



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

# **ARTETERAPIA PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER  
MÁSTER PROFESORADO EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,  
BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA IDIOMAS. ESPECIALIDAD: INTERVENCIÓN  
SOCIOMUNITARIA**

**AUTOR/A: Lucía Riancho Revuelta**

**TUTOR/A: Asur Fuente Barrera**

**Palencia, 6 de julio de 2022**



## **Resumen**

El acoso escolar supone un maltrato persistente en forma de amenazas, burlas, golpes..., que ejerce un niño o grupo de niños sobre otro sin que este haya hecho nada que lo justifique. Es una problemática social preocupante y, en muchas ocasiones, tanto dentro como fuera de las aulas, no se poseen las suficientes herramientas y/o conocimientos para prevenirla y combatirla. Una intervención en este ámbito debe tener una visión comunitaria, centrada no sólo en el agresor o la víctima, sino también en la comunidad escolar e incluso social en su totalidad. En el presente trabajo, se desarrolla una propuesta para prevenir y combatir el acoso escolar en Educación Secundaria mediante el arteterapia, un abordaje especialmente interesante para trabajar las emociones y la resolución de conflictos. Previamente, al margen de la profundización teórica en el problema de estudio, realizamos una pequeña investigación en el centro específico en el que se plantea la propuesta, en aras, sobre todo, de conocer el papel que juega o puede jugar el profesorado en este campo. Prevenir el acoso escolar es una necesidad urgente que tenemos como sociedad y este trabajo pretende aportar un granito de arena en este sentido.

*Palabras clave:* acoso escolar, arteterapia, medio urbano, expresión de emociones.

## **Abstract**

School bullying involves persistent mistreatment in the form of threats, teasing, beatings..., which one child or group of children exerts on another without the latter having done anything to justify it. It is a worrying social problem and, on many occasions, both inside and outside the classroom, there are not enough tools and/or knowledge to prevent and combat it. An intervention in this area must have a community vision, focused not only on the aggressor or the victim, but also on the school and even social community as a whole. In the present work, a proposal is developed to prevent and combat bullying in Secondary Education through art therapy, an especially interesting approach to work on emotions and conflict resolution. Previously, apart from the theoretical deepening of the study problem, we carried out a small investigation in the specific center in which the proposal is proposed, in order, above all, to know the role that teachers play or can play in this field. . Preventing bullying is an urgent need that we have as a society and this work aims to contribute a grain of sand in this regard.

*Keywords:* bullying, art therapy, urban environment, expression of emotions.

## Índice

1.	Introducción.....	6
2.	Justificación del tema elegido .....	7
3.	Fundamentación teórica .....	8
3.1.	El acoso escolar.....	8
3.1.1.	El acoso escolar en cifras .....	12
3.1.2.	Tipologías de acoso .....	13
3.1.3.	Agentes implicados.....	15
3.1.4.	Factores de riesgo y de protección.....	18
3.1.5.	Consecuencias del maltrato por acoso entre iguales.....	20
<u>3.2.</u>	La importancia del entorno.....	24
3.2.1.	El papel de la familia .....	24
3.2.2.	El papel del profesorado.....	26
3.2.3.	Medio urbano.....	27
<u>3.3.</u>	Arteterapia .....	28
4.	Investigación.....	30
4.2.	Objetivos.....	30
4.3.	Contexto.....	30
4.4.	Metodología.....	31
4.5.	Resultados.....	32
4.6.	Conclusiones .....	34
5.	Propuesta. “Crea – Arte” .....	35
5.2.	Objetivos.....	36
5.3.	Metodología.....	36
5.4.	Recursos.....	37
5.5.	Temporalización.....	37
5.6.	Sesiones y actividades .....	38

5.7. Evaluación .....	44
6. Conclusiones.....	45
7. Referencias bibliográficas .....	47
8. Anexos.....	54
Anexo 1. Preguntas de la encuesta realizada al profesorado del centro.....	54
Anexo 2. Calendario de la propuesta .....	55
Anexo 3. Hoja de observación del profesorado.....	56

## **1. Introducción**

En muchas ocasiones, tanto dentro de las aulas como fuera, no se poseen las suficientes herramientas y/o conocimientos para prevenir y combatir el acoso escolar. A pesar de que se van desarrollando diferentes proyectos y programas para abordar la presente problemática social, aún queda mucho trabajo por hacer, ya que las cifras de acoso escolar siguen en aumento. En esta línea se inserta el presente Trabajo de Fin de Máster, que pretende poner el foco en la importancia de prevenir el acoso escolar desde una óptica comunitaria.

Este escrito se divide en tres apartados. El primero de ellos se corresponde con la fundamentación teórica, donde se aborda en profundidad el acoso escolar (tipologías, agentes implicados, consecuencias, diferencias entre ámbito rural/urbano, etc.) y se plantea la potencialidad del arteterapia para prevenirlo.

El segundo apartado atañe a una investigación realizada en el contexto para el que posteriormente se diseña la propuesta: un instituto de Cantabria, de medio urbano. El objetivo es analizar, desde la perspectiva del profesorado, el estado actual del centro en cuanto al acoso escolar.

En el tercer y último apartado, se desarrolla la propuesta de prevención contra el acoso escolar basada en el arteterapia. En dicho apartado, se clarifican todos los aspectos a tener en cuenta de cara a la puesta en práctica de la propia propuesta: objetivos, sesiones, recursos, temporalización, etc.

Además, se debe destacar que el presente TFM se realiza en coordinación con el elaborado por Bores (2022), de tal forma que, a través de ambos trabajos, se consigue una visión amplia del acoso escolar que, entre otras cosas, compara el medio rural con el medio urbano o pone sobre la mesa diferentes maneras de intervenir sobre el problema que se pueden retroalimentar positivamente entre sí, como el arteterapia o la intervención asistida con animales.

## 2. Justificación del tema elegido

El acoso escolar está comenzando a dejar de ser un tema tabú gracias al aumento de la concienciación social. Y a pesar de que se conciba generalmente como una cuestión únicamente educativa, no se debe olvidar que influyen todos los entornos de socialización, por lo que cualquier intervención en el ámbito debe tener una visión comunitaria, centrada no sólo en la institución educativa, sino también en la comunidad en su totalidad. El ajuste escolar y psicosocial de los menores se ve influenciado por cada entorno que le rodea. Por ello, es crucial, por ejemplo, la cooperación familia-escuela o la inclusión del profesorado –una figura privilegiada en cuanto a la observación de las conductas grupales de los menores– en los programas de prevención.

Por otro lado, nos solemos centrar únicamente en los agresores o las víctimas, dejando de lado el grupo de iguales, elemento absolutamente relevante. Desde la perspectiva de la prevención, los observadores son quienes mayor información poseen sobre la situación de clima de aula, y esto supone un aspecto decisivo a la hora de intervenir a tiempo. Además, en la mayoría de las ocasiones, el agresor emplea a los observadores como vehículo para el acoso, y tanto víctimas como observadores tienen miedo de pedir ayuda, lo que obstaculiza la expresión de pensamientos y emociones.

Sin embargo, el apoyo social puede lograr que se eliminen las conductas negativas y agresivas en el aula, y el aprendizaje cooperativo puede contribuir a reducir los conflictos escolares y fomentar las conductas prosociales. Este es el camino que pretende explorar este trabajo que culmina en una propuesta de prevención-intervención.

En otro orden de cosas, el presente trabajo también se vio impulsado por vivencias personales de su autora, en relación al acoso escolar sufrido desde el rol de víctima en el mismo centro elegido para desarrollar la propuesta. El escrito, por tanto, tiene una importante carga emocional y personal. Es decir, tras varios años y ya con las herramientas y conocimientos adquiridos tras su formación, la autora ha desarrollado una propuesta para prevenir y combatir la problemática que ella misma vivió.

Finalmente, a partir del presente trabajo, se pretende evidenciar la adquisición y dominio de algunas de las competencias del Máster de Secundaria, las cuales son:

- Identificar situaciones problemáticas que tienen lugar dentro del entorno educativo y plantear alternativas y soluciones.

- Generar espacios de aprendizaje equitativos, con igualdad de derechos y oportunidades, facilitando así la posibilidad de construir un futuro digno.
- Evaluar y planificar acciones coordinadas que den lugar al trabajo en equipo de los diferentes agentes de la comunidad educativa y de otras instituciones relacionadas.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **3. Fundamentación teórica**

#### **3.1. El acoso escolar**

La violencia juvenil es un problema de salud pública ampliamente extendido que posee consecuencias notables tanto para los jóvenes, como para los adultos (Jacquart et al., 2018; Polan et al., 2013; Rettew y Pawlowski, 2016). Un tipo específico de violencia, es el acoso escolar o *bullying* (Mendoza y Maldonado, 2017), considerado también un importante problema de salud pública por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS). De hecho, en el ámbito escolar el maltrato por acoso entre iguales es la principal forma de violencia entre los menores (Menesini y Salmivalli, 2017).

El bullying se comenzó a investigar en 1972 por Heinemann y Olweus y, según Castro (2007), se podría entender como:



*Una conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. (p. 69).*

Según la Real Academia Española de la Lengua (RAE), acoso es aquella acción de “perseguir sin dar tregua ni reposo a una persona”, siendo el acoso escolar por tanto dicha acción en centros de enseñanza que uno o varios alumnos ejercen sobre otro con el fin de denigrarlo y vejarlo ante los demás. Ya que la mayoría de las situaciones de acoso escolar se da sin ningún tipo de provocación por parte del/la alumno/a que recibe el maltrato escolar, se observa que se trata de una agresión proactiva, más que reactiva (Olweus, 2013).

Por lo tanto, el bullying se caracteriza por ser una conducta agresiva, sistemática, continua y frecuente, que se sustenta en un claro desequilibrio de poder entre las partes y que tiene intencionalidad consciente de ejercer malestar (Armitage, 2021; Olweus, 2013; Menesini y Salmivalli, 2017; Moore et al., 2017; Rettew y Pawlowski, 2016; Ruiz Gippini et al., 2019). Es decir, implica tres criterios básicos: intencionalidad, repetitividad y desequilibrio de poder.

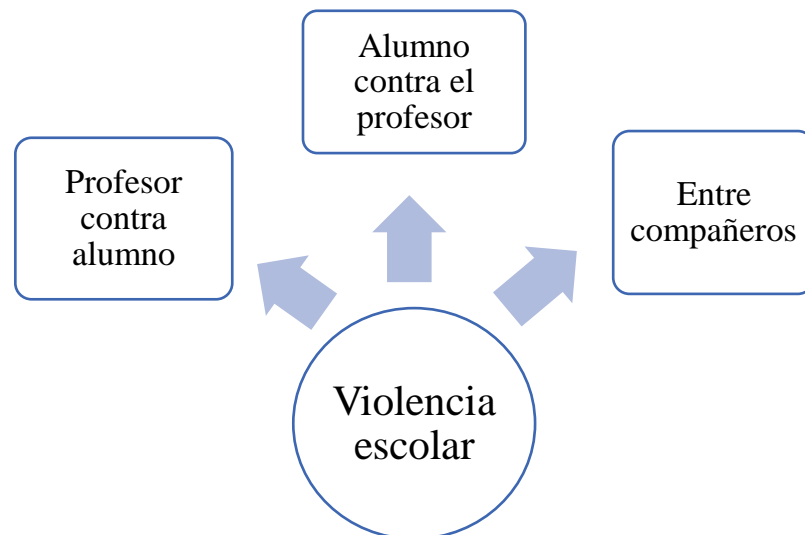
- **Intencionalidad:** el comportamiento agresivo comprende la intención o deseo de hacer daño a otra persona, es decir, por parte del agresor o agresores se presenta un deseo consciente de hacer daño a la víctima.
- **Cierta repetitividad:** Acciones negativas que se dan de forma constante, recurrente y a veces concertada, y que se prolongan en el tiempo, lo cual refuerza la idea de que la conducta tiene una intención.
- **Desequilibrio de poder:** Existe un desequilibrio en el uso del poder, es decir, se da una desigualdad de condiciones entre el agresor y la víctima. Por lo tanto, no correspondería a acoso escolar aquellas situaciones en la que tanto el agresor como la víctima poseen la misma fuerza o condiciones. Este desequilibrio se puede representar, por ejemplo, a través de la fuerza física, o la diferencia en número de personas, el estatus en el grupo de compañeros o la desigualdad en la autoconfianza, pero también a través del conocimiento de las vulnerabilidades de la persona utilizadas para hacer daño (apariencia, situación

familiar, problema de aprendizaje, etc.). Un aspecto clave es la percepción de dicho desequilibrio de poder por parte de la víctima y, especialmente de la dificultad a la hora de defenderse exitosamente. Mientras el acosador aumenta su poder, la víctima pierde el suyo.

Este maltrato por acoso entre iguales abarca gran cantidad de niveles de agresión que pueden ir desde burlas y/o insultos hasta el abuso a nivel físico, verbal y/o social (Armitage, 2021; Jacquart et al., 2018; Juvonen, y Graham, 2014; Menesini y Salmivalli, 2017).

Por otro lado, según Hernández y Saravia (2016) se pueden dar tres modalidades diferentes de acoso escolar: profesor/a contra alumno/a, alumno/a contra profesor/a y entre compañeros/as.

Tabla 1: Modalidades de acoso escolar



Elaborado a partir de Hernández y Saravia (2016).

Las conductas agresivas presentes en el aula se dan dentro de un proceso, por lo que el acoso escolar presenta un escalamiento (Mendoza-González, y Pedroza-Cabrera, 2015). Dicho escalamiento tiene inicio con la exclusión entre iguales, pasa por la agresión verbal y física, y llega a comportamientos antisociales (Mendoza, 2014). Y, según Castro (2007) y Hernández y Saravia (2016), el progreso en el acoso escolar consta de cinco fases diferenciadas, las cuales son:

Tabla 2: Progreso en el acoso escolar



Elaborado a partir de Hernández y Saravia (2016).

El acoso entre iguales atenta directamente contra los derechos de los niños expresados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); sin ir más lejos, contra el derecho a la educación (Menesini y Salmivalli, 2017). “El acoso escolar o bullying impide a niños, niñas y adolescentes que sufren estos maltratos ejercer sus derechos fundamentales y gozar de experiencias enriquecedoras de educación, interacción social, desarrollo y libre expresión de la personalidad, participación y a sentirse a salvo en la escuela como lugar desde donde es posible construir sociedades más justas y pacíficas” (United Nations International Children's Emergency Fund [Unicef], 2019).

La gran mayoría de adultos suele considerar el acoso escolar entre iguales un conflicto infantil sin gran importancia, lo que complica que el menor hable sobre lo sucedido por miedo a empeorar la situación y/o por no preocupar a sus padres. No en vano, el sentimiento de culpa tiene gran presencia entre las víctimas de acoso entre iguales (Jacquart et al., 2018).

Además, conviene no perder de vista que algunas situaciones pueden aumentar el riesgo de que determinadas personas se conviertan en víctimas del acoso escolar: niños/as con discapacidad, refugiados/as o afectados/as por la migración, pertenecientes a un grupo minoritario, etc. (Menesini y Salmivalli, 2017). Sin embargo, más adelante se abordarán los factores de riesgo más ampliamente.

### *3.1.1. El acoso escolar en cifras*

A pesar de la variabilidad en la prevalencia, condicionada por el instrumento de evaluación y el contexto sociocultural (Babarro et al., 2020), según la OMS el acoso escolar tiene una prevalencia del 26% o, como lo expresa Jacquart et al. (2018), lo padecen uno de cada tres alumnos, por lo que es considerado un problema a nivel global y ampliamente extendido en nuestro país (España).

Específicamente, la tasa del rol de víctima se sitúa entre el 7% y el 43%, la del rol de agresor entre el 5% y el 44% y la del rol de acosador-víctima en torno al 5% (Jacquart et al., 2018; Menesini y Salmivalli, 2017; Rettew y Pawlowski, 2016; Silva et al., 2018). Sin embargo, hay que tener en cuenta que, muy probablemente, algunas de estas cifras estén infrarrepresentadas, dado que muchas personas tienen miedo a admitir que están involucradas en una situación de bullying (Jacquart et al., 2018).

En cuanto al género, Cañas-Pardo (2017) afirma que son víctimas el 7,1% de los hombres y el 4,7% de las mujeres, mientras que hay un 11,2% de agresores frente a un 5,4% de agresoras. Además, varios estudios confirman que el género masculino tiene más probabilidades de verse involucrado en una victimización física, mientras que el género femenino tiene mayor relación con el acoso relacional o verbal (Habashy Hussein, 2013; Juvonen, y Graham, 2014; Menesini y Salmivalli, 2017; Méndez et al., 2017; Mohseny et al., 2019). Esto puede ser debido a que los niños tienden en mayor medida a realizar comportamientos de intimidación (Habashy Hussein, 2013). En cambio, Mendoza y Maldonado (2017) exponen que no existen diferencias de género a la hora de verse implicado en una situación de bullying.

Por otro lado, la probabilidad de que ocurra acoso escolar es mayor en los cambios de etapa educativa, es decir, en las transiciones de una etapa a otra (Gil, 2020). No obstante, los mayores niveles de acoso se dan entre los diez y los trece años (Benítez, y Justicia, 2006; López, y Sabater, 2018). En este sentido, la etapa de preadolescencia, un momento complejo para el alumnado a causa del cambio de etapa en su desarrollo vital (López, y Sabater, 2018), es la de mayor riesgo. Generalmente, la víctima suele ser más joven que sus agresores, aspecto que resalta en la Educación Primaria y se debilita en la Educación Secundaria (Benítez, y Justicia, 2006). Por todo ello, se puede afirmar que a medida que los estudiantes tienen más edad, hay menos probabilidades de que se vean involucrados en una situación de acoso escolar (López, y Sabater, 2018; Prieto y Barreiro, 2013), ya que desarrollan el conocimiento socio-

personal y la forma de pensar se complejiza al tener en cuenta más variables que trascienden el punto de vista propio (López, y Sabater, 2018).

Y, por último, se puede afirmar que la prevalencia de implicación en el acoso escolar en es de alrededor de 34,6% el medio urbano (Cerezo, 2006).

### **3.1.2. Tipologías de acoso**

La clasificación de comportamientos relativos al acoso escolar suele distinguir entre maltrato verbal, físico, psicológico, sexual, social y el que se ejerce desde las nuevas tecnologías (Gil, 2020; López y Sabater, 2018). Según Hernández y Saravia (2016) y Rey-Anaona (2009), estos tipos de maltrato se podrían resumir así:

- **Maltrato verbal:** es aquel que implica conductas como los insultos, los apodos, las burlas, y hablar mal a los compañeros sobre la víctima.
- **Maltrato físico:** corresponde a aquellas conductas enfocadas contra el cuerpo de la víctima, a través de patadas, puñetazos, empujones...
- **Maltrato psicológico:** es aquel que afecta a la autoestima, dando paso a inseguridades y miedos en la víctima.
- **Maltrato sexual:** es aquel que implica la obligación de actos no consentidos por parte de la víctima, con el fin de satisfacer las necesidades sexuales del agresor.
- **Maltrato social:** comprende conductas de aislamiento hacia la víctima, así como marginación e ignorancia.

A continuación, se va a exponer en mayor medida algunos de los tipos de acoso escolar más destacables.

El **acoso tradicional** implica agresiones físicas, ataques verbales y comportamientos encubiertos que perjudican las relaciones con los compañeros, la autoestima, y/o el estatus social. Las formas de ejercer este acoso son muy diversas: empujones, patadas, conductas amenazantes dirigidas a la apariencia, la familia y la cultura, exclusión social, distribución de notas desagradables, etc. (Armitage, 2021).

Por otra parte, el ya citado **acoso sexual en la adolescencia o “dating violence”** se define como una conducta sexual no deseada, la cual genera estrés e interfiere en la vida social y personal del alumnado que se encuentra en el rol de víctima, y cuyas consecuencias son muy dañinas para su salud (López y Sabater, 2018). Este tipo de acoso, que implica molestar

sexualmente a otra persona (Armitage, 2021), comprende diversos comportamientos como insultos, motes, ataques físicos, abuso sexual, aunque predominan los insultos y las miradas obscenas. Suele darse en edades entre 14 y 16 años como consecuencia de un mal aprendizaje de las emociones por parte de los adolescentes y/o de la desinformación sobre sexualidad. Esto refleja la importancia de desarrollar programas que mejoren la comprensión acerca de la sexualidad y la capacidad emocional del alumnado (López, y Sabater, 2018). Algunos ejemplos de este tipo de acoso son: tocamientos inadecuados y no deseados por la otra persona, empleo de lenguaje sexual y presión hacia la otra persona con un objetivo promiscuo (Armitage, 2021). Este tipo de acoso es considerado como el paso anterior a la violencia de género (Hernández y Saravia, 2016).

El **acoso cibernético o ciberacoso** implica un comportamiento agresivo o manipulación emocional a través de las nuevas tecnologías (Armitage, 2021; Hernández y Saravia, 2016). Este tipo de acoso comprende la difusión de historias inventadas sobre la víctima, subir a internet imágenes sobre la víctima sin su consentimiento y excluir a la víctima de participar en un espacio determinado de internet (Armitage, 2021). En diversas ocasiones, las víctimas de acoso tradicional, se vengan de sus acosadores a través del ciberacoso. Este tipo de acoso puede ser más intrusivo que el resto, ya que el acosador se esconde tras el anonimato, lo que les aporta mayor libertad y les aleja de la responsabilidad de sus acciones (Jacquart et al., 2018.; Prieto y Barreiro, 2013). Dicha despersonalización ocasiona en la víctima una angustia mayor, ya que no conoce quién está tras esas acciones dañinas. Y, por otro lado, el acosador no observa lo perjudicial que son sus actos, lo que facilita que los subestime y se los tome como una broma. Al no observar las reacciones de sufrimiento de la víctima, se imposibilita la expresión de compasión y empatía por parte del agresor (Jacquart et al., 2018).

El tipo de maltrato más presente en las aulas es el verbal, aunque con los cambios de nuestra sociedad en cuanto a comunicación y relaciones sociales que consecuentemente influyen en el ámbito escolar, el maltrato a través de las redes sociales *online* se está produciendo cada vez en mayor medida (Gil, 2020; López y Sabater, 2018).

Las diversas formas de intimidación pueden darse de forma directa o indirecta. La intimidación directa comprende acciones como la agresión física, las amenazas o los insultos, mientras que la confrontación indirecta tiene más que ver con rumores, exclusión grupal, etc. Las formas directas, por tanto, implican intimidar, humillar o menospreciar a alguien frente a otros compañeros y las formas indirectas la manipulación relacional con el objetivo de dañar

la reputación social de la víctima. Por lo tanto, en la confrontación indirecta el agresor emplea al grupo de iguales como vehículo para el acoso (Juvonen y Graham, 2014).

### **3.1.3. Agentes implicados**

Diferentes estudios han propuesto una clasificación de los roles o agentes implicados en el acoso escolar (Benítez, y Justicia, 2006; Castro, 2007; Habashy Hussein, 2013; Hernández, y Saravia, 2016; Jacquart et al., 2018; Juvonen, y Graham, 2014; López, y Sabater, 2018; Martínez et al., 2020; Méndez et al., 2017; Mendoza y Maldonado, 2017; Perren et al., 2012; Prieto y Barreiro, 2013; Silva et al., 2018) que aquí se resumen:

- 1. Agresor.** Aquel/lla que acosa a otros sujetos, pero que no se posiciona en el rol de víctima. El agresor es aquel que ejerce su dominio contra otros alumnos, teniendo así una influencia sobre ellos para que se posicionen a su lado. Es el causante principal del acoso escolar, pero no el único responsable. Tienen por característica principal el deseo de dominar a los demás, pero siempre frente a los compañeros, ya que requieren los aplausos y la complicidad de éstos. Dicho rol se suele relacionar con aquellos sujetos que no tienen buenos rendimientos académicos, pero que poseen un notable prestigio a nivel social entre sus iguales y una conducta problemática. Poseen más sentimientos de ira y hostilidad que sus iguales, lo que se relaciona directamente con conductas antisociales y delictivas, y además suelen relacionarse con ciertos niveles de hiperactividad e impulsividad, así como con falta de empatía. Además, no tienen conciencia moral respecto a sus actos, lo que da paso a la auto-exculpación. Y esto guarda relación con la falta de comprensión de los sentimientos de sus compañeros y la falta de sentimiento de culpabilidad. En los agresores, que suelen tener un alto auto-concepto social y físico, se refleja sin embargo cierta inseguridad, falta de habilidades emocionales y falsas habilidades sociales, ya que poseen habilidades para manipular a sus compañeros pero también un déficit en las estrategias de pensamiento que les impide resolver problemas sociales a causa de sesgos cognitivos y afectivos que hacen que solucionen los conflictos de forma inapropiada. De hecho, en diversas ocasiones, los agresores tienen el deseo de dominar a otros a causa de que han sido o son dominados y agredidos

ellos mismos por otros compañeros o familiares, siendo éstos su modelo de violencia. Se pueden definir tres perfiles de agresor:

- **Agresor activo:** es aquel que maltrata a nivel personal, a través de relaciones directas con la víctima.
  - **Agresor social-indirecto:** este agresor induce a sus seguidores a comportamiento violentos.
  - **Agresor pasivo:** es aquel que sigue al agresor, pero no agrede.
2. **Víctima.** Aquel/lla niño/a que sufre la agresión, pero que nunca agrede. Las personas involucradas en dicho rol generalmente no mantienen muchas relaciones interpersonales con sus compañeros, lo que se relaciona con la exclusión constante de los grupos sociales y, en consecuencia, se vuelven objetivo de agresión. El alumnado victimizado suele poseer un déficit en habilidades sociales, lo que además dificulta que generen, evalúen y elijan soluciones ante la situación de acoso. Por ejemplo, esto se puede ver en la estrategia de evasión de la situación problemática llamada “distorsión cognitiva de pensamiento ilusorio” (*wishful thinking*), una estrategia de la que se sirve la víctima para crear historias sin apoyarse en la realidad existente, en las que refleja sus deseos y no la situación negativa que está sucediendo, por lo que no siente que deba solucionar nada. Además, las atribuciones de culpa por parte de la víctima (autoinculpación) incrementan las consecuencias del acoso escolar. Otra característica a destacar del perfil de víctima sería la falta de habilidades de autodefensa y la dificultad para pedir ayuda tanto a iguales como a profesores. También es notable la escasa asertividad y los bajos niveles de autoconcepto y autoestima, ya que las víctimas suelen tener una percepción de sí mismas negativa: poco atractivo, impopularidad, etc. Las víctimas no aceptan sus diferencias, ya que los agresores las exhiben y las ridiculizan frente a los demás, lo que da paso al aislamiento y a problemas en las relaciones sociales, dificultando la comunicación y minando la autoestima de las víctimas. Además, a veces muestran emociones que les exponen como indefensos e incapaces de resolver la situación de acoso escolar. Todo esto denota, como ya hemos dicho, una falta de habilidades sociales que supone un factor que favorece el maltrato



entre iguales. Por otro lado, el rol de víctima suele relacionarse con una excesiva protección paterna, ya que desarrolla menores dependientes y con un gran apego al hogar. Se pueden identificar diferentes subtipos de víctimas:

- **Víctima sumisa/pasiva:** se trata del grupo más típico. Son aquellas personas que se muestran ansiosas, inseguras y sensibles; no reaccionan agresivamente, ni se defienden. Este tipo de víctimas guardan más relación con la falta de confianza en las interacciones sociales. Por ejemplo, son aquellas que como reacción al acoso, lloran. Estas víctimas poseen una baja autoestima, interiorizan los problemas (ansiedad y depresión), tienen un grupo de amigos reducido y son rechazados socialmente.
  - **Acosador-Víctima:** se refiere a los sujetos que acosan a otros sujetos y que a la vez son acosados, es decir, que recurren a la agresión. Las personas que se encuentran en este rol ambivalente sufren gran rechazo social, ya que se enfrentan a los agresores pero también a las víctimas pasivas. Esta acción es ineficaz en sus propósitos ya que al intentar tomar represalias contra el agresor no consiguen detener el acoso escolar. Por lo tanto, se facilita que estos alumnos se conviertan en objetivos fáciles, y cuya respuesta emocional al acoso es reconfortante para el o los agresores. Estas víctimas se relacionan con problemas de atención y regulación emocional, así como fuerte temperamento, rasgos hiperactivos y agresividad. Quienes desempeñan este doble rol suelen poseer un bajo nivel de empatía, ya que están menos dispuestos a ayudar y cooperar con sus iguales, lo que se relaciona con su falta de habilidades para la resolución de conflictos. La falta de control emocional, la desorganización y la impulsividad guardan relación con el desarrollo de la agresividad.
- 3. El rol de observador.** Es el rol que desempeñan aquellos sujetos presentes en la situación de acoso pero que no se involucran. De diversas formas, estos sujetos pueden reforzar el comportamiento del agresor (consciente o inconscientemente). Los espectadores tienen una participación en el acoso, aunque sea indirecta: por ejemplo, a través de las risas o con su inmovilidad e indiferencia. Esta pasividad da paso a una insensibilización hacia la violencia. Es muy frecuente encontrarse en las aulas con una suerte de “ley del silencio”, que implica que a pesar de que muchos saben lo que sucede, deciden guardar

silencio, dificultando así la desaparición del maltrato entre iguales. Dentro de este rol, existen diferentes subroles:

- **Observador indiferente:** no le importa la situación de maltrato entre iguales.
- **Observador culpabilizado:** se caracteriza por el temor a ser agredido. A pesar de reconocer que se trata de una situación injusta, no se involucra para evitarla.
- **Observador amoral:** son aquellos que no secundan las acciones del agresor, pero exponen que es inevitable. Consideran que no se puede hacer nada para evitar la situación.

Tanto los acosadores como las víctimas pueden ser individuales y/o grupales, pero en el caso de las víctimas, suelen ser individuales (Gil, 2020). En definitiva, son un conjunto de factores los que dificultan la toma de conciencia y la resolución del problema: el silencio de las víctimas, la falta de intervención de los observadores, la mala o errónea interpretación de la situación por parte de los adultos, etc. (Jacquart et al., 2018).

#### ***3.1.4. Factores de riesgo y de protección***

El acoso escolar entre iguales comprende diferentes factores de riesgo (conflictos en la infancia, gran sufrimiento emocional, falta de habilidades emocionales, consumo de sustancias...) y factores protectores como la empatía, la conducta prosocial o la edad (Polan, 2013; Méndez et al., 2017).

A **nivel personal**, la autoestima y la empatía juegan un papel fundamental, ya que bajos niveles de empatía se relacionan con la agresividad y altos niveles de autoestima protegen frente al acoso escolar. La alta empatía facilita que se comprendan las emociones de los demás, lo que previene frente al rol del acosador (Martínez et al., 2020). Otras circunstancias relevantes como factores protectores son la orientación social positiva, la colaboración activa en dinámicas sociales, el afrontamiento de situaciones estresantes o la asertividad (Martínez et al., 2020). Es decir, las habilidades socioemocionales y de resolución de conflictos del menor supondrían un factor protector frente al maltrato y la instigación de la violencia entre iguales (Polan, 2013). En definitiva, la irritabilidad, la impulsividad o la falta de habilidades comunicativas, sociales y emocionales, suponen claros factores de riesgo en el maltrato entre iguales (Benítez y Justicia, 2006).

En lo referente al **ámbito familiar**, modelos desorganizados, con padres que sufren adicciones, deterioro psicológico o algún tipo de implicación criminal y que han pasado por acontecimientos vitales angustiosos, suponen diferentes factores de riesgo que predisponen a los hijos a conductas agresivas (López y Ramírez, 2017; Babarro et al., 2020). También es importante el nivel socioeconómico, ya que los escasos ingresos suponen un gran factor de riesgo, pero vamos a detenernos en otro de los aspectos más relevantes, el estilo educativo de los padres. Un estilo parental democrático favorece en los menores las habilidades de escucha activa, la expresión de emociones, las capacidades comunicativas y valores como la empatía y la tolerancia. Este estilo correlaciona positivamente con un adecuado desarrollo psicosocial, un gran bienestar emocional y un correcto ajuste a nivel conductual. Un estilo educativo autoritario suele relacionarse con hijos víctimas de maltrato entre iguales. Esto se da principalmente a causa de una escasa o nula relación familiar. Y un estilo parental negligente supone un factor crucial en el desarrollo de comportamientos agresivos y disruptivos por parte de los menores hacia otros, especialmente hacia sus compañeros (López y Ramírez, 2017).

Dentro del ámbito familiar, hay otros aspectos que pueden resultar factores protectores o de riesgo frente a las conductas agresivas (Pérez, 2016):

- Falta de instauración de roles en la familia: los hijos pueden ponerse en la cabeza de la familia, ya que la autoridad no está delimitada. Por ello, los hijos llevan a cabo comportamientos violentos, a causa del sentimiento de poder que han desarrollado.
- Sobreprotección: los menores se habitúan a adquirir aquello que desean, gracias a sus progenitores. Lo cual puede relacionarse con el rol de víctima, debido a la falta de habilidades de resolución de conflictos a nivel individual.
- Comunicación: si no se da comunicación interfamiliar, se facilita que los menores no muestren comunicación, afecto o cariño en el ámbito familiar y escolar.
- Establecimiento de normas: las conductas violentas por parte de los menores, pueden verse agravadas por la falta de cohesión entre las normas.
- Negligencia escolar: en aquellas familias en las que no existe una supervisión de la educación de los menores, no se proporcionan unos modelos adecuados.
- Presencia de agresividad: los menores tienden a repetir los comportamientos de los progenitores. Por lo que, si en una familia hay presencia continua de

comportamientos violentos, los menores pueden llevarlos a cabo en su vida diaria.

Con respecto al **entorno social**, se encuentra como factores de riesgo: pertenecer a un grupo con modelo de docilidad que persigue la aceptación, relación con drogas, y desajuste social; mientras que un buen estatus social, la aceptación social, y la amistad, suponen factores de protección (Méndez et al., 2017), también se debería tener en cuenta la asertividad (Martínez et al., 2020).

A nivel escolar, el contexto y el tamaño de la escuela son factores muy relevantes. Las escuelas de gran tamaño, típicas de las ciudades, dificultan la relación alumnado-profesorado y facilitan las conductas delictivas, máxime si hay un gran desequilibrio económico en la comunidad escolar. Es frecuente que los menores reproduzcan situaciones de desequilibrio de poder en contextos de desigualdad social que involucran a sus padres. En definitiva, los centros escolares urbanos se ven más expuestos a situaciones de acoso escolar, ya que en poblaciones pequeñas el conjunto social del vecindario supone en sí mismo un factor protector (Mazur et al., 2017).

Por último, es importante tener en cuenta las conductas agresivas que se contemplan en los medios de comunicación, videojuegos, redes sociales *online*, etc., ya que puede suponer un modelo de conducta inadecuado o favorecer cierta habituación que derive en una falta de sensibilización hacia las víctimas. Al observar a los héroes y personajes poderosos, los menores pueden aceptar inconscientemente la relación entre el uso de la violencia y la consecución de sus objetivos (Benítez y Justicia, 2006; Cañas-Pardo, 2017). Sin embargo, los menores que ven programas con un fondo prosocial, guardan menos relación con las conductas violentas y se muestran cooperativos y con deseo de compartir con sus iguales (Benítez, y Justicia, 2006).

### ***3.1.5. Consecuencias del maltrato por acoso entre iguales***

Actualmente, el acoso escolar se considera un fenómeno sociocultural que conlleva graves consecuencias a nivel físico y psicológico para las personas implicadas, especialmente para la víctima (Rettew y Pawlowski, 2016). Estas son algunas de las muchas consecuencias que se citan en la literatura: depresión, ansiedad, baja autoestima, tristeza, soledad, insomnio, bajo rendimiento escolar, desregulación emocional, conductas de riesgo, consumo de sustancias... (Brendgen y Poulin, 2018; Cañas-Pardo, 2017; Copeland et al., 2013; Martínez et al., 2020; Mazur et al., 2017; Moore et al., 2017; Sigurdson et al., 2015; Schoeler et al., 2018).

Afortunadamente, en muchos casos dichos efectos tienden a reducirse con el paso del tiempo (Schoeler et al., 2018). En relación a las secuelas a largo plazo, Moore et al. (2017) afirman que uno de los trastornos de ansiedad asociados más destacados es la fobia social. Además, parece ser que para las niñas puede ser una experiencia más traumática que para los niños, dado que en mujeres adultas que habían padecido acoso escolar se han encontrado más problemas asociados como la agorafobia o las tendencias suicidas que en hombres (Copeland et al., 2013).

Las consecuencias de la violencia entre iguales en lo que respecta a las redes sociales de los estudiantes son claras: las víctimas de acoso escolar empeoran su estatus social. Los agresores tienen más apoyo y aceptación de sus iguales que las víctimas. Estas últimas obtienen más rechazo e incluso son ignoradas por sus iguales, lo que deriva en un fuerte sentimiento de soledad. Este desajuste social incrementa el riesgo de victimización, un riesgo que, paradójicamente, también se relaciona con el rendimiento y el ajuste escolar: los alumnos aplicados pueden sufrir más rechazo que el resto de los compañeros y, además, el rol de víctima suele mostrar mejor rendimiento académico que el rol del agresor (Méndez et al., 2017).

Por otro lado, tanto los agresores como las víctimas tienen más probabilidad de disminuir su participación en actividades de ocio saludables en la edad adulta joven, frente a aquellos sujetos que no se han visto involucrados en una situación de acoso entre iguales. Esto podría ser consecuencia de la vulnerabilidad social y los problemas de confianza derivados de las situaciones de acoso escolar (Sigurdson et al., 2015).

A continuación, se van a exponer las consecuencias en función del rol en cuanto al acoso escolar.

La **victimización** en una situación de acoso escolar se relaciona con diversos trastornos del espectro de ansiedad, como por ejemplo la fobia social y el trastorno de estrés postraumático. En lo que respecta al género, tanto hombres como mujeres tienen tres veces más probabilidades de mostrar intento de suicidio las víctimas que los acosadores. El rol de víctima se vincula también con el consumo de tabaco a largo plazo (Moore et al., 2017).

El alumno victimizado posee mayor probabilidad de que le influyan intensamente algunos factores de riesgo tanto personales como familiares relacionados con la salud mental o el estatus socioeconómico y migratorio (Schoeler et al., 2018). De hecho, en cuanto a la internalización de síntomas, poseen mayor riesgo de suicidio, ansiedad y depresión (Eastman et al., 2018; Mendoza, y Maldonado, 2017), lo que puede ser debido a una mayor desregulación

emocional, una menor autoestima, pobres relaciones sociales, sentimiento de soledad y respuestas al estrés alteradas (Hamilton et al., 2008). Y en lo que respecta a la externalización de síntomas, se observan conductas delictivas, consumo de sustancias y problemas de conducta (Kretschmer et al., 2018) que pueden ser resultado de estados de gran excitación y sentimientos de ira y frustración dados por la situación de acoso (Sigfusdottir et al., 2010).

En lo que respecta a síntomas somáticos, la victimización por acoso escolar se relaciona con dolor de estómago, dificultades para dormir, dolor de cabeza, mareos y dolor de espalda, así como con mayor probabilidad de padecer sobrepeso y obesidad (Cañas-Pardo, 2017; Moore et al., 2017). De igual modo, el acoso escolar se relaciona con el bajo rendimiento académico, ya que supone tanto un factor de riesgo para que sean expuestos a la victimización por acoso escolar, como una consecuencia tras dicha victimización. A su vez, esto refleja que aquellos sujetos con un buen rendimiento académico tienen menos probabilidades de verse en el rol de víctima (Moore et al., 2017).

La victimización entre pares deja marca en las atribuciones de los alumnos que facilitan la inadaptación. Las atribuciones pueden expresar si el alumnado refleja síntomas externalizantes y/o internalizantes (Silva et al., 2018). Además, el rol de víctima suele mostrar un autoconcepto general negativo, pobre satisfacción con la vida y gran infelicidad (Cañas-Pardo, 2017).

A largo plazo, el rol de víctima guarda relación con una falta de funcionamiento psicosocial adecuado, malestar psicológico y mala salud física. La involucración en una situación de acoso escolar en el rol de víctima, agresor o víctima-agresor tiene consecuencias negativas en el funcionamiento psicosocial en la edad adulta. Además, poseen una elevada posibilidad de tener dificultades en las relaciones interpersonales en la adultez, con una baja implicación en actividades sociales en la adultez joven (Sigurdson et al., 2015).

Por otra parte, es inevitable observar ciertas consecuencias en la familia de la víctima, ya que éstas suelen volverse más protectoras con los menores, sufren daños psicológicos y poseen sentimientos de incompreensión. Las conductas sobreprotectoras dan paso a la eliminación de los deseos de los menores y a su falta de autonomía e independencia. Además, la falta de relaciones sociales adecuadas por parte de los progenitores a causa de la angustia, se relacionan con una falta de habilidades sociales en los menores (López, y Sabater, 2018).

En lo que respecta a las consecuencias en los centros educativos, se crea un sentimiento de miedo hacia el agresor, pero también hacia el entorno del centro escolar. Además, se

establece una reputación negativa hacia el colegio, así como un ambiente perjudicial en toda la institución escolar basado en la desigualdad social y la falta de respeto (López, y Sabater, 2018).

Por otro lado, el rol del **agresor** se relaciona con la personalidad antisocial, el consumo de sustancias, los trastornos depresivos y la ansiedad (especialmente en la edad adulta joven), incluso controlando factores de riesgo anteriormente nombrados (Sigurdson et al., 2015).

El rol del agresor guarda relación con un bajo rendimiento escolar y con problemas conductuales en estudiantes de entre 7 y 9 años, con problemas de adaptación social en alumnos de 8 a 15 años y con problemas de habilidades sociales, ausencia de atención y depresión entre estudiantes de 9 a 12 años de edad (Sigurdson et al., 2015).

Por otro lado, este rol se relaciona en gran medida con conductas problemáticas y de riesgo (tanto en la adolescencia como en la edad adulta). Estas conductas pueden incrementarse por la pérdida del apoyo del grupo de referencia, pero también como consecuencia del aprendizaje de que se pueden conseguir las cosas desde la violencia y la agresividad (Cañas-Pardo, 2017).

En la adultez, no se ha encontrado una relación significativa entre el rol del agresor y los trastornos de ansiedad generalizados y depresivos, pero sí con el trastorno de personalidad antisocial. Específicamente, este trastorno es representativo en mujeres y hombres adultos que realizaron el rol de agresor en el colegio y no así en los acosadores-víctimas (Copeland et al., 2013). Y, además, al igual que las víctimas, tienen gran relación con las dificultades en las relaciones interpersonales adultas, y no se involucran en actividades sociales durante la adultez joven (Sigurdson et al., 2015).

Además, las consecuencias para las familias de los agresores pueden ser diversas: desde malestar y preocupación hasta agresividad hacia los menores. Es normal que algunas acciones de los progenitores difieran de sus palabras, lo que refuerza las conductas violentas de los menores, al responder incoherentemente a las demandas. Esto dificulta las habilidades prosociales y de convivencia de los menores y facilita la inadaptación a las normas (López y Sabater, 2018).

En cuanto a los **acosadores-víctimas**, éstos poseen mayor riesgo de suicidio que el resto de roles (Copeland et al., 2013). El presente rol comparte algunas consecuencias con el

rol de víctima como angustia y rechazo por parte de los compañeros, pero no comparte el beneficio a nivel social en cuanto al estatus social del rol agresor (Juvonen y Graham, 2014).

Por otro lado, **el rol de los observadores o espectadores** guarda relación con sentimientos de culpabilidad y/o de vulnerabilidad debido a la situación de acoso escolar, ya que puede que no puedan ayudar a la víctima y/o que tengan miedo de ser ellos mismos las víctimas en una situación de acoso escolar. Y, además, su rendimiento académico se ve afectado negativamente (Cañas-Pardo, 2017).

### **3.2. La importancia del entorno**

#### ***3.2.1. El papel de la familia***

La familia es considerada el primer entorno de socialización del menor, donde desarrolla y trabaja las normas de conducta y convivencia, así como su personalidad. Además, es crucial para su ajuste a nivel personal, escolar y social. De hecho, en muchas ocasiones, en la familia reside la causa principal de diversos problemas de conducta violenta que se ven reflejados en el ámbito escolar (López y Ramírez, 2017).

A través del apoyo familiar, el establecimiento consensuado de las normas y el afecto, en la familia se puede encontrar la seguridad requerida para una adecuada integración en la sociedad (López y Ramírez, 2017). Además, el apoyo familiar supone una gran herramienta a la hora de afrontar situaciones estresantes como el acoso escolar (Cava, 2011). Otro factor crucial en el desarrollo de las conductas prosociales de los menores son las pautas de crianza de los progenitores, capaces de reducir o evitar conductas problemáticas (López y Ramírez, 2017).

El comportamiento de los menores está determinado tanto por el estilo educativo parental como por las vivencias padres-hijos durante la infancia. El estilo educativo democrático, el afecto y la comunicación son los tres elementos básicos que posibilitan ciudadanos tolerantes y felices. Es crucial que las relaciones interfamiliares sean apropiadas en aras de cimentar un ambiente sano y constructivo para los menores (López y Sabater, 2018).

Actualmente, la familia tradicional (conformada por un padre, una madre y unos hijos) ha dejado paso a diversidad de familias (monoparentales, homoparentales, etc.). En muchas de ellas, la madre trabaja fuera del hogar y esto, de alguna manera, contribuye a que las parejas



tengan un número menor de hijos y se establezca un reparto equitativo de las responsabilidades educativas (López, y Sabater, 2018).

A través de la familia se inculcan conocimientos, actitudes, valores, normas, roles y hábitos, gracias al modelaje paterno diario y al intercambio generacional. La integración social en la familia, aporta gran apoyo, control y unión. La familia participa en el desarrollo de la personalidad de los menores e inculca maneras de pensar y de actuar, aspectos claves en la integración de los menores en los diversos contextos sociales (López, y Sabater, 2018).

En este sentido, es imprescindible la cohesión familiar y cierta mesura y flexibilidad con las normas. Así, se establece cierta confianza entre los miembros de la familia, lo que permite evitar confrontaciones que podrían dificultar su integración a nivel social (López, y Sabater, 2018).

Los modelos familiares satisfactorios se basan en el afecto, el cariño y la sensibilidad, y promueven la participación de los menores en una sociedad equitativa (López y Sabater, 2018).

Un vínculo de apego seguro aporta a los menores habilidades para expresar afectos y sentimientos. El no tener estos vínculos en la infancia se relaciona con ansiedad, baja autoestima, inestabilidad, dificultades sociales e infelicidad, lo que obstaculiza el desarrollo de la identidad personal (López y Sabater, 2018). Por lo tanto, el vínculo afectivo entre padres e hijos puede influir en el desarrollo de agresividad (López y Ovejero, 2015).

El desarrollo social y afectivo depende en buena medida de la comunicación. Así, aspectos como la empatía, el control de impulsos y las aspiraciones educativas, se gestan en la comunicación interfamiliar. Dicha comunicación, para aportar modelos de expresión emocional apropiados, debe basarse en el diálogo, el apoyo ante situaciones de estrés, la escucha, la generación de propuestas para resolver los conflictos, etc. (López y Sabater, 2018).

El modelo de comunicación familiar tiene repercusiones en el ajuste psicosocial del menor (Cava, 2011). La participación familiar en la institución educativa supone un factor de calidad y eficacia de la propia acción educativa, ya que aumenta la integración de los niños y niñas y su ajuste psicológico y social. Dicha participación de las familias en el centro escolar disminuye el absentismo, incrementa el autoconcepto familiar y escolar del menor, y favorece el rendimiento escolar, principalmente por la concordancia entre los contenidos educativos escolares y familiares. Es decir, la cooperación familia-escuela basada en el respeto y el

sentimiento de comunidad, posee efectos positivos en la autoestima e incrementa la implicación de todos los agentes educativos (López y Sabater, 2018).

### ***3.2.2. El papel del profesorado***

En la institución educativa se debe fomentar la relación entre los integrantes de la comunidad educativa. En todo caso, el profesorado establece diferentes estilos de interacción que tienen consecuencias en el aprendizaje del alumnado, en la interacción del aula y en la convivencia escolar. Pues bien, aquellos profesores que se muestran excesivamente inflexibles y autocráticos, incrementan la probabilidad de que aparezcan conductas violentas en el aula, rencor, acoso escolar y baja autoestima (Lesmes et al., 2014). La labor del profesorado es crucial en el acoso escolar, sobre todo porque, en sentido opuesto, se observa en las víctimas un mejor ajuste psicológico cuando éstas advierten gran ayuda por parte del profesorado (Cava, 2011).

El alumnado de mayor edad no suele comentar la situación de acoso entre iguales al profesorado, por lo que los profesores poseen una leve idea de la importancia del proceso de victimización de los menores. Además, no saber manejar la situación o la indecisión del profesorado pueden dar paso a un incremento de las conductas de maltrato en aquellos que se encuentran en el rol del agresor, al mismo tiempo que disminuye la confianza de las víctimas (Van der Meulen et al., 2003).

Otro aspecto que facilita la situación de acoso escolar es la falta de liderazgo y autoridad por parte del profesorado, a causa del miedo generalizado en la sociedad y la falta de formación a la hora de intervenir en casos de bullying (Lesmes et al., 2014).

El profesorado debe evitar ser autoritario, ya que un estilo así fomenta el aprendizaje erróneo del abuso del poder y la falta confianza en los testigos y las víctimas. Pero, por otra parte, tampoco debe negar la problemática, ya que se engrandece al agresor y se mortifica a la víctima (Serrano, 2013) al tiempo que se impide la intervención (Van der Meulen et al., 2003).

Se debe intervenir en el momento en el que se detecta el acoso, poniendo énfasis en el comportamiento disruptivo y no en el propio agresor, de forma que se evita el enfrentamiento directo con el acosador. Y se le debe aportar una protección especial a la víctima que no la deje en situación de vulnerabilidad. También es tarea del profesorado sensibilizar al alumnado, mostrando que el acoso escolar tiene consecuencias muy dañinas en sus iguales.

Por otra parte, el estado personal del profesorado puede dificultar su intervención en situaciones de acoso entre iguales. Es más, incluso el alumnado puede desarrollar una conducta infractora anclándose en la falta de seguridad del profesorado y su nula autoridad. En este contexto, se deben tener en cuenta otros factores que también influyen en la capacidad de reacción de los docentes, como el estrés laboral, la falta de satisfacción laboral y personal, los problemas en el clima laboral, las ratios altos profesorado-alumnado en las aulas, la inestabilidad laboral, el excesivo trabajo administrativo, etc. (Serrano, 2013).

En cuanto a la formación del profesorado, si queremos eliminar un problema tan grave como el que estamos analizando, tendremos que implementar una formación específica, especialmente en los profesores de secundaria. La formación supone un derecho y una obligación de todo profesional, bajo la responsabilidad de las Administraciones educativas y los centros escolares. Ahora bien, se debe tener en cuenta que el establecimiento de una formación genérica no va a permitir a todo el profesorado abarcar satisfactoriamente todos los casos, ya que influyen aspectos específicos del contexto, de la situación de enseñanza y de las relaciones dentro del centro (Serrano, 2013).

La enseñanza-aprendizaje debe basarse en el respeto y en un uso correcto del poder. El profesorado debe aspirar a convertirse en un modelo a seguir que no deje indefensa a ninguna persona. Para ello, es de gran ayuda el aprendizaje cooperativo, que reduce los conflictos escolares y fomenta las conductas prosociales. Esto es posible gracias a que este tipo de aprendizaje le da un papel protagonista a las relaciones socioafectivas de los integrantes del grupo, generando sentido de pertenencia y poniendo en valor el respeto, la solidaridad y los debates constructivos a través del diálogo y la negociación (Serrano, 2013).

### ***3.2.3. Medio urbano***

La juventud es muy heterogénea y las características de cada joven vienen determinadas, en buena parte, por el contexto geográfico en el que se desarrolla y relaciona (Claps et al., 2011). Pues bien, se considera juventud urbana aquella que se encuentra en las ciudades que tienen gran densidad poblacional (al menos, 10.000 habitantes) y grandes infraestructuras (Claps et al., 2011; Rodríguez et al., 2021). En dichos contextos, se encuentran diferentes estilos de vida, multiculturalidad, etc., pero prevalece la individualidad frente a la solidaridad, un aspecto que guarda relación con el acoso escolar. Sin embargo, en contextos urbanos se establecen culturas juveniles (micro sociedades juveniles o subculturas) con

diferentes niveles de autonomía respecto a las instituciones adultas (Claps et al., 2011). Pero no debemos olvidar que el acoso escolar tiene consecuencias en la identidad de la juventud y que puede restringir su colaboración ciudadana (Gómez et al., 2020).

Algunas investigaciones ponen de manifiesto que en el contexto educativo urbano se dan más casos de acoso, discriminación y violencia escolar que en el contexto rural (Claps et al., 2011; Mendoza et al., 2016; Rodríguez, 2019). Y esto ocurre tanto con el bullying tradicional como con el cyberbullying (Rodríguez et al., 2021). Esto puede ser debido a factores como la gran densidad de población, el anonimato, la aceleración o la falta de apego a las personas próximas como los vecinos (Rodríguez, 2019).

Finalmente, en lo que respecta a la disponibilidad de ayuda ante situaciones de violencia entre iguales, el alumnado de contextos urbanos posee mayor facilidad para recurrir a su red social (amigos/as, familiares...), es decir, se muestran con tendencia a pedir ayuda. Dicho aspecto supone un factor protector del acoso escolar (Mendoza et al., 2016).

### **3.3. Arteterapia**

Bassols (2006) define el arteterapia así:

*El arteterapia es un acompañamiento y una ayuda a la persona en dificultades sociales, educativas, personales..., de tal manera que el trabajo realizado a partir de sus creaciones plásticas, sonoras, dramáticas, teatrales, escritas..., generen un proceso de transformación de sí misma y le ayuden a integrarse en sus grupos de referencia social, de una manera crítica y creativa (p.19).*

En dicha terapia se emplean diferentes recursos artísticos (pintura, danza, música, teatro, poesía...), que benefician la expresión de contenidos subjetivos como emociones, conflictos, vivencias, etc. (Yan et al., 2019). En este sentido, se concibe al arte como un medio (Villouta, 2017).

El arteterapia no se ve limitada por el idioma, la edad, la capacidad cognitiva, etc., lo que supone un factor crucial y necesario para la expresión emocional (Yan et al., 2019). Pero son notables y variadas las ventajas de este tipo de terapia: empoderamiento de los menores, progreso de la comunicación interpersonal (comunicación asertiva), adecuación de la regulación emocional, mejora de las relaciones interpersonales y de las habilidades sociales, incremento de la sociabilización, disminución de la agresividad, impulso de la resiliencia,

promoción de normas y valores, reconocimiento y expresión emocional, participación, responsabilidad, mejora de la inteligencia emocional, aumento de la autoestima y autoconcepto, ayuda frente a la resolución de conflictos, etc. (Miret y Jové, 2011; Peral Jiménez, 2012; Tello, 2020; Yan et al., 2019).

Especialmente, en Educación Secundaria, el arteterapia facilita la autoafirmación, la identidad personal y social, la maduración social y, en general, un ambiente adaptado y diverso (Miret y Jové, 2011). El participante adquiere habilidades como la comprensión y respeto de los demás mientras se facilita el trabajo grupal, el sentido de pertenencia, la empatía, la aceptación de uno mismo y de los demás, la libre expresión de emociones, etc. (Tello, 2020). Así, aquellos grupos que emplean dicha terapia pueden experimentar una mejora de la vida social y una menor victimización por acoso escolar (Yan et al., 2019).

En la adolescencia se dan procesos cruciales para el desarrollo humano y es importante cubrir las necesidades psicosociales de los adolescentes mediante herramientas aportadas por los adultos y profesionales como, por ejemplo, el arteterapia (Martínez Díez y López Fernández, 2004).

La inteligencia emocional tiene que ver con la capacidad de expresar emociones apropiadas y coherentes en función la situación, pero también comprende las emociones de los demás, de ahí la importancia de la empatía. Pues bien, a través de las artes se puede facilitar la reflexión y el desarrollo emocional, ya que a veces se trabaja mejor con símbolos que con palabras o razonamientos, lo que terminará repercutiendo también en una mejora de las relaciones sociales (Duncan, 2007).

Desde la antigüedad, por ejemplo, la música ha sido empleada para mejorar los estados de ánimo de las personas por su poder relajante. Y se puede emplear como vehículo de expresión y como elemento facilitador de la unión social y de las relaciones sociales, involucrando el cuerpo, la mente y las emociones (Barrero Santiago, 2017). La música puede posibilitar la expresión de emociones y el establecimiento o fortalecimiento de vínculos emocionales, afectando así al comportamiento del individuo. Y hay que tener en cuenta que la expresión de las emociones como la angustia o el miedo, disminuye las consecuencias de una situación problemática (Tello, 2020). En definitiva, el arteterapia puede generar grandes beneficios en los menores, especialmente en las relaciones interpersonales, la autoestima, el autoconcepto y las emociones (Tello, 2020).

## 4. Investigación

Para profundizar en el acoso escolar sobre el terreno –en el contexto específico en el que se asienta después la propuesta de intervención–, hemos realizado una pequeña investigación centrada en la figura del profesorado, dado que el máster que culmina este trabajo es un máster de profesorado. Dicha investigación es realizada junto a Bores (2022), cuyo TFM aporta una visión similar de la problemática que aquí se aborda y su lectura puede aportar información complementaria. Gracias a lo cual se consigue una muestra más diversa, ya que el presente trabajo se centra en el medio urbano y el de Bores (2022) en el medio rural. De esta forma, se pretende llegar a una muestra más amplia y diversa que nos permita comparar las diferencias y similitudes de ambos contextos.

### 4.2. Objetivos

**Objetivo general:** analizar el acoso escolar en un instituto de Educación Secundaria desde la perspectiva del profesorado.

#### **Objetivos específicos:**

- Investigar la presencia del acoso escolar en las aulas.
- Analizar las pautas preventivas del profesorado contra el acoso escolar.
- Examinar la formación del profesorado en acoso escolar.
- Conocer las herramientas del profesorado para atajar una situación de acoso escolar.
- Averiguar las necesidades del profesorado para el abordaje del acoso escolar.
- Observar las diferencias entre el mundo rural y el mundo urbano en cuanto al acoso escolar.

### 4.3. Contexto

La investigación se enmarca en el “I.E.S. Cantabria”, localizado en la ciudad de Santander (Cantabria), centro en el que la autora de este trabajo realizó el Bachillerato. Se trata, por tanto, de un instituto urbano y es de naturaleza pública. En este sentido, la procedencia del alumnado es muy diversa (centros públicos, concertados, rurales...), al igual que su situación socio-económica y cultural. Además, se trata de un centro que procura fomentar la coordinación entre los profesionales de la docencia, tanto internos como externos.

En cuanto a la oferta educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O), el centro alberga diferentes programas de relevancia:

- Programa de Educación Bilingüe (Inglés-Español): Convenio MEFP-British Council
- Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)
- Programa de Educación Compensatoria
- Programa de Interculturalidad

Estos programas denotan una educación personalizada y de calidad. Sin embargo, el centro no cuenta con una planificación clara en cuanto a los problemas de convivencia del centro educativo, lo que entronca directamente con nuestra propuesta para prevenir y combatir el acoso escolar.

#### **4.4. Metodología**

La investigación realizada para este trabajo se ha desarrollado de manera conjunta con Bores (2022), cuyo TFM se centra en la misma temática. Es decir, ambos trabajos han aunado esfuerzos y comparten instrumentos metodológicos y resultados. En este sentido, ambos trabajos comparten un enfoque metodológico mixto en el que se combinan técnicas cuantitativas (encuesta) con técnicas cualitativas (entrevista).

En un primer momento, se realizó una encuesta online de 10 preguntas, elaborada a través de “Google Forms”. Además, gracias al trabajo realizado junto a Bores (2022), se ha conseguido obtener una muestra total de 24 participantes para responder a dicha encuesta, donde 12 de ellos trabajaban en el ámbito rural y los 12 restantes en el ámbito urbano, y donde la presente investigación se centra en el segundo de los ámbitos mencionados. En el caso concreto del I.E.S Cantabria (medio urbano), se pasó la encuesta a 12 profesores del centro con características diversas, al igual que Bores (2022) en su contexto. Se contactó con ellos gracias a un profesional del centro, quien hizo llegar a los encuestados el enlace del formulario. La encuesta se compone de 10 preguntas breves (ver Anexo 1), en las que cada profesional debía valorar, en una escala Likert de 1 a 4, una serie de ítems según su grado de acuerdo (1: Nada de acuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Bastante de acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo).

Posteriormente, en aras de observar en mayor medida aspectos relacionados con el acoso escolar en el presente centro escolar, se llevaron a cabo 3 entrevistas presenciales, al igual que

Bores (2022) en su centro rural. Por lo que se obtiene una muestra de 6 encuestados, donde 3 forman parte del medio urbano, y otros 3 al medio rural. Dichas entrevistas fueron semi-estructuradas y con preguntas abiertas, por lo que se trataron de entrevistas informales sin un guion previamente estructurado. Además, no se realizó una grabación de las mismas, en aras de facilitar la libertad de expresión, la confianza, y comodidad de los encuestados, y por lo tanto se recogió la información más destacable de manera manual. Se contactó con los entrevistados, de manera personal, en el mismo centro, y los tres primeros a los que se le propuso la idea, aceptaron sin ningún tipo de problema. A través de dichas entrevistas se indagó en las necesidades, formación, herramientas, dificultades, experiencias, etc., del profesorado en materia de acoso escolar.

#### **4.5. Resultados**

En lo que respecta a la primera encuesta realizada a 12 docentes de Educación Secundaria del centro escolar urbano se observó:

Desde la perspectiva de casi la totalidad de los encuestados el acoso escolar es una problemática que se debe abordar desde el papel del profesorado (91,6%). Esto se sustenta en el 91,7% de los encuestados que dijo estar bastante o totalmente de acuerdo con que las agresiones y situaciones violentas fueran un grave problema en su centro escolar. En cambio, un 8,3% indicó estar poco de acuerdo.

Asimismo, se refiere una gran cantidad de los encuestados (83,3%) que exponen no saber cómo abordar las situaciones de acoso escolar, por lo que se manifiesta que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el acoso escolar. En contraposición, la totalidad de los encuestados exponen no trabajar la prevención del acoso escolar con sus alumnos en el aula.

En otro orden de cosas, un 50% del profesorado encuestado dice sentirse bastante indefenso ante los casos de acoso escolar y un 16,7% totalmente indefenso. Es más, la mayoría dice no haber recibido la formación suficiente para saber manejar los casos de acoso escolar (33,3% no considera haber recibido nada de formación, y un 50% poca).

Prácticamente la totalidad de los encuestados (83,3%) consideran que es necesario implicar a la comunidad y no solo a la escuela para eliminar los problemas de violencia en los centros escolares. De igual manera, la totalidad de los profesionales refiere la falta de programas sobre prevención del bullying en los centros.



Finalmente, el 75% de los encuestados está totalmente de acuerdo con la idea de que sería muy buena idea comenzar un programa sobre acoso escolar en su centro y, el 16,7% bastante de acuerdo. Sin embargo, el 8,3% está poco de acuerdo. Incluso, el 91,7% estaría dispuesto a participar en el proyecto.

Y en lo referente a las entrevistas personales, se destaca lo siguiente:

Entrevista 1:

*“Mi aula está formada por alumnos y alumnas de diferentes culturas y religiones, con adaptaciones curriculares significativas, por lo tanto, con diferencias muy importantes en los ritmos de trabajo, algo que podría ser muy propicio para las desigualdades y conflictos de aula”.*

*“Este centro tiene un elevado número de alumnado, y esto junto al comienzo de la pre-adolescencia y el liderato en el grupo de iguales, yo creo que se propician los mal entendidos”.*

*“Lo ideal sería atajar antes que tener que iniciar un protocolo de acoso, porque aunque se resuelva con rapidez, el daño al alumno/a ya está hecho”.*

*“Considero que la poca formación en prevención tanto para el profesorado como para las familias, que en muchas ocasiones no lo llegan a ver a tiempo, y los pocos recursos tanto materiales como temporales con los que contamos, suponen dificultades y carencias en la prevención del acoso escolar”.*

Entrevista 2:

*“Es importante crear un clima de confianza donde ellos sientan que se les escucha y se les protege”.*

*“La escuela es un centro de toda la comunidad, y eso hoy en día no se tiene en cuenta, y todo ese conjunto comunitario haría que la prevención y detección del acoso escolar resultase más fácil”.*

*“Dentro de las aulas no se habla del acoso, es un fantasma visible que se deja de lado. Y esto hace que ciertas conductas del acoso se normalicen, e incluso supongan actos de “popularidad” entre los alumnos y alumnas”.*

*“Las nuevas tecnologías donde se refugian en estas edades, hacen que los casos se disparen”.*

*“No solo los profesores tenemos necesidad de herramientas para afrontar estas situaciones, sino que a mí muchas familias me han expuesto que no saben cómo abordar estas situaciones, ya sea que su hijo o hija estaba involucrado como víctima, agresor, o como espectador. Y esto es una necesidad que se debería abordar de inmediato”.*

Entrevista 3:

*“Aunque la formación nuestra, de los docentes, en cuanto al acoso escolar, está mejorando, no es suficiente, ya que es un aspecto con gran cantidad de factores a tener en cuenta”.*

*“Creo que es importante formar a nuestro alumnado desde pequeño de forma íntegra, pero donde debemos poner nuestro objetivo es en la pre-adolescencia/adolescencia”.*

*“Debemos involucrarnos todos, aunque no sea nuestro alumno. Todos debemos ser responsables para mejorar estas situaciones”*

*“Algunas de las necesidades que yo observo son: la inclusión de técnicas y hábitos para mejorar las relaciones entre iguales, también formar al alumnado no sólo en conocimientos sino también en capacidades, y fomentar la ley de igualdad entre niños y niñas”.*

*“Estos asuntos deben ser tratados de forma transversal en cualquier área o momento en el que sucede un incidente, dándole la importancia que merece y no etiquetándolo de “cosas de adolescentes”.*

#### **4.6. Conclusiones**

En la investigación realizada por Bores (2022) en un centro rural se observaron resultados significativamente similares a los expuestos anteriormente del medio urbano. La única disparidad que se ha podido resaltar ha sido en cuanto a la participación de los profesionales hacia el programa, siendo levemente mayor en el medio rural que en el urbano (100% en medio rural, y 91,7% en el medio urbano). Esto contradice la hipótesis inicial de

ambos trabajos, ya que se esperaba cierta diferenciación entre los resultados de ambos contextos, concretamente se partía de la teoría de que en el contexto rural el profesorado contase con menos herramientas para trabajar la problemática y que contasen con más dentro del mundo urbano.

Además, a través de lo expuesto por los propios profesores el conjunto comunitario facilitaría la prevención y detección del acoso escolar. Y, además, se referencia claramente la falta de herramientas y conocimientos en cuanto al abordaje de situaciones de acoso escolar, por parte de todos los agentes educativos. Por lo tanto, se puede observar la notable falta de herramientas y formación hacia la prevención del acoso escolar por parte del profesorado, pero también del resto de la comunidad. Además, es una problemática que no se trata dentro de las aulas, ya que se concibe como un tema tabú. No se trata de un aspecto a tratar únicamente por el centro escolar, sino que debe involucrarse toda la comunidad de manera conjunta a través de una relación de confianza mutua, rompiendo de esta forma la ley del silencio y aumentando la solicitud de ayuda a otros (iguales, profesores, familia, etc).

En conclusión, se corrobora la necesidad de desarrollar un programa de prevención frente al acoso escolar en el presente centro escolar, trabajando desde la escuela y el propio profesorado, pero también desde la comunidad que rodea al propio centro educativo. Y en cuanto al profesorado, se debe trabajar sobre su formación en acoso escolar.

## **5. Propuesta. “Crea – Arte”**

El programa que presentamos (“Crea – Arte”) aquí está enfocado a la prevención (primaria, secundaria y terciaria) del acoso escolar mediante el arteterapia, y a todo tipo de roles (agresores, víctimas, y observadores). Nuestra propuesta se desarrolla en los cuatro cursos de Educación Secundaria del centro I.E.S. Cantabria expuesto anteriormente, tiene en cuenta a la comunidad y sus actividades poseen un nexo común: la música y la danza. Incluso, se debe destacar que se realizará una sesión conjunta con el programa de Bores (2022), en el que se aunarán el arteterapia y la terapia asistida con animales. Además, el mismo programa supone una herramienta para el profesorado, en aras de trabajar el acoso escolar en las aulas.

## 5.2. Objetivos

**Objetivo general:** Prevenir y combatir el acoso escolar a través del arte e implicando al alumnado, al profesorado, a las familias y a la comunidad en general.

### **Objetivos específicos:**

- Concienciar e implicar a la comunidad en materia de acoso escolar.
- Proporcionar herramientas a la comunidad para prevenir y combatir el acoso escolar.
- Fomentar la expresión de emociones y pensamientos en el alumnado.
- Mejorar las relaciones interpersonales y las habilidades sociales del alumnado.
- Trabajar la comunicación asertiva y la empatía del alumnado.

## 5.3. Metodología

Metodológicamente, esta propuesta parte del Aprendizaje Basado en la Creación (ABC), *“una vivencia educativa, cognitiva, sensitiva y emotiva cuyo propósito puede ser construir un objeto, generar un producto o dar forma física a una idea o a un sentimiento por medio de lenguajes, materiales, herramientas y recursos diversos pasando por acciones y fases que le dan sentido, donde el crear adquiere protagonismo y cuyo desencadenante de todo ese aprendizaje (en el caso del arte) es el deseo”* (Caeiro Rodríguez, 2018, p.160). Es decir, el ABC comprende una vivencia en la que los menores se proyectan en una acción creadora.

En esta línea, John Dewey ya defendió que los centros escolares deben ser espacios donde se fomente la creación, realización y reflexión de experiencias destacables para la vida social (Caeiro Rodríguez, 2018), lo que está en sintonía con los postulados de Vygotsky, referentes a los aprendizajes desde el entorno social, mediante la interacción con los demás y en un contexto cooperativo.

Con la propuesta que presentamos aquí, se pretende crear un clima de aceptación mutua y colaboración, fomentando el trabajo en equipo, el consenso y el diálogo, dando paso a un aprendizaje cooperativo (Bouzas, 2009). Es decir, mediante la socialización y comunicación se persigue generar un clima en el aula que favorezca la seguridad y confianza de los/las alumnos/as, facilitando las interacciones basadas en el respeto y la aceptación, y potenciando así el desarrollo socio-afectivo.

#### 5.4. Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo adecuadamente el programa, son:

- **Recursos humanos.** Alumnado, profesorado y ciudadanos de la comunidad (artista, protectora de animales, asociación de IAA y banda de música). Este programa es desarrollado por la Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) del centro escolar, y es aportado por esta profesional como herramienta de uso preventivo al profesorado del centro. Todo el programa se estructurará y llevará a cabo con la ayuda de un/una profesional en arteterapia. Y en la sesión conjunta con Bores (2022), habrá presencia de perros.
- **Recursos materiales.**
  - Material audiovisual e informático: ordenadores, tablets, reproductor de música, dispositivo móvil o Tablet, pantalla digital, fotocopidora, impresora y conexión a internet.
  - Material fungible: folios, bolígrafos, cartulinas, tijeras, pegamento, pinturas, ceras, rotuladores, lapiceros, gomas, decoración, celo...
  - Instalaciones:
    - Centro escolar (sala de informática, patio, auditorio y gimnasio).
    - Teatro “La Musa Azul”.
    - Parque Atlántico de las Llamas.

#### 5.5. Temporalización

Este programa está pensado para desarrollarse desde el comienzo del primer trimestre del año en curso, hasta el final del tercer y último trimestre (de septiembre a junio). Las sesiones (1 por mes) tendrían lugar durante una de las tutorías mensuales. Es decir, la propuesta está pautada para un total de 9 sesiones repartidas en 9 meses. Cada sesión, por nivel educativo, tendría una duración aproximada de una hora (podría ampliarse si se considerara necesario). Se ha elaborado un calendario (ver Anexo 2) donde se puede observar la temporalización de las sesiones durante el curso escolar.

## 5.6. Sesiones y actividades

### Sesión 1- Septiembre: Toma de contacto

En un primer momento, se introducirá brevemente el proyecto al alumnado, un aspecto que resulta crucial, ya que puede dar paso a un sentimiento de rechazo o de atracción hacia el mismo. Seguidamente, tendrán que cumplimentar el *Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento* realizado por Cayo, Pari y Wildmar (2022), un instrumento que nos servirá más adelante para evaluar la propuesta.

Para ello se requiere un espacio amplio y abierto, como puede ser un aula despejado, y folios y bolígrafos.

Para comenzar, se realizará un role playing sobre una situación de acoso escolar, en aras de observar las conductas, pensamientos y herramientas que tiene el alumnado. La profesional al cargo les facilitará una situación concreta y un papel con diferentes roles (víctimas, espectadores, agresores) y cada uno deberá desarrollar la situación de acuerdo al rol asignado. Para esta asignación, previamente se habrá analizado el sociograma del aula y la profesional elegirá conscientemente el rol de cada alumno, aunque crean que la asignación es al azar.

Esta sesión introductoria persigue los objetivos de presentar el programa, crear un clima de confianza, evaluar las conductas del alumnado y estimular el pensamiento crítico respecto al acoso escolar.

### Sesión 2 – Octubre: Rompiendo barreras

Al inicio, se indagará sobre el conocimiento de TikTok y su uso. En caso de que algún alumno no sepa, algún compañero voluntario explicará su funcionamiento, en aras de fomentar la participación y el compañerismo.

Posteriormente, cada alumno deberá escribir en un papel lo que significa para él o ella el acoso escolar y también cómo haría para erradicarlo. Después, tendrán que colocar esos papeles en un mural que deberán decorar y, finalmente, debatir sobre su contenido.

Tras el debate, se reproducirán diferentes canciones que evocan diferentes emociones y el alumnado deberá representar dichas emociones bailando. Después, sentados en el suelo y en círculo, hablarán sobre cómo les ha hecho sentir. Esta actividad facilita el hablar de

emociones, expresadas o inhibidas, y poner algunos mimbres para empatizar con los compañeros.

Para finalizar, se grabará a aquellos/as que quieran para la cuenta de TikTok del propio proyecto, representando una emoción mediante el baile, contando alguna conclusión de la sesión. mostrando el mural y/o contando alguna conclusión del debate o del role playing. Además, el punto crucial del programa es la creación de una cuenta en una red social (Tik Tok), a través de la cual se fortalece lo adquirido por el alumnado en las sesiones, y éstos transmiten a la comunidad lo aprendido. De esta forma se genera una gran red de concienciación hacia el acoso escolar, y se le otorga a la comunidad en su totalidad herramientas, conocimientos y acciones preventivas hacia esta problemática. Incluso ente sesión y sesión, los profesionales que desarrollan el programa irán colgando información, consejos, y materiales que fortalezcan dicha prevención. El contenido que se adjunte a la red social pueden ser vídeos donde salgan los alumnos (siempre con su permiso y el de sus padres o tutor), dibujos hechos por ellos, una voz en off, etc.

Por lo tanto, se requiere acceso a internet, folios, bolígrafos, rotuladores, un mural libre, pinturas, reproductor de música, espacio libre, cuenta de Tik Tok.

### **Sesión 3- Noviembre:** Canciones que hablan

La tercera sesión tendrá lugar en el patio del centro y se focalizará en las canciones, concretamente, en las letras que tratarán sobre el acoso escolar. Se analizarán y se reflexionará sobre la intención o las emociones que transmite el o la cantante, para trabajar con ello la empatía.

Además, se propondrá la creación colectiva y consensuada de algún patrón corporal o melódico para utilizar si se percibe alguna situación de acoso escolar. Por ejemplo, un silbido específico o dos palmadas como patrón de atención ante una conducta negativa o agresiva, para que el resto de compañeros actúen, un patrón que, a través de redes sociales como TikTok, podría extenderse a otros contextos.

Para finalizar, se grabará a aquellos/as que quieran para la cuenta de TikTok, contando alguna conclusión de las canciones analizadas y/o compartiendo el patrón de atención hacia el acoso escolar para que se generalice.

Para ello se requerirá del patio del centro escolar, canciones, reproductor de canciones, cuenta de Tik Tok en un dispositivo móvil o Tablet.

En esta sesión se pretende seguir desarrollando un clima de confianza mientras se trabaja la reflexión colectiva, la creatividad grupal o la empatía.

#### **Sesión 4- Diciembre: Creando**

Se dividirá la clase en varios grupos de 4-5 personas para que cada uno componga una canción (letra y melodía) sobre el acoso escolar, dejándolo abierto a las habilidades musicales de cada uno. Pero en caso de que se vean ciertas dificultades, se pueden ofrecer bases musicales sin letra, en aras de facilitar el proceso. Esta sesión comenzará en el aula de informática, para que puedan buscar información en internet y adquirir conocimientos sobre el tema, pero cada grupo, posteriormente, podrá trabajar en el lugar que prefiera del centro escolar (patio, aula, recibidor, etc).

Para finalizar la sesión, cada grupo expondrá su canción al resto de compañeros y se grabará, interpretando la canción de su grupo, a aquellos/as que quieran para la cuenta de TikTok.

Para ello se requerirá de un espacio libre y amplio, bases musicales, acceso a internet, y cuenta de Tik Tok en un dispositivo móvil o Tablet.

La escucha y el respeto hacia los otros es fundamental aquí, al igual que el trabajo cooperativo, la creatividad y la expresión emocional, todo ello elementos que fomentan la resolución de conflictos.

#### **Sesión 5 – Enero: Vivencias**

En la quinta sesión, asistirá un/una artista de la zona que haya sufrido acoso escolar, y a través de su música les mostrará a los/las alumnos/as las potencialidades de abordar desde el arte esta problemática, no sólo para uno mismo, sino para contribuir también a la concienciación de los demás. Además, les podrá contar su historia en torno al acoso escolar y qué supone para él/ella a día de hoy. La sesión tendrá lugar en el auditorio del centro, pero todos los participantes se sentarán en círculo en el escenario junto con el/la artista para crear un clima de confianza.



Se pretende que el alumnado fortalezca su concienciación respecto a la presente problemática. Para los menores, normalmente, un/una artista supone una figura de respeto, y escuchar a una figura así contar su historia, sus sentimientos, etc., fomentará la libre expresión de emociones, la empatía y el respeto hacia los demás. Además, algunos/as alumnos/as podrían verse reflejados en el/la artista, y podrían atreverse a contar su propia historia (víctimas), e incluso concienciarán de sus acciones a los agresores.

Para ello se requerirá un espacio libre y amplio como puede ser el auditorio del centro escolar, cuenta de Tik Tok en un dispositivo móvil o Tablet.

Para finalizar, se grabará al artista (bajo su consentimiento) cantando o reflexionado sobre la problemática para la cuenta de TikTok. Además, se podrá grabar a aquellos/as alumnos/as que quieran compartir la experiencia, alguna reflexión o cantar junto con el/la artista.

#### **Sesión 6- Febrero: Creando con el cuerpo**

En esta sesión se retomarán las canciones realizadas en la sesión 4. En base a ellas, y pudiendo realizar las modificaciones que deseen, los/as alumnos/as tendrán que realizar coreografías coherentes con el mensaje que quieran transmitir en torno al acoso escolar. Podrán inspirarse recogiendo ideas en internet, siempre y cuando no plagien una coreografía. Esta sesión comenzará en el gimnasio del centro escolar.

Al finalizar la sesión, cada grupo deberá exponer al resto de compañeros su coreografía para que todos y todas puedan sumarse a la misma en una danza colectiva. De esta forma se fortalecerá la confianza y el buen clima en el grupo, aspecto que podría ayudar especialmente a las víctimas y observadores.

Para finalizar, se grabará a aquellos/as que quieran para la cuenta de TikTok, realizando la coreografía, cantando y/o compartiendo alguna reflexión.

Para ello se requerirá de un espacio libre y amplio (gimnasio del centro escolar), acceso a internet, y cuenta de Tik Tok en un dispositivo móvil o Tablet.

## **Sesión 7- Marzo:** Aunando fuerzas

La presente sesión se ha estructurado junto al programa realizado por Bores (2022) llamado “Animal Heroes” (AH). Como se ha venido comentado, existe una desensibilización general hacia la violencia en el entorno escolar, y el arteterapia puede ser una vía de prevención-intervención para trabajar la expresión emocional o la empatía como factores protectores frente al acoso escolar. Sin embargo, existen otras alternativas, como la Intervención Asistida con Animales (IAA), que también pueden contribuir en este sentido. Por ello, en coordinación con Bores (2022), hemos considerado conveniente unir arteterapia e IAA en una misma sesión para trabajar, de forma conjunta, la prevención del acoso escolar en el aula.

La presente sesión se llevará a cabo en el Parque Atlántico de las Llamas, situado en las inmediaciones del I.E.S Cantabria, y se estructura a través de la comunicación no verbal, la expresión emocional, la interacción con animales (perros, concretamente) y la música.

En esta actividad, se le da relevancia a las palabras pero más aún a los gestos, las miradas, los desplazamientos, las caricias, las melodías, los abrazos, las sonrisas... Al aportar este contexto de comunicación que difiere al habitual, el alumnado se expresa, se da cuenta de cómo se siente, y también de cómo hace sentir al animal. De esta forma, se facilita la vivencia de una experiencia conjunta en un ambiente distinto y, desde la distensión, es más fácil que el alumnado sea capaz de liberar tensiones grupales y expresar libremente conflictos emocionales.

Por otra parte, se pretende introducir en este ambiente la música, uniendo arteterapia e IAA. Esto sería posible gracias a la aportación de la comunidad (concretamente, a la banda de música de la zona, a la protectora de animales y a una asociación de IAA de Cantabria). Cabe destacar que la presente sesión la desarrollarán de manera conjunta los profesionales en Arteterapia y en Intervención Asistida con Animales (IAA) de cada uno de los programas específicos.

Inicialmente, se realizará una breve exposición de la actividad a realizar y se presentará a la protectora de animales, la asociación de IAA, la banda de música de la zona y, por supuesto, a los perros. Se trabajará, en un primer momento, con pequeños grupos para fomentar el clima de confianza. Posteriormente, a cada grupo se le asignará un perro y deberán observar cómo se comporta el animal en función de la melodía que interprete la

banda de música, intentando ponerse en su lugar, expresar cómo se siente, etc. Cada alumno deberá compartir sus pensamientos y emociones con su grupo.

Además, se trabajará con ellos técnicas de relajación acompañadas de música y en contacto con los animales, para mejorar la confianza y el autocontrol.

Por todo ello, al margen de los ya citados, los objetivos esta sesión serían múltiples: fomentar la cohesión grupal, la comunicación interpersonal, la expresión de emociones y la empatía.

Finalmente, para ello se requerirá de un espacio amplio y libre (Parque Atlántico de las Llamas), protectora de animales, la asociación de IAA, la banda de música de la zona, perros, reproductor de música, y melodías.

### **Sesión 8- Abril:** Sensibilización a toda la comunidad

Para finalizar, se realizará un espectáculo en el teatro “La Musa Azul” abierto a toda la comunidad (no sólo a la educativa y sus familias). Esto requerirá de cierta preparación, la cual podría realizarse durante otra tutoría de ese mes. En dicho espectáculo, con un objetivo claro de sensibilización en torno al acoso escolar, se compartirán las canciones, coreografías, reflexiones, etc., realizadas a lo largo del programa.

La actuación podrá ser retransmitida en directo por la cuenta de TikTok, de tal forma que se llegue a un público mayor.

Para ello se requerirá de un espacio libre y amplio (teatro “La Musa Azul”), decoración, y cuenta de Tik Tok en un dispositivo móvil o Tablet.

### **Sesión 9- Mayo:** Cierre

Finalmente, se volverá sobre el mural de la primera sesión y se reflexionará conjuntamente sobre lo escrito al principio del programa. Posteriormente, volverán a realizar el mismo role playing de la primera sesión, y se observarán las conductas, pensamientos y herramientas que tiene el alumnado después de la realización del programa. Por último, completarán de nuevo el *Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento* realizado por Cayo, Pari y Wildmar (2022)

Para ello se requerirá de un espacio libre y amplio, folios, y bolígrafos.

### **5.7. Evaluación**

La evaluación del programa se enfoca en los conocimientos y herramientas adquiridos por el alumnado tras el desarrollo de las sesiones y en los cambios comportamentales y actitudinales de los menores en las relaciones con los iguales. Esta evaluación del proyecto fue realizada conjuntamente con Bores (2022).

Para llevar a cabo esta evaluación contamos, por un lado, con la observación del profesorado, cuyas percepciones se podrán registrar a lo largo del proyecto –con especial énfasis en las sesiones de inicio y cierre– con ayuda de una hoja de observación diseñada a tal efecto (ver Anexo 3).

Por otra parte, como ya hemos visto, el alumnado tendrá que cumplimentar, tanto al inicio como al cierre del programa, el *Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento* realizado por Cayo, Pari y Wildmar (2022), que está enfocado a adolescentes de 12 a 17 años de edad y consta de dos dimensiones diferenciadas: la primera corresponde a la evaluación de las amenazas y se compone de 9 ítems; la segunda tiene que ver con la evaluación de afrontamientos y consta de 6 ítems. En total, 15 ítems que se responden mediante una escala Likert de 5 alternativas: “nunca”, “casi nunca”, “de vez en cuando”, “casi siempre” y “siempre”. El instrumento tiene valores aceptables de consistencia interna, un  $V$  de Aiken = .98, con un nivel de significancia óptimo, y un grado adecuado de confiabilidad de .80 (Cayo et al., 2022).

De esta forma, tendremos elementos suficientes de juicio para poder evaluar la eficacia del programa propuesto.

## 6. Conclusiones

El acoso escolar es un problema social que no deja de aumentar, tanto dentro como fuera de las aulas, presencialmente o a través de las redes sociales *online*. Es, por tanto, necesario y urgente, desarrollar programas de prevención en los que se involucre a la comunidad educativa y social en su totalidad, en aras de establecer una acción conjunta frente a la presente problemática. En este sentido, un mayor conocimiento y sensibilización por parte de la población en materia de acoso escolar, supondría poner unos buenos cimientos para terminar con el problema, algo que redundaría positivamente en la sociedad en su conjunto.

La adolescencia es una de las etapas vitales más importantes en nuestro desarrollo socioemocional y suele repercutir, de uno y otro modo, en nuestro bienestar a largo plazo. El rechazo y la soledad asociados al acoso escolar, son sinónimo de un pobre apoyo social (Carrascosa y Ortega-Barón, 2018), lo que correlaciona negativamente con la salud tanto física como psicológica. Así, debido a problemas sociales durante la juventud, se puede dar un funcionamiento psicosocial deficiente en la adultez (Schäfer et al., 2004), ya que el adecuado desarrollo de las habilidades sociales depende de la calidad en la socialización tanto en la familia como en la escuela (Trigueros et al., 2020).

En cuanto al contexto, la investigación realizada cooperativamente entre Riancho (2022) y Bores (2022), ha reflejado gran cantidad de similitudes entre el medio urbano y rural en cuanto al acoso escolar. Esto se contradice con la hipótesis inicial, ya que se consideraba que se iba a encontrar grandes diferencias entre ambos contextos. Al obtener resultados y conclusiones similares en ambas investigaciones, se puede afirmar que el entorno donde se lleva cabo el acoso escolar no influye tanto como pensábamos. Aunque sí lo es la actitud de los implicados en la propia situación de acoso escolar.

El arte, sobre todo si se realiza de manera colectiva, puede ayudar a generar o fortalecer vínculos entre iguales y, por tanto, mejorar el clima del aula y la integración del alumnado. Además, el arte fomenta la exploración, la expresión y la comunicación de diferentes aspectos de los que no somos conscientes (Duncan, 2007) así que, abrir al alumnado esta puerta que facilita la expresión emocional supone darles herramientas para la resolución de conflictos. Por otra parte, actividades basadas en el arte, también facilitan al profesorado la comprensión de los menores, su situación, sus necesidades de aprendizaje, etc. Por todo ello, en este trabajo se resalta la importancia de desarrollar programas de prevención a través del arteterapia.

Por último, cabría señalar limitaciones de la investigación realizada. En este sentido, hemos utilizado un cuestionario no validado y la muestra no es representativa. Por tanto, nuestra modesta investigación preliminar sólo puede considerarse un pequeño estudio piloto. No obstante, sería interesante seguir esta línea de investigación en el futuro, con una muestra mayor y teniendo en cuenta otras variables.

En conclusión, la violencia entre iguales supone uno de los mayores problemas en las aulas (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Lugones Botell y Ramírez Bermúdez, 2017) y conviene no olvidar que los centros escolares son el principal escenario de socialización de niños y adolescentes. A través de la escuela y con la implicación de toda la comunidad, se debe fomentar y trabajar la convivencia, el apoyo social, la empatía... Debemos aspirar a comunidades cohesionadas en las que los miembros se apoyen mutuamente o, al menos, estén vigilantes frente a casos de violencia y/o exclusión social. Ese es el sentido último de proyectos como el que presentamos aquí que ojalá puedan servir de utilidad para prevenir y combatir el acoso escolar que tanto sufrimiento produce.

## 7. Referencias bibliográficas

- Armitage R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ paediatrics open*, 5(1), e000939.
- Babarro, I., Andiarena, A., Fano, E., Lertxundi, N., Vrijheid, M., Julvez, J., Barreto, F. B., Fossati, S., y Ibarluzea, J. (2020). Risk and Protective Factors for Bullying at 11 Years of Age in a Spanish Birth Cohort Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4428.
- Barrero Santiago, A. (2017). *La música como transmisora de sentimientos y elemento de cohesión social en las aulas de Secundaria* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25.
- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 151-170.
- Bores, E. (2022). *Educación en la empatía mediante la intervención asistida con animales como estrategia para prevenir el acoso escolar*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].
- Bouzas, P. G. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista española de pedagogía*, 131-148.
- Brendgen, M., y Poulin, F. (2018). Continued bullying victimization from childhood to young adulthood: A longitudinal study of mediating and protective Factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46, 27–39.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 159.
- Cañas-Pardo, E. (2017) Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*. 3(1), p7.

- Carrascosa, L., y Ortega-Barón, J. (2018). Apoyo social, empatía y satisfacción con la vida en los diferentes roles de agresor-víctima de acoso escolar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 71-78.
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires: Bonum
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cayo Caceres, J. R., Pari Betancur, H. M., & Aquize Anco, E. W. (2022). Construcción del cuestionario de estrategias de afrontamiento al acoso escolar en adolescentes del departamento de Puno, 2021. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 14(2), 9 - 20.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34
- Claps, C., Vidal, C., y Galdames, A. M. (2011). *Violencia escolar en contexto urbano y rural* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., y Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419–426.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las Emociones en Arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49.
- Eastman, M., Foshee, V., Ennett, S., Sotres-Alvarez, D., Reyes, H. L. M., Faris, R., y North, K. (2018). Profiles of internalizing and externalizing symptoms associated with bullying victimization. *Journal of Adolescence*, 65, 101–110.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
- Gil, F. (2020). *El bullying que no cesa: Las bases de la violencia escolar*. (Octaedro).
- Gómez, B. F., Sarmiento, J. N., y Núñez, M. (2020). Ciudadanía anti bullying. Universidad de La Salle.



- Habashy Hussein M. (2013). The social and emotional skills of bullies, victims, and bully-victims of Egyptian primary school children. *International journal of psychology : Journal International de Psychologie*, 48(5), 910–921.
- Hamilton, L. D., Newman, M. L., Delville, C. L., y Delville, Y. (2008). Physiological stress response of young adults exposed to bullying during adolescence. *Physiology y Behavior*, 95,617–624.
- Hernández, R. M., y Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos*, 1(1).
- Instituto de Educación Secundaria Cantabria. (7 de Junio de 2022). <https://iescantabria.es/>
- Jacquart, J., Van Paemel, S., y Pitchot, W. (2018). Le harcèlement scolaire. Problématique fréquente dans les cours de récréation mais encore si complexe à résoudre.. [School bullying]. *Revue médicale de Liege*, 73(2), 72–76.
- Juvonen, J., y Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159–185.
- Kretschmer, T., Veenstra, R., Branje, S., Reijneveld, S. A., Meeus, W. H.J., Deković, M.,...Oldehinkel, A. J. (2018). How competent are adolescent bullying perpetrators and victims in mastering normative developmental tasks in early adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46,41–56.
- Lesmes, S. L. C., Cardona, M. S., y Rodríguez, J. H. S. (2014). El rol del profesorado en el manejo de la violencia escolar. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 9(1), 51-73.
- López, L. y Ovejero, M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios sobre Educación*, 29, 123-142.
- López, L. y Ramírez, A. (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de La Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23.
- López, L. y Sabater, C. (2018). *Acoso escolar: Definición, características, causas-consecuencias, familia como agente clave y prevención-intervención ecológica*. Pirámide.

- Lugones Botell, M., y Ramírez Bermúdez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 33(1), 154-162.
- Martínez Díez, N., y López Fernández, M. (2004). *Arteterapia y educación*. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa, 2004.
- Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Zych, I. (2020). Bullying and Cyberbullying in Adolescents from Disadvantaged Areas: Validation of Questionnaires; Prevalence Rates; and Relationship to Self-Esteem, Empathy and Social Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6199.
- Mazur, J., Tabak, I., y Zawadzka, D. (2017). Determinants of Bullying at School Depending on the Type of Community: Ecological Analysis of Secondary Schools in Poland. *School mental health*, 9(2), 132–142.
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., y López-García, J. J. (2017). Risk and Protective Factors Associated to Peer School Victimization. *Frontiers in Psychology*, 8, 441.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar* (2ª ed). México: PaxMéxico.
- Mendoza, B., Cervantes, A. y Pedroza, F.J, (2016). Acoso Escolar: Diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 24(67), 60-70.
- Mendoza, B., y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumna-do de educación básica. *Ciencia Ergo Sum*, 24(2).
- Mendoza-González, B. y Pedroza-Cabrera, F.J. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959.
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health y medicine*, 22(sup1), 240–253.
- Miret, M. À., y Jové, G. (2011). Arteterapia para todos: La clave está en la diferencia. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2011, vol. 6, p. 13-32.

- Mohseny, M., Zamani, Z., Akhondzadeh Basti, S., Sohrabi, M. R., Najafi, A., Zebardast, J., y Tajdini, F. (2019). Bullying and Victimization among Students Bears Relationship with Gender and Emotional and Behavioral Problems. *Iranian Journal of Psychiatry, 14*(3), 211–220.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry, 7*(1), 60–76.
- Olweus, Dan (2013). *School Bullying: Development and Some Important Challenges. Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751–780.
- Peral Jiménez, C. (2012). *Arteterapia en un instituto de educación secundaria, la atención al alumnado y al profesorado: Una investigación autoetnográfica* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid].
- Pérez. C. (2016). *El maltrato entre iguales: prevención del bullying* [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Valladolid].
- Perren, S., Ettekal, I., y Ladd, G. (2012). The impact of peer victimization on later maladjustment: mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(1), 46–55.
- Polan, J. C., Sieving, R. E., y McMorris, B. J. (2013). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health Promotion Practice, 14*(4), 599–606.
- Prieto, M. D. M. M., y Barreiro, M. S. F. (2013). Sobre el maltrato entre iguales. Algunas propuestas de intervención. *EA, Escuela Abierta, 16*, 35-49.
- Rettew, D. C., y Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 25*(2), 235–242.
- Rey-Anaconda, C. A. (2009). Maltrato de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico en el noviazgo: un estudio exploratorio. *Acta colombiana de psicología, 12*(2), 27-36.
- Rodríguez, J. M., Navarro, R., y Yubero, S. (2021). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de educación primaria: diferencias entre contextos rurales y urbanos. *Educational Psychology*.

- Rodríguez, M. (2019) *El acoso entre pares: del bullying hasta el cyberbullying* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Comillas].
- Ruiz Gippini, M. C., Rodríguez Lagares, R., Llanes Álvarez, C., y Blanco Dorado, C. (2019). Acoso escolar [Bullying]. *Atencion Primaria*, 51(4), 198–199.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, PK, Hunter, SC, Mora - Merchán, JA, Singer, MM y Van der Meulen, K. (2004). Solitario entre la multitud: recuerdos de acoso escolar. *Revista británica de psicología del desarrollo* , 22 (3), 379-394.
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., y Pingault, J. B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246.
- Serrano, M. (2013). *Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bullying: Prevención e Intervención Educativa*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia].
- Sigfusdottir, I. D., Gudjonsson, G. H., y Sigurdsson, J. F. (2010). Bullying and delinquency. the mediating role of anger. *Personality and Individual Differences*, 48,391–396.
- Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., y Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9, 42.
- Silva, J., Oliveira, W. A., Carlos, D. M., Lizzi, E., Rosário, R., y Silva, M. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085–1091.
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., Fernández-Campoy, J. M., & Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4208.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (Junio de 2019). *Bullying en el ambiente escolar: Qué es y cómo afrontarlo*. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/bullying-en-el-ambiente-escolar>

Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S., y Schäfer, M. (2003).

Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.

Villouta, M. E. (2017). *Autorregulación emocional: un descubrimiento a través del arte*

*terapia* [Propuesta de Tesis, Universidad del Desarrollo, Universidad de Excelencia].

Yan, H., Chen, J., y Huang, J. (2019). School Bullying Among Left-Behind Children: The

Efficacy of Art Therapy on Reducing Bullying Victimization. *Frontiers in psychiatry*, 10, 40.

## 8.Anexos

### **Anexo 1. Preguntas de la encuesta realizada al profesorado del centro.**

1. Considero que el acoso escolar es una problemática importante a trabajar desde el profesorado.
2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi colegio.
3. Si aparecen situaciones de acoso escolar en el centro sé cómo abordarlas adecuadamente.
4. Trabajo habitualmente con mis alumnos la prevención del acoso escolar dentro del aula.
5. Como profesor me encuentro indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.
6. He recibido formación suficiente para saber manejar posibles casos de acoso escolar.
7. Para eliminar los problemas de violencia es necesario implicar a la comunidad y no solo a la escuela.
8. Creo que los programas existentes sobre prevención del bullying en la actualidad son suficientes.
9. Considero que comenzar un proyecto de prevención del bullying en este centro es una muy buena idea.
10. Si has valorado con un 3,4 ó 5 la frase anterior, ¿estarías dispuesto a participar en dicho proyecto?

## Anexo 2. Calendario de la propuesta.

### CALENDARIO ESCOLAR 2022/2023

Septiembre 2022						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Octubre 2022						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Noviembre 2022						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Diciembre 2022						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Enero 2023						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Febrero 2023						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

Marzo 2023						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Abril 2023						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Mayo 2023						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Junio 2023						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Inicio de curso: 1 de septiembre de 2022 para todas las enseñanzas.

Final de curso: 30 de junio de 2023 para todas las enseñanzas.

Inicio del período lectivo:

8 de septiembre: Infantil, primaria y educación especial.

9 de septiembre: Secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

16 de septiembre: Enseñanzas elementales y profesionales de música y danza.

21 de septiembre: Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño y educación permanente de personas adultas.

23 de septiembre: Enseñanzas deportivas de régimen especial.

6 de octubre: Enseñanzas de idiomas de régimen especial.

Fin del período lectivo:

26 de mayo: Enseñanzas de idiomas de régimen especial.

2 de junio: Enseñanzas elementales y profesionales de música y danza.

23 de junio: Infantil, primaria y educación especial.

26 de junio: Resto de enseñanzas.

Jornada lectiva de 4 horas en infantil, primaria y educación especial (septiembre de 2022 y junio de 2023)

Festivos

No lectivos

No lectivos en caso de no ser declarados festivos

Día del docente

 Programa: Prevención del acoso escolar a través del Arteterapia.

### Anexo 3. Hoja de observación del profesorado.

Esta hoja de observación del profesorado fue realizada conjuntamente con Bores (2022).

	1	2	3	4
<b>Se producen conductas agresivas entre los menores.</b>				
<b>Existen conflictos entre los menores.</b>				
<b>Existe comunicación intragupal sana.</b>				
<b>Emplean la amenaza o la manipulación.</b>				
<b>Se producen insultos o motes ofensivos.</b>				
<b>El ambiente está dominado por la mala relación.</b>				
<b>Se presenta agresividad física, verbal o de cualquier otro tipo.</b>				
<b>Se requiere que el profesorado intervenga en los conflictos de los menores.</b>				
<b>Se involucran en los conflictos para resolverlos adecuadamente.</b>				
<b>Intentan reflexionar de manera pacífica frente a los conflictos.</b>				
<b>Observaciones de interés:</b>				

\*1 = Siempre; 2 = Casi siempre; 3 = Casi nunca; 4 = Nunca