Avilés, J, (2004). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales, Valladolid: REA

Morton, T. (1987). Childhood aggression in the context of family interaction. En Crowell, D.; Evans, I.M. y O'Donnel, C. R (eds). *Childhood Aggression and Violence*. Nueva York: Plenum Press.

Nansel T. R, Craig W., Overpeck, M. D., Saluda, G. and Ruan, J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 730-736.

Nishina, A. and Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435–450.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

Olweus, D. (1998), *Acoso y maltrato entre escolares*, Morata.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII: “Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller”. Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo. Madrid, 2005.

Oñederra, J. A. (2008). *Bullying: Concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos*, Ponencia presentada en el XXVII Curso de Verano EHU-UPV, Donostia San Sebastián Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf>

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

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. y Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-355.

Patterson, G. y Yoerger, K. (2002). A developmental model for early- and late-onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson y J. Snyder (eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.

Postigo, S.; González, R.; Mateu, C.; Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21 (3), 453-458.

Rojas, C y Zarate, A (2012) Bullying escolar. Obtenido de: http://www.codigociencia.org/wp-content/uploads/2012/ejemplos/142_syh.pdf
Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747

Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.

Suckling, A., y Temple, C. (2006), *Herramientas contra el acoso escolar: Un enfoque integral*, Morata, Madrid: Ministerios de Educación y Ciencia.

Tapper, K. y Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 123-145.

Teruel, J. (2007). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. Madrid: Ojos Solares. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814023011.pdf>

Vacas Díaz, M. C.; Moreno Moreno, M., y Muñoz García, A. (2006), *La violencia en el medio escolar; su relación con dimensiones emocionales y de búsqueda de sentido*, V Congreso Internacional Educación y Sociedad, Granada.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison

of bullies, victims, Bully/Victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682

Villota, M. F. E. (2015). *El acoso escolar*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329121>

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. y Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673.

Woods, S., Hall, L., Dautenhahn, K. y Wolke, D. (2007). Implications of gender differences for the development of animated characters for the study of bullying behavior. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 770-786.

Ybarra y Mitchell (2004), «Online aggressor/targets, aggressors and targets: a comparason of associated youth characteristics», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2017). La continuidad del conflicto en la convivencia escolar: medidas de prevención e intervención del acoso. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 89-116. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/6468/5959>