



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**Tejiendo lazos de empatía: una propuesta de intervención para  
prevenir el acoso escolar en Educación Primaria**

**TRABAJO FIN DE GRADO  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTORA: Nerea Campillo Nebreda**

**TUTORA: Vanesa Martínez Valderrey**

**Palencia, 21 de junio de 2024**

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero dar las gracias a mis padres y mi hermana, por estar siempre a mi lado y creer en mí. Su apoyo, amor y paciencia han sido fundamentales en cada paso de mi vida, y no podría haber llegado hasta aquí sin ellos.

A mi novio, por ser mi apoyo incondicional y mi compañero en este camino. Gracias por tu comprensión y por estar a mi lado en todo momento, brindándome ánimo y amor incluso en los momentos más difíciles.

A mis amigas, por su amistad y su compañía durante estos años. Gracias por los momentos de alegría y las risas compartidas. Vuestra presencia ha hecho que este camino sea mucho más fácil y emotivo.

Agradecer también a Vanesa, mi tutora, por su dedicación y compromiso imprescindible durante la realización de mi trabajo. Sin su guía, este logro no habría sido posible.

Para finalizar, quiero honrar la memoria de mis abuelos, quienes estoy segura de que estarían muy orgullosos de ver donde he llegado. Gracias abuelos, por seguir cuidándome y guiándome desde arriba.

## **Resumen**

Este trabajo aborda la problemática del *bullying*, un fenómeno que genera gran preocupación en la sociedad actual. El *bullying* se define como un comportamiento repetitivo y agresivo, físico, verbal o psicológico, entre pares, que genera un ambiente hostil y perjudica tanto a las víctimas como a los agresores. El objetivo general bajo el que se sustenta este trabajo se trata en desarrollar «Tejiendo lazos de empatía» una propuesta de intervención socioeducativa dirigida a estudiantes de Educación Primaria, que se fundamenta en la creación de un ambiente escolar seguro y respetuoso, mediante actividades educativas que promuevan la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. La intervención desde temprana edad no solo previene la perpetuación del *bullying*, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo un clima escolar positivo donde todos los alumnos puedan sentirse seguros y valorados.

### *Palabras clave*

*Bullying*; acoso entre iguales; entorno escolar; prevención; intervención

## **Abstract**

This work addresses the problem of bullying, a phenomenon that generates great concern in today's society. Bullying is defined as a repetitive and aggressive behavior, physical, verbal or psychological, among peers, which generates a hostile environment and harms both victims and aggressors. The general objective of this work is to develop "Weaving ties of empathy", a socio-educational intervention proposal aimed at primary school students, which is based on the creation of a safe and respectful school environment through educational activities that promote empathy, assertive communication and peaceful conflict resolution. Intervention from an early age not only prevents the perpetuation of bullying, but also contributes to the integral development of students, promoting a positive school climate where all students can feel safe and valued.

### *Key words*

Bullying; peer harassment; school environment; prevention; intervention

# Índice

1. Introducción .....	6
1.1. Justificación de la elección del tema.....	6
1.2. Presentación del problema .....	8
1.3. Relación con las competencias del Grado .....	11
1.4. Objetivos .....	13
2. Fundamentación teórica .....	13
2.1. Antecedentes .....	13
2.2. Conceptualización del <i>bullying</i> .....	15
2.3. Tipos de <i>bullying</i> .....	17
2.4. Roles asociados a situaciones de acoso escolar .....	20
2.4.1. Características de las víctimas .....	21
2.4.2. Características de los agresores .....	22
2.4.3. Características de los espectadores .....	23
2.5. Factores de riesgo y de protección asociados al <i>bullying</i> .....	24
2.6. Indicadores de riesgo vinculados con conductas <i>bullying</i> .....	26
2.7. Programas de prevención de las conductas de acoso escolar .....	27
2.7.1. Programa CIP: Concienciar, Prevenir e Informar (Cerezo et al., 2011).....	28
2.7.2. Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying (Garaigordobil et al., 2014) .....	29
2.7.3. Programa de Convivencia e Inteligencia Emocional en Educación Secundaria Obligatoria (CIE) (Bernal et al., 2019) .....	30
3. Propuesta de intervención .....	30
3.1. Introducción .....	30
3.2. Organización, descripción y contenido de la propuesta de intervención.....	31

3.2.1. Objetivos de la propuesta.....	32
3.2.2. Metodología.....	32
3.2.3 Temporalización.....	33
3.3. Actividades de la intervención.....	34
3.4 Evaluación de la propuesta de intervención.....	49
4. Conclusión.....	50
4.1. Cumplimiento de objetivos.....	51
4.2. Aportaciones y limitaciones.....	52
4.3. Futuras líneas de intervención/investigación.....	53
Referencias bibliográficas.....	54
Anexos.....	65

## **1. Introducción**

En términos generales uno de los objetivos que subyace al diseño de la presente propuesta de intervención es profundizar en la comprensión del *bullying*. Este fenómeno, persistente en los entornos escolares, representa una amenaza significativa para el bienestar emocional y físico de los estudiantes. Es por ello por lo que a lo largo del primer apartado de este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) se propone justificar por qué se ha elegido este tema. Posteriormente, en un segundo momento, se analiza la envergadura de la problemática haciendo alusión a los índices de prevalencia y a la legislación educativa promulgada para hacer frente a situaciones de violencia entre iguales. Seguidamente, se establece la relación del TFG con las competencias del Grado. Finalmente se exponen los objetivos que se pretenden lograr con el desarrollo del trabajo.

### **1.1. Justificación de la elección del tema**

El *bullying* en Educación Primaria resulta preocupante debido a su impacto, tanto en el bienestar personal, como en el desarrollo integral académico de los menores que se ven involucrados de alguna manera en el fenómeno. A este respecto y debido a la elevada frecuencia de aparición de este tipo de violencia, así como las graves consecuencias para el ajuste psicosocial, dicho fenómeno ha sido objeto de numerosas investigaciones (Elliot, 2008; Olweus, 1993).

La elección de la temática y modalidad para la realización de este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) centrado en el diseño de una intervención dirigida a prevenir la aparición de conductas de acoso entre iguales se basa, por un lado, en una inquietud personal por un caso de acoso presenciado en el entorno más cercano. El hecho de observar el sufrimiento de alguien próximo es algo que deja profunda huella y supone una motivación adicional para comprometerse a trabajar en la prevención de esta creciente problemática. Y, por otro lado, siendo un tema que afecta al alumnado, con la necesidad de cumplir con la normativa vigente en materia de protección de los derechos de los niños y de las niñas. De esta manera y con el objetivo de profundizar en el tema, así como para diseñar una propuesta de intervención ajustada a la etapa de Educación Primaria, se han seleccionado esta modalidad y temática de TFG.

Por otro lado, desde la perspectiva científica, y tal y como se va a poder observar a lo largo del desarrollo de este TFG, el *bullying* ha sido objeto de numerosas investigaciones, más concretamente, se han estudiado sus causas, consecuencias y posibles estrategias de

intervención. Sin embargo, la complejidad del fenómeno, tanto en la delimitación de sus formas de aparición, así como en la concreción de las características de los involucrados o el propio análisis de los resultados de intervenciones psicoeducativas realizadas, en Educación Primaria y en otras etapas, apuntan la necesidad de mantener actualizado el corpus teórico y continuar investigando sobre el tema.

Así mismo desde la perspectiva aplicada, el abordaje del *bullying* desde edades tempranas es indispensable y del mismo modo garantizar, como futuros docentes, un ambiente escolar seguro para un adecuado desarrollo del alumnado de cualquiera de las etapas educativas. Este último principio, se encuentra respaldado por diferentes normas en las que se materializa la obligación de las instituciones educativas de proteger a los niños contra toda forma de perjuicio o abuso.

A este respecto en la Convención sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989 se indica que (art 28, p.22):

1. Se asegurarán que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal.
2. Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación.
3. Adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño.

Así mismo en la Ley Orgánica 8/2021 de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI, 2021) se señala que (p.68657):

La lucha contra la violencia en la infancia es un imperativo de derechos humanos. Para promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño es esencial asegurar y promover el respeto de su dignidad humana e integridad física y psicológica, mediante la prevención de toda forma de violencia.

Finalmente, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) se señala lo siguiente (p.122880):

La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella.

A este respecto, en el contexto actual, el acoso escolar entre iguales parece seguir siendo un problema con graves repercusiones en el ajuste psicosocial y educativo de los involucrados. Y si bien es cierto que se ha avanzado en la comprensión del fenómeno, aún se puede profundizar en la elaboración de propuestas de intervención educativa dirigidas hacia la prevención en la aparición del fenómeno.

## **1.2. Presentación del problema**

A lo largo de este apartado se van a presentar los índices de prevalencia del fenómeno estudiado, así como las consecuencias que pueden tener para cualquiera de los implicados. A pesar de que el presente TFG se dirige hacia la prevención de conductas de acoso de carácter presencial, puntualmente se aportan algunos datos sobre *cyberbullying* que contribuyen a justificar la problemática del acoso.

En términos generales el acoso entre iguales es aquella forma de maltrato que se efectúa de manera presencial, sin embargo, la creciente evolución y presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) ha condicionado el desarrollo otra forma específica de acoso: el *cyberbullying*. A este respecto el ciberbullying es entendido como la forma de acoso que emplea las TIC como herramienta para perpetrar las conductas violentas (Ortega et al., 2016).

En la actualidad se sabe que el *bullying* es un fenómeno que causa graves consecuencias, tanto a corto como a largo plazo, en la salud y el bienestar de quienes lo experimentan, ya sean víctimas, agresores o incluso los propios espectadores (Tippett y Dieter, 2014). Tanto es así que ya son numerosas las voces que postulan este fenómeno como un problema de salud pública (Craig, et al., 2009).

Uno de los aspectos que evidencia que las situaciones de violencia entre iguales comienzan a considerarse una epidemia mundial, son los estudios que profundizan en analizar el índice de ocurrencia. Sin embargo, determinar la prevalencia del fenómeno es verdaderamente difícil, ya que se emplean diferentes instrumentos para la recogida de información (Garaigordobil y Oñederra, 2010), por lo que, como se va a poder observar a continuación, esta va a depender del país en el que se efectúe la consulta.

Mientras que en Suecia hay estudios que reportan porcentajes de hasta un 9%, en otros los porcentajes son más preocupantes, como en Lituania donde se identifica hasta un 54% de casos de acoso entre iguales o en México y Chile con un 40 y 46% respectivamente (Arroyave, 2012).

Así mismo la Organización Mundial de la Salud (2004) realizó el estudio *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) con población española de entre 6 y 16 años. Los resultados evidenciaron que el porcentaje de menores que sufrían *bullying*, en ese momento ascendía a un 24%. En el año 2009 Cerezo se enfocó en examinar las conductas de acoso entre iguales en alumnado de Educación Primaria y Secundaria en centros educativos españoles, de titularidad tanto pública como privada. En esta investigación el *bullying* presentaba una tasa de incidencia de un 23%. Más recientemente, la Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (en adelante AEPAE), valiéndose de los datos aportados por la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) y la Organización No Gubernamental *Bullying sin Fronteras*, posiciona a España como una nación europea con elevados índices de acoso y ciberacoso, registrando hasta 11,229 casos graves durante los años 2021 y 2022 (AEPAE, 2022).

En este mismo orden de cosas y según los hallazgos de Cerezo y Méndez (2012), las edades con mayor incidencia de casos de *bullying* se concentran principalmente en el rango de 14 a 15 años, representando un 49.9% de los casos, seguido de cerca por el grupo de 11 a 13 años, con un 27.9% de casos registrados. En contraste, Lara-Ros et al. (2017) realizaron un estudio con 266 escolares de entre 9 y 12 años en el que administraron el cuestionario Bull-S (Cerezo, 2000) concluyendo que la violencia entre compañeros se manifiesta cada vez a edades más tempranas. Más particularmente, en los casos de *cyberbullying* el mayor índice de casos se observa en el segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es decir, en el rango de edad de 13 a 15 años (Garaigordobil, 2011).

Del mismo modo Garaigordobil y Oñederra (2008) revelan que la mayor parte de los involucrados en situaciones de acoso son varones, mientras que un estudio más reciente desarrollado por Larrain y Garaigordobil (2020), en el País Vasco, con una muestra de 1.748 adolescentes de entre 13 y 18 años, indica que las mujeres han experimentado este tipo de conductas de manera más significativa. Sin embargo, en lo concerniente al *cyberbullying* los varones exhiben mayor incidencia como víctimas-agresores en comparación con las mujeres (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018).

Otro de los aspectos que resulta alarmante, además de la prevalencia de las situaciones de acoso entre iguales, son las consecuencias para quienes se ven involucrados: víctimas, agresores y observadores. Consecuencias como desajuste social y psicológico, aislamiento, baja autoestima, depresión, ansiedad, ira, absentismo escolar, bajo rendimiento académico y suicidio, entre otros (Slee y Skrzypiec, 2016; Sourander et al., 2016). De esta manera y según Fernández (2001), estos comportamientos problemáticos se perciben como dilemas de disciplina, y afectan en última instancia a todo el conjunto de estudiantes.

Por otro lado, y de acuerdo con las aportaciones de Olweus (1993) la víctima es quien sufre las consecuencias más graves. Y es que las dificultades que experimenta para salir de la situación de acoso pueden desencadenar una serie de efectos negativos como un descenso de la autoestima, ansiedad y depresión, efectos, que a su vez afectan a su integración escolar y a su desempeño académico. Y es que la percepción que las víctimas pueden desarrollar sobre su propia imagen puede ser altamente negativa, esto unido a los sentimientos de culpa, puede desencadenar reacciones agresivas e incluso, en casos extremos, ideación suicida. De acuerdo con estas afirmaciones existen determinados estudios que muestran, que los adolescentes que han experimentado *bullying* presentan problemas físicos, emocionales y de conducta (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019; Latorre-Coscolluela et al., 2021).

Del mismo modo el individuo que ejerce la agresión también experimenta consecuencias derivadas de la situación de acoso. De esta manera, tales actos violentos pueden repetirse con frecuencia a lo largo de la vida del sujeto, convirtiéndose en un método para lograr sus metas e incluso evolucionando hacia conductas delictivas con el transcurso del tiempo (Fernández-Espada, 2009). Paralelamente Lugones et al. (2017) señalan que estas conductas pueden acarrear a largo plazo consecuencias perjudiciales para la salud. Entre estas se destacan trastornos de ansiedad y cambios en el estado emocional, como un humor inestable e irritable, una comunicación reducida, dificultad para manejar la ira, dolor físico y mental, trastornos del

sueño como pesadillas recurrentes, y comportamientos que denotan inmadurez y dependencia, los cuales no corresponden a la edad de la persona.

Así mismo las consecuencias para los espectadores de *bullying* no es aislada y asumen efectos que pueden repercutir significativamente en su desarrollo y en la percepción de la violencia. Según Olweus (1993) los observadores aprenden patrones de comportamiento ante la injusticia, pero también pueden adoptar posturas individuales en las que aceptan las conductas agresivas como algo normal. Esta percepción distorsionada puede conducir a una desensibilización ante el sufrimiento ajeno y pudiendo volverse insensibles al presenciar repetidamente actos de agresión sin intervenir para detenerlos.

Para concluir se puede decir que, a pesar de que incremento en la concienciación sobre la presencia del *bullying* en las aulas y sus nefastas consecuencias haya impulsado el desarrollo de numerosas investigaciones, estas revelan una variabilidad significativa en los índices de prevalencia. Es por ello por lo que las discrepancias detectadas evidencian la complejidad del problema y, a su vez, destacan la necesidad de abordar el *bullying* de manera integral, empleando metodologías rigurosas y estandarizadas para evaluar su incidencia en distintas poblaciones y contextos.

### **1.3. Relación con las competencias del Grado**

Este TFG implica el desarrollo de todas las competencias establecidas en la Memoria de Verificación del Grado Maestro o Maestra-en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (2010). No obstante, a continuación, se concretan algunas de las competencias generales y específicas que conectan más directamente con este trabajo.

Entre las competencias generales, se han seleccionado las siguientes, considerando su relevancia en este trabajo:

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

De la misma forma, las competencias específicas que se implican en este TFG se exponen a continuación:

- Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.
- Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.
- Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales para llevar a la práctica el liderazgo que deberá desempeñar con el alumnado y con las propias familias.
- Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.
- Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos.

## 1.4. Objetivos

El objetivo general del presente TFG es:

Desarrollar una propuesta de intervención socioeducativa para alumnado de Educación Primaria enfocada hacia la prevención de conductas de acoso entre iguales.

De este gran objetivo se desprenden cinco objetivos específicos:

- 1) Conceptualizar el fenómeno del *bullying*.
- 2) Clasificar los diferentes tipos de *bullying*.
- 3) Conocer los roles identificados en conductas de acoso escolar y sus características.
- 4) Determinar los factores de riesgo y protectores, así como las señales de alarma para identificar víctimas y agresores de acoso.
- 5) Analizar programas de prevención en *bullying* desarrollados con anterioridad.

## 2. Fundamentación teórica

Una vez introducido el TFG, en este apartado se presenta la relación de contenidos que contribuyen a dar cuerpo científico-teórico a este trabajo. De esta manera se ha dividido en siete subapartados. Primeramente, se recogen los antecedentes del fenómeno del acoso hasta llegar a lo que en la actualidad se define como maltrato entre iguales o *bullying*. En un momento posterior, se concretan los diferentes tipos de acoso escolar y los principales roles identificados en este tipo de situaciones. Y finalmente, se presentan los factores e indicadores de riesgo que pueden favorecer verse involucrado en escenas de acoso entre iguales, así como algunos de los programas de carácter psicoeducativo dirigidos a mitigar los efectos de estas conductas y/o a detener su aparición.

### 2.1. Antecedentes

El acoso escolar no es un fenómeno que resulte nuevo en los entornos educativos, aunque algunas personas puedan percibirlo como tal. A pesar de que su existencia esté datada desde hace décadas, su reconocimiento y comprensión han estado limitados, en una buena parte de los casos, por la falta de recursos para su investigación o por el desconocimiento sobre las consecuencias que este fenómeno puede llegar a provocar en los afectados (Castillo-Pulido, 2011). De esta manera en la actualidad, la visibilidad del fenómeno se ha visto incrementado

en el contexto social debido a la difusión que ha recibido en algunos medios de comunicación (Barri, 2006).

Las primeras referencias a este fenómeno se encuentran hacia finales de los años 60. Concretamente, fue el médico Peter Paul Heineman en 1969, quien, en un contexto de discriminación racial, se refirió a la agresión perpetrada por parte de un grupo de alumnos contra otro. Así fue como Heineman incorporó el término sueco *mobbning*. Sin embargo, desde la óptica etológica *mobbning* se define como aquella agresión que un grupo de animales dirigen contra otro perteneciente a una especie distinta y considerada un enemigo natural del grupo (Olweus, 1999).

De esta manera es a partir de los años 70 cuando se recogen las primeras investigaciones sobre acoso escolar en los países escandinavos. A este respecto cabe destacar la figura de Dan Olweus como autor pionero en el estudio de las conductas violentas que se producían entre el grupo de pares. Con la publicación de su libro *Aggression in the schools: bullies and whipping boys* (1978) marca un punto de inflexión por dos razones. En primer lugar, por mostrar a la sociedad el fenómeno del *bullying* y sus consecuencias y, en segundo, por realizar los primeros estudios sistemáticos en este campo.

Como se apuntaba previamente la inquietud por este tema se expandió por Noruega, aunque no se asumió un compromiso definitivo para prevenir el fenómeno hasta producirse el trágico suicidio de tres adolescentes víctimas de acoso escolar. A partir de este momento es cuando surgen las primeras voces de alerta y se expone la necesidad de desarrollar investigaciones dirigidas a conocer en profundidad este tipo de conductas.

La tragedia comentada anteriormente condujo a Olweus, en colaboración con el Ministerio de Educación de Noruega, a iniciar una campaña de ámbito nacional en contra del acoso escolar, y dirigida de manera muy especial a los niveles de educación primaria y secundaria. Así mismo y para medir las conductas de acoso escolar y su frecuencia de aparición, entre otras variables, desarrolló el OBVQ-Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996), herramienta que se convirtió en un referente para la evaluación y comprensión del acoso escolar (Olweus, 2004).

El interés social de distintos países como Estados Unidos (en adelante EE.UU), Noruega o Inglaterra entre otros, además de el de sus correspondientes Administraciones

educativas motivó el desarrollo de diferentes campañas de ámbito nacional para prevenir y alertar a alumnado, padres y madres y público en general, sobre las consecuencias y el carácter traumático de los episodios de *bullying* (Oñate y Piñuel, 2007).

## 2.2. Conceptualización del *bullying*

Con el paso del tiempo y el devenir de los acontecimientos se puede observar que las grandes discrepancias experimentadas en la conceptualización del fenómeno *bullying* han conllevado a la aparición de términos alternativos, dando lugar a la coexistencia de constructos similares, pero con diferentes matices. De manera ilustrativa se presenta el caso del *bullying* y del *mobbing*, y que a pesar de que en la actualidad se emplean para describir situaciones de acoso en contextos específicos, en momentos anteriores se utilizaron de manera casi sinónima.

En este sentido, Olweus adoptó el término *bullying* para describir el comportamiento violento y repetitivo que se producía entre iguales dentro del entorno escolar. Mientras que Heinz Leymann, concretó el *mobbing* para referirse al acoso que se ejercía dentro del entorno laboral. Y es que Leymann observó que las dinámicas de poder y agresión adoptadas entre personas en el ámbito laboral diferían significativamente, en algunos aspectos, de las específicas del acoso escolar. Fue por todo ello por lo que se consideró de gran relevancia acuñar un término ajustado a esta forma de hostigamiento.

Estas discrepancias en el uso de la terminología ilustran, a grandes rasgos, la necesidad de adaptación de los conceptos a los diferentes contextos y realidades sociales, siendo ambos fenómenos fiel reflejo de la complejidad y diversidad de los comportamientos disruptivos y subrayando, a su vez, la importancia de abordar estas conductas de manera específica y contextualizada.

Una vez realizada esta breve diferenciación conceptual, a continuación, se va a centrar la atención del lector en concretar lo que se entiende por acoso entre el grupo de iguales. A este respecto, como se indicaba previamente, Olweus pionero en el estudio del fenómeno postula que el *bullying* es:

(...) una persona está siendo acosada cuando ella o él es expuesto, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro (Olweus, 1999, p. 10).

A penas un año más tarde, Ortega (1994, p. 255), autora de referencia dentro del panorama nacional en materia de *bullying*, define el acoso escolar como:

Una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro compañero y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse.

En esta misma línea, Salmivalli, et al. (1996) determinan en su definición que el *bullying* es una conducta individual o grupal sostenida en el tiempo y que causa daño a las víctimas.

Por otro lado, Calmaestra (2011) destaca que:

El bullying es un concepto complejo ya que abarca una amplia variedad de conductas. Revisando la breve, pero densa historia de su estudio científico puede observarse como la conceptualización del mismo ha ido cambiando y evolucionando. Desde los primeros acercamientos se destaca que el bullying es un fenómeno que se desarrolla en un contexto grupal (p. 45).

A este respecto y partiendo de las definiciones analizadas, son numerosos los estudios que coinciden en indicar que tres elementos fundamentales que intervienen a la hora de considerar una situación de acoso escolar (Cerezo y Rubio, 2017; Musalem y Castro, 2015; Olweus, 1993; Salmivalli et al. 1996; Smith, 2003):

1. Intencionalidad de hacer daño, es decir, que exista premeditación en el comportamiento agresivo con el fin de provocar daño al otro de una manera u otra.
2. Persistencia en el tiempo, esto es que el maltrato se produzca de manera constante durante un tiempo prolongado.
3. Abuso de poder, entendiendo que el agresor se encuentra, de una u otra manera, en situación de superioridad sobre la víctima, aprovechándose de la debilidad del otro.

En adición a estos elementos Collell y Escudé (2006), Horton (2011) o Musalem et al. (2015) postulan un cuarto aspecto a considerar en situaciones de acoso entre iguales y que no se puede comparar con otras situaciones de agresividad dentro del entorno escolar:

4. Las graves consecuencias que puede tener para todos los implicados el hecho de vivir en un entorno tolerante con este tipo de sucesos.

En definitiva, la diferenciación terminológica del fenómeno *bullying* resalta la necesidad de adaptar los conceptos a las realidades específicas, subrayando la importancia de abordar estas conductas de manera contextualizada. Definiciones como las de Olweus (1999) y Ortega (1994) coinciden en que el acoso escolar se caracteriza por la intencionalidad de causar daño, la persistencia en el tiempo y el abuso de poder. Estos elementos, junto con las graves consecuencias para todos los implicados, resaltan la urgencia de crear entornos escolares que no toleren el acoso.

### **2.3. Tipos de *bullying***

Una vez revisadas algunas de las definiciones de autores y autoras de relevancia en el estudio del fenómeno, dentro de los panoramas nacional e internacional, parece oportuno destacar nuevamente su elevado grado de complejidad, especialmente en lo relativo a las diferentes formas que puede adoptar, tal y como se va a presentar a lo largo de este apartado. Asimismo, se hace necesario subrayar que la complejidad a la que se alude no solo pende de sus distintas manifestaciones, sino también de las diversas maneras en las que las conductas pueden afectar a las personas involucradas.

En este sentido Avilés (2002) distingue hasta cuatro tipologías en las que se pueden clasificar las conductas de *bullying* o acoso escolar:

1. *Verbal*: burlas, insultos, amenazas o cualquier forma de comunicación verbal que tenga la intención de causar daño emocional a la víctima.
2. *Físico*: golpes, empujones, patadas u otras formas violencia física para intimidar o causar daño a la víctima.
3. *Psicológico*: acciones destinadas a atacar la autoestima y la salud mental de la víctima. Esto puede incluir el acoso verbal, la intimidación emocional, la humillación pública y la manipulación psicológica.
4. *Social*: aislar a la víctima del resto del grupo. Los agresores pueden utilizar tácticas como el rechazo, la exclusión deliberada, la difamación y la creación de rumores para marginar a la víctima.

A este respecto el acoso verbal se presenta como la forma más común de agresión (Garaigordobil y Oñederra, 2010) seguido por el psicológico y el físico (Egüez y Schulmeyer, 2014; Erazo, 2016; Silva et al., 2014).

Paralelamente, Oñate y Piñuel (2007), en el Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España, abordan una clasificación más detallada sobre las diversas manifestaciones de acoso escolar (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Tipologías de acoso escolar: objetivos y manifestaciones*

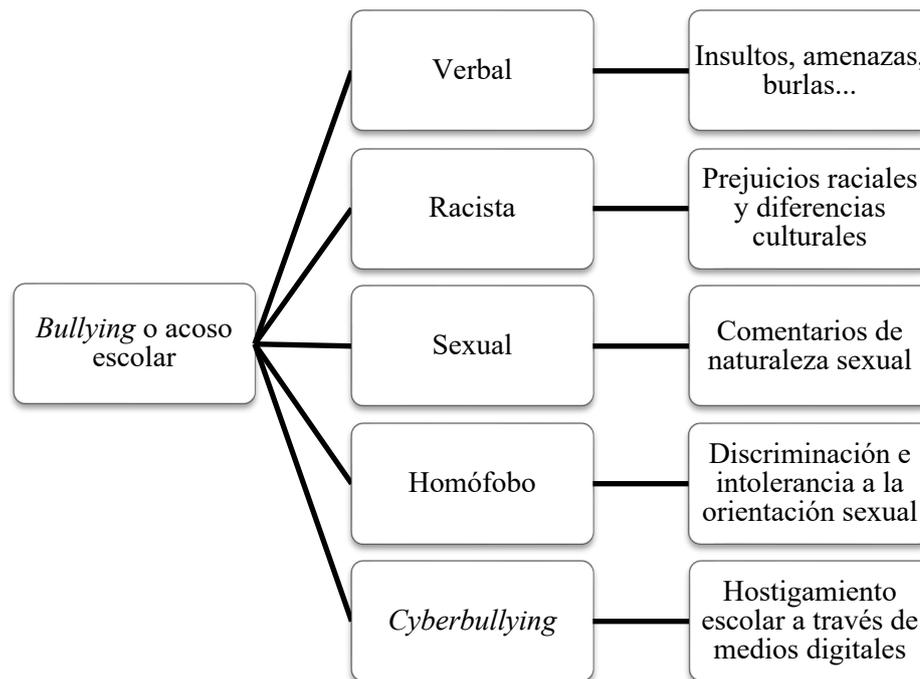
<b>Tipo de acoso</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Manifestaciones</b>
<b>Bloqueo social</b>	Aislar a la víctima, marginarla y estigmatizarla como si fuera una persona débil e indefensa	Prohibición para participar en actividades grupales, tener conversaciones con otros y, simultáneamente, prohíbe a otros tener cualquier tipo de interacción con la víctima
<b>Manipulación social</b>	Cambiar la percepción social, mostrando a la víctima de manera negativa frente a sus compañeros	Crítica de las acciones y palabras de la víctima, lo que gradualmente persuade a más compañeros para que se posicionen en contra del acosado y piensen que se merece las acciones de acoso que sufre
<b>Exclusión social</b>	Separar/excluir a la víctima de diversas actividades sociales	Ignorar por completo, aislamiento y prohibición para participar en juegos o actividades en grupo, dejando al margen de cualquier interacción social
<b>Hostigamiento</b>	Intimidar, acosar y causar daño a la víctima	Patrón de comportamiento persistente y no deseado que tiene como objetivo molestar, intimidar, causar angustia emocional o daño a otra persona
<b>Coacciones</b>	Presionar a la víctima para que realice acciones en contra de su voluntad	Humillación, abuso y, en algunos casos, experiencias de naturaleza sexual no deseadas
<b>Intimidación</b>	Intimidar y desgastar emocionalmente a la víctima	Se emplean amenazas, intimidaciones físicas para crear miedo y generar un impacto emocional en la persona afectada.
<b>Amenazas</b>	Generar miedo a la víctima	Amenazas contra la integridad física o la de su familia
<b>Agresiones físicas</b>	Causar daño físico a la víctima	Empujones, golpes o patadas, mientras que otras son más sutiles, como la destrucción o sustracción de pertenencias de la víctima

*Nota:* Elaboración propia a partir de Oñate et al. (2007)

Así mismo, Corona et al. (2012) amplían aún más el espectro de manifestaciones del acoso escolar, añadiendo otros tipos que complementan la clasificación previamente establecida. Esta investigación contribuye a enriquecer la comprensión del fenómeno, expandiendo el conocimiento sobre sus diversas formas y dinámicas, tal y como se pueden observar en la Figura 1.

**Figura 1**

*Otros tipos de acoso escolar*



*Nota:* adaptado de Corona et al. (2012)

Para finalizar este apartado cabe indicar que las clasificaciones propuestas, no solo evidencian la diversidad de conductas que se pueden emplear para perpetrar conductas de acoso, ya sea a nivel verbal, físico, psicológico, social y/o digital, sino que en numerosas ocasiones se modifican en función de la pericia de los agresores. Y del mismo modo este elenco de manifestaciones requiere profundizar en la comprensión del acoso tanto para su identificación y diagnóstico, así como para el diseño e implementación de programas educativos dirigidos a su prevención. De esta manera reconocer los tipos de acoso escolar se torna indispensable a la hora de elaborar pautas de acción ajustadas a las necesidades y contextos particulares de quienes se ven involucrados en este tipo de situaciones.

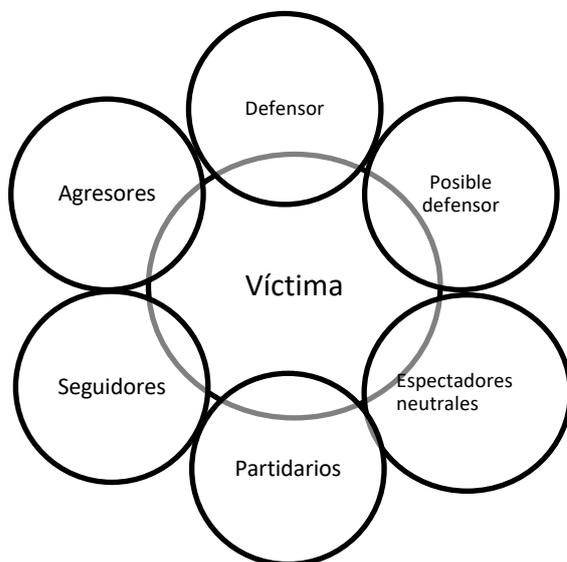
## 2.4. Roles asociados a situaciones de acoso escolar

A continuación, se explorarán los distintos roles que asumen los participantes en situaciones de acoso, desde el agresor y la víctima hasta el observador, y cómo cada uno contribuye a perpetuar o detener el acoso. El análisis de estos roles permite identificar estrategias efectivas para intervenir y prevenir el *bullying* en diversos contextos.

De esta manera, en una situación de *bullying* se distinguen diferentes roles. Y es que, a pesar de que sea fácil identificar a los principales protagonistas, es decir, agresor y víctima, no se debe perder de vista que el acoso escolar es un fenómeno grupal y que por ello todo el alumnado desempeña, de una u otra forma un papel o un rol (Collell y Escudé, 2004; Salmivalli et al., 1995; Salmivalli y Peets, 2010) bien sea como seguidor, partidario, espectador neutral, posible defensor o defensor (ver Figura 2).

**Figura 2**

*El círculo del maltrato*



*Nota:* Elaborado a partir de Collell et al. (2004)

En términos generales se puede decir que los roles identificados previamente expresan los diferentes grados de implicación y responsabilidad directos en la situación o en la dinámica de la agresión. En este sentido los agresores son quienes dan comienzo a la situación de acoso y la perpetúan en el tiempo, mientras que las víctimas son el objetivo de las conductas agresivas

Oliveira et al. (2020). Por otro lado, los seguidores, a pesar de no iniciar la agresión, si participan activamente en esta y los partidarios, aunque no participan activamente, si muestran su apoyo abierta o tácitamente. Asimismo, los defensores se postulan en contra de la agresión intentando ayudar a la víctima y los posibles defensores a pesar de mostrar su desagrado no actúan, bien por miedo o por desconocimiento sobre qué hacer. Finalmente, los observadores asumen una posición de neutralidad, entendiendo que el conflicto no les incumbe.

Más concretamente, a continuación, se detalla la relación de rasgos que la literatura pone de manifiesto en estos roles que son más fácilmente identificables: víctimas; agresores; y espectadores u observadores (Ortega, 2010; Swearer et al., 2009). No obstante, es necesario valorar que esta revisión literaria muestra que el fenómeno es doblemente complejo, debido a que las características otorgadas a cada uno de los roles no son homogéneas y varían en función de la fuente de consulta (Coloroso, 2004).

#### **2.4.1. Características de las víctimas**

Como se apuntaba anteriormente, la víctima es la receptora de las conductas de maltrato por parte de los agresores. A este respecto la revisión de la literatura apunta diferentes clasificaciones de las víctimas y características psicológicas específicas asociadas a este rol. No obstante, es necesario valorar que en la práctica las características que pueden situar a una persona en situación de victimización, por ejemplo, pueden responder a quienes no se ajusten a la idiosincrasia y funcionamiento del grupo (Collel et al., 2004), más aún si se tiene en cuenta el peso que adquieren las normas sociales del grupo en la adolescencia. Por lo tanto, lo que en un grupo puede ser motivo de victimización de maltrato, en otro grupo puede que no lo sea o que pase desapercibido.

En cuanto a las características personales de la víctima y muy relacionado con el anterior argumento, son varias las aportaciones que se encuentran en la literatura. Mientras que algunos autores indican que tienen escasas o nulas habilidades sociales y baja autoestima, además de síntomas de inseguridad y sensibilidad, que se traducen en ausencia de respuesta a las conductas agresivas (Olweus, 1999), otros, por el contrario, indican que generalmente no evidencian problemas de relación con el grupo de pares y con el profesorado y que además tienen un buen rendimiento académico (Collel et al., 2004).

Asimismo, y en esta misma línea de pensamiento, algunas investigaciones postulan que aquellos estudiantes que poseen una característica física distintiva al resto, (gafas, orejas de

soplillo, obesidad), una discapacidad (Kaukiainen et al., 2002), o pertenecen a una minoría étnica corren más riesgo de convertirse en víctima de acoso (Egan y Perry, 1998; Berger, 2007). Concretamente, Oliveira et al. (2015) identificaron que factores como el color de piel, la religión, la apariencia física y la orientación sexual estaban asociados a la victimización de acoso.

Por otro lado, y en función de las características conductuales que manifiesten las víctimas, estas se han clasificado en varios tipos: 1) *las clásicas o pasivas*; y 2) *las provocativas o activas* (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018; Olweus, 1993). La víctima pasiva es la más frecuente y se caracteriza por no presentar rasgos de agresividad. Sin embargo, la víctima activa o provocativa es menos común y se caracteriza por un bajo control de impulsos, por responder con agresividad y por ser demandante de atención reclamar atención. Finalmente, autores como Chocarro y Garaigordobil, (2019) o Oliveira et al. (2020), entre otros, identifican un tercer tipo de víctima, la agresiva, *ambivalente o víctima/agresor* y que a la vez que es agredida, agrede a otros compañeros que considera más débiles. Este grupo destaca por tener un autoconcepto social bajo, numerosos problemas de adaptación psicosocial y un clima familiar muy desfavorable (Valdés et al., 2013).

#### **2.4.2. Características de los agresores**

En lo relativo al agresor se refiere a aquel que ejecuta y perpetúa la conducta de maltrato. Así mismo y, del mismo modo que sucede con las víctimas, se encuentran diferentes rasgos de personalidad, así como, clasificaciones vinculadas a las distintas formas de comportarse.

Según Díaz-Aguado, et al. (2013), los agresores tienen la necesidad de sentirse fuertes y tener el dominio del grupo, y han aprendido que la amenaza y violencia son buenos mecanismos para conseguirlo. Scherr y Larson (2009) señalan que pese a que no existe una razón única para que una persona se convierta en agresor, el entorno de cada individuo tiene un rol fundamental en el desarrollo de comportamientos violentos. Así mismo se trata de sujetos que sienten la necesidad de ejercer control sobre los demás y, para lo que la conducta agresiva es instrumental, esto es que sirve como medio para obtener sus propósitos, bien sean tangibles o intangibles, desde dinero hasta poder y/o estatus (Björkqvist et al. 1982; Olweus 1994; Smith, 1999).

Respecto a la clasificación en función de su conducta se distinguen dos grandes tipos (Collel et al., 2004; Villancourt, et al., 2003): 1) agresor *reactivo*; y 2) agresor *proactivo*, como se anticipaba previamente. En este sentido, mientras que en la agresión reactiva la emoción que modula su expresión es la ira, en la proactiva es el placer el que dirige la conducta, cumpliendo, por lo tanto, una función eminentemente instrumental (Perren y Alsaker, 2006; Tobin, et al., 2005). Esto, en definitiva, implica que el o los agresores disfrutaban del sentimiento de dominación y/o de humillación de la víctima (Collel et al., 2004). En cuanto a las características definitorias de los agresores *reactivos* presentan un déficit de autocontrol emocional por lo que son rechazados por el grupo de pares, aspecto que les hace más vulnerables y poder llegar a convertirse en víctima/agresor según las circunstancias. En relación con los agresores *proactivos*, rol predominante, pueden ser hábiles en el establecimiento y manutención de las relaciones interpersonales e incluso emplear estrategias de manipulación para que otros ejecuten las conductas violentas por ellos (Salmivalli et al., 1998). Este tipo de agresores, aunque difícilmente pueden llegar a comprender los sentimientos de los demás, experimentan verdaderas dificultades para expresar las emociones propias.

#### **2.4.3. Características de los espectadores**

En lo concerniente a los espectadores se trata de aquellos que perciben las situaciones de maltrato en cualquiera de sus manifestaciones, pero que no son receptores directos de las conductas violentas. En función del comportamiento que evidencien estos espectadores, y como se anticipaba anteriormente, se pueden clasificar en diferentes tipologías: 1) *seguidores*; 2) *partidarios*; 3) *espectadores neutrales*; 4) *posible defensor*; y 5) *defensor* (Collel et al., 2004). Esta clasificación depende, como se puede llegar a intuir, del grado de aceptación o de rechazo con la conducta de acoso y la implicación, es decir, si los observadores actúan como defensores para detener la situación, no hacen nada o contrariamente por *contagio social* se implican en las agresiones, siendo esta última la más habitual. Este *contagio social* se basa en que los espectadores deciden reproducir este tipo de actos agresivos y de intimidación, por miedo a convertirse en víctimas (Sullivan et al, 2005).

Así mismo y siguiendo a Sullivan (2005), otra de las clasificaciones establecidas en torno a los roles asumidos por los observadores son: 1) los *compinches*, que corresponden con los amigos del acosador, y que suelen estar involucrados en las agresiones; 2) los *reforzadores* que, de alguna forma apoyan la intimidación y contribuyen a que continúe este proceso; 3) los *ajenos*, que intentan pasar desapercibidos, siendo neutrales y pareciendo tolerar la

intimidación, aunque no sea así; y 4) los *defensores*, que son los que se apartan de los agresores y se convierten en el apoyo de la víctima.

## 2.5. Factores de riesgo y de protección asociados al *bullying*

De manera previa al desarrollo de este apartado cabe distinguir entre factores e indicadores de riesgo y factores de protección. Los primeros se refieren a aquellas circunstancias que pueden incrementar la posibilidad de que las personas se conviertan en víctimas o en agresores de acoso escolar (Herrera-López et al., 2018), mientras que los factores de protección son aquellos que la previenen.

En este sentido y siguiendo las aportaciones de Avilés (2011) o Yang y Salmivalli (2013) el *bullying* es un fenómeno complejo debido a la multicausalidad de los hechos y de sus manifestaciones. Así mismo entre los principales factores que pueden predecir su aparición se encuentran variables relacionadas con la familia, características personales, estatus socioeconómico, la propia institución educativa o la influencia de los medios de comunicación, tal y como se puede observar en la Tabla 2 (Casas, et al. 2013; Castillo-Pulido, 2011).

**Tabla 2**

*Factores de riesgo asociados al acoso escolar*

<b>Tipos</b>	<b>Características</b>
<b>Sociodemográficas</b>	Ser varón correlaciona positivamente con ser agresor y ser mujer con ser víctima Menor estrato socioeconómico
<b>Personales</b>	Pérdida o ausencia del control de impulsos Escasas habilidades sociales y relacionales Falta de empatía Timidez, inseguridad emocional Bajo rendimiento escolar
<b>Familiares</b>	Falta de comunicación Sobreprotección Actitud emocional distante y poco cálida Exposición a la violencia en el hogar Tolerancia hacia conductas agresivas sin establecer límites Excesiva disciplina autoritaria
<b>Escolares</b>	Ambiente negativo y violento en las aulas Indiferencia a actitudes agresivas Gestión de la disciplina escolar autoritaria Contenidos demasitados académicos y docentes poco motivadores, con metodologías pasivas, sin atención a la diversidad
	Incremento de la imitación de conductas violentas

Tipos	Características
Mass Media	Condiciona una mayor tolerancia a episodios de violencia social Los niños, las niñas y los y las jóvenes consumen televisión para aprender estilos de conducta

*Nota:* Adaptado de Avilés (2006) y Arroyave (2012)

Por otro lado, y en función de la dirección asumida los mismos factores de riesgo pueden convertirse en factores protectores.

En este sentido y las familias reflejan las características del entorno social, por lo tanto, se convierten en un factor de riesgo cuando no se ajustan a los modelos de crianza de los menores (Uribe, 2012), y en un factor protector que ayuda a reducir la conducta agresiva (Mendoza, 2017). De esta forma la familia es el principal factor de protección, ya que constituye la base esencial de relaciones y fuentes de apoyo donde se internalizan las normas de convivencia, las cuales luego se manifiestan en los entornos escolares y sociales (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Del mismo modo, el nivel de desarrollo de las habilidades sociales influye en la manifestación del acoso escolar. Cuando el desarrollo de esta competencia es alto facilita el establecimiento y mantenimiento de relaciones exitosas, fomentando la colaboración y la prosocialidad de los grupos, mientras que cuando es baja, existe mayor riesgo de comportamientos agresivos, disruptivos y de provocación de conflictos (Gómez et al., 2017).

Igualmente, la actitud del profesor desempeña un papel crucial en la manifestación del acoso escolar. De acuerdo con la investigación de Mendoza et al. (2016), los docentes pueden tener un impacto significativo en la reducción de comportamientos de acoso a través de diversas estrategias, como el seguimiento cercano, el fomento del autocontrol, la aplicación de consecuencias por comportamientos negativos y la implementación de modificaciones en el entorno del aula para promover un ambiente más positivo y seguro. Asimismo, Cava (2011) indica que las víctimas, especialmente de acoso verbal, exhiben mejores condiciones psicológicas, esto es mayor autoestima y menores niveles de depresión, estrés y sensación de soledad, cuando perciben que cuentan con el respaldo del profesorado.

En conclusión, se puede decir que dentro de los factores riesgo y de protección asociados a ser víctimas o agresores de *bullying*, la revisión de la literatura revela que difieren en función de los roles, sin embargo, comprender las situaciones que pueden aumentar la

vulnerabilidad de los estudiantes y cuáles pueden fortalecer su bienestar, contribuye al diseño de estrategias de prevención del acoso. Además, esta comprensión permite identificar áreas de intervención prioritarias y promover entornos escolares seguros, inclusivos y respetuosos para todos los estudiantes.

## 2.6. Indicadores de riesgo vinculados con conductas *bullying*

Cuando se habla de indicadores de riesgo se está refiriendo a aquellos síntomas que pueden alertar de que una persona esté siendo victimizada o esté perpetrando este tipo de conductas. A este respecto, en algunas ocasiones, las situaciones de acoso son complicadas de detectar, y pasan desapercibidas ante los ojos de las personas adultas, ya sean familiares o profesores. Sin embargo, hay una serie de señales, tanto en los acosadores como en las víctimas, que se deben considerarse alarmas de posibles casos de acoso escolar. De esta manera son diversas las investigaciones que profundizan en describir indicadores de riesgo y que señalan a las víctimas agresivas como aquel rol con mayor vulnerabilidad (Camodeca et al., 2002; Salmivalli y Nieminen, 2002; Unnever, 2005). En la Tabla 3 se recoge una clasificación de posibles indicadores observables que pueden aparecer ante una situación de *bullying*.

**Tabla 3**

*Indicadores de riesgo en víctimas y agresores*

<b>Víctimas</b>	<b>Agresores</b>
Faltas de asistencia a clase, alternativas o continuas	Agresividad verbal y/o física
Descenso del rendimiento escolar	Conducta violenta
Sentimiento de culpabilidad	Impulsividad
Apatía	Abuso de poder
Síntomas depresivos o de ansiedad	Aprobación y refuerzo de las conductas de acoso realizadas por otros
Agresividad, problemas de autocontrol	Ignoran o aíslan colectivamente a la víctima
Conductas de huida y evitación	Ausencia de empatía con el sufrimiento de los demás
Miedo y síntomas de pánico	Mofarse o burlarse de sus iguales
Aislamiento	
Indefensión	
Presencia de lesiones físicas	
Pérdida o deterioro de pertenencias personales	
No hablar del colegio	
Sensibilidad extrema	

*Nota:* Elaborado a partir de Universidad Internacional de Valencia (2014)

En esta misma línea, Olweus (1978) señala que, en el ámbito escolar, los principales signos de victimización incluyen ser objeto de burlas, insultos, amenazas, y abusos físicos como golpes y empujones, así como verse envueltos en peleas donde se sienten desamparados. Por otro lado, los signos secundarios se concentran en exclusión social durante los recreos, la dificultad para relacionarse con otros niños, y la preferencia por permanecer cerca de adultos. En clase, pueden mostrar inseguridad al hablar y su rendimiento académico se ve afectado. Además, muestran comportamientos como regresar a casa solo, evitar actividades sociales y sufrir trastornos del sueño.

Por otro lado, diversos estudios (Olweus, 1993; Pellegrini, et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Schwartz, et al., 1997), contemplan ciertos indicadores respecto al perfil del agresor. Estos agresores tienden a abusar de su fuerza física, siendo generalmente más fuertes que sus pares, y muestran impulsividad, escasas habilidades sociales y baja tolerancia a la frustración. También tienen dificultad para seguir normas y a menudo presentan relaciones negativas con los adultos, así como bajo rendimiento escolar que empeora con la edad. Además, suelen tener dificultad para la autocrítica, aunque estudios muestran que su autoestima puede ser normal o incluso alta. En cuanto a los antecedentes familiares, se destaca la falta de una relación afectiva cálida y segura, además también suelen tener dificultades para establecer límites.

En definitiva, y aunque en ocasiones estas situaciones pueden pasar desapercibidas para los adultos, ya sean familiares o profesores, es fundamental reconocer las señales de alerta ante el surgimiento de casos de acoso escolar.

## **2.7. Programas de prevención de las conductas de acoso escolar**

Son diversos los motivos por los que la implementación de programas de prevención de las conductas de maltrato entre iguales resulta indispensable y beneficioso para el conjunto de la comunidad educativa.

En primer lugar, contribuyen a que los estudiantes se sientan protegidos, al crear un entorno escolar seguro, involucrando a toda la comunidad educativa y, a su vez, proporcionando atención directa al alumnado (García et al., 2008).

En segundo lugar, la participación de la comunidad educativa (padres, maestros, personal de la escuela y otros miembros), fomenta un sentimiento de responsabilidad compartida y cooperación en la lucha contra el acoso. A este respecto y como se comentaba en

el apartado de factores de riesgo y protección, los maestros desempeñan un papel indispensable en el establecimiento de sistemas de apoyo entre los estudiantes, en intervenir en los casos y en elaborar estrategias de abordaje del acoso (Avilés, et al., 2020).

En tercer lugar y siguiendo esta perspectiva, Díaz López et al. (2019) las intervenciones basadas en acoso escolar permiten trabajar la inteligencia emocional tanto a nivel individual como grupal, aspecto que puede incrementar la motivación de los estudiantes y fortalecer su autoestima, lo cual, a su vez, contribuirá a mejorar el ambiente de convivencia en el aula.

A la luz de los argumentos expuestos hasta el momento y en este contexto, es fundamental conocer estos programas, así como los efectos derivados de su implementación. A continuación, se identifican tres de los programas dirigidos a tratar el acoso escolar desarrollados dentro del panorama nacional: 1) Programa CIP: Concienciar, Prevenir e informar (Cerezo et al., 2011); 2) Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el *cyberbullying* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014); 3) Programa de Convivencia e Inteligencia Emocional en Educación Secundaria Obligatoria (CIE) (Bernal et al., 2019).

### **2.7.1. Programa CIP: Concienciar, Prevenir e Informar (Cerezo et al., 2011)**

Este programa se desarrolla en 10 sesiones, distribuidas en dos fases, nueve sesiones de intervención, incluida la evaluación inicial por medio del test Bull-S (Cerezo, 2002), para observar la posición sociométrica del grupo, y una final de evaluación en la que se aplicaba de nuevo el test Bull-S, para ver si los alumnos habían mejorado o no durante el programa con respecto al test aplicado en la primera sesión.

Este programa se aplicó durante dos cursos escolares de Educación Primaria, con una muestra de 23 participantes de edades comprendidas entre los 8 y los 9 años en la fase pretest (escolarizados en 3º de Primaria) y entre los 10 y los 11 años en el post-test (escolarizados en 4º de Primaria). De todos ellos 13 fueron varones y 10 fueron mujeres. Los datos obtenidos a través del test Bull-S ponen de manifiesto que las situaciones de agresión-victimización pueden estar produciéndose a edades más tempranas iniciándose con anterioridad a la adolescencia (Sánchez y Cerezo, 2011).

Los resultados obtenidos en esta aplicación del programa CIP indican reducciones significativas de los casos de acoso escolar, así como un notable incremento en los niveles de

empatía y de respeto entre los estudiantes participantes. Además, se observó una mejora notable en la capacidad de los profesores para intervenir de manera efectiva en situaciones de acoso (Cerezo y Sánchez, 2013).

### **2.7.2. Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying (Garaigordobil et al., 2014)**

Cyberprogram 2.0, desarrollado por Garaigordobil et al. (2014), se configura como una intervención destinada a prevenir situaciones de acoso presencial y electrónico. Este programa se implementó a lo largo de un curso académico, abarcando 19 sesiones de una hora de duración, y se llevó a cabo con 176 adolescentes del País Vasco, con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Las actividades del programa se centraron en cuatro grandes objetivos: identificar y conceptualizar el bullying y el cyberbullying, así como los roles implicados en estos fenómenos; analizar las consecuencias para víctimas, agresores y observadores, fomentando la capacidad crítica y de denuncia; desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y reducir estas conductas; y promover variables positivas como la empatía, la escucha activa, las habilidades sociales, el control de la ira y la impulsividad, la resolución positiva de conflictos y la tolerancia (Garaigordobil et al., 2014). Diversas fuentes fueron revisadas y utilizadas para diseñar estas actividades (Cerezo y Sánchez, 2011; Cowie y Colliety, 2010; Viejo, del Rey, Maldonado y Mora-Merchán, 2010).

Además de las actividades de intervención, el programa disponía de instrumentos de evaluación como los cuestionarios de Acoso y Violencia Escolar (Piñuel y Oñate, 2006) para observar la frecuencia de las distintas conductas de acoso, y el cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas y Sociales (Moraleda et al., 2004) para evaluar la competencia social y medir conductas como liderazgo prosocial, agresividad-terquedad y dominancia.

Los resultados del Cyberprogram 2.0 fueron favorables, mostrando una importante disminución de las conductas de victimización y un aumento de las conductas sociales positivas.

### **2.7.3. Programa de Convivencia e Inteligencia Emocional en Educación Secundaria Obligatoria (CIE) (Bernal et al., 2019)**

Este programa fue puesto en práctica con una muestra de 189 estudiantes de 1.º y 2.º curso de la ESO. Esta intervención destaca por la importante apuesta que realiza de trabajar la educación emocional en los entornos educativos. Este programa, descrito por Bernal et al. (2019), se enfoca en áreas como el autoconocimiento, el autocontrol emocional, la empatía, las habilidades sociales y la automotivación. Según los autores del programa, tanto los agresores como las víctimas tienden a tener una baja inteligencia emocional. Los resultados del programa han mostrado una mejora significativa en la convivencia escolar, reduciendo el número de agresores en un 1,1% y la proporción de víctimas en un 1,6% (Sarasola y Ripoll, 2019).

En conclusión, la prevención del acoso escolar es primordial para la creación de un entorno seguro y saludable para los estudiantes. A pesar de la abundante literatura que documenta programas exitosos en la reducción del acoso escolar, es evidente que se requiere continuar investigando y desarrollando nuevas estrategias para enfrentar este problema. En este contexto, se propone una nueva intervención destinada a la prevención del acoso escolar, que se detalla a continuación, con el objetivo de seguir aportando soluciones efectivas y sostenibles a este problema persistente.

## **3. Propuesta de intervención**

Este epígrafe se distribuye en tres subapartados. En el primero se presenta una breve presentación sobre la propuesta de intervención que recibe el nombre de «Tejiendo lazos de empatía». En el segundo apartado se detallan los elementos relativos a la organización, descripción y contenido de la propuesta. Aquí se incluyen los objetivos generales y específicos de la intervención, la metodología, el cronograma, así como, los recursos humanos y materiales requeridos. Por último, en el tercer apartado, se presentan las sesiones que componen la intervención y se proporciona una descripción exhaustiva de cada una de las actividades planificadas.

### **3.1. Introducción**

El acoso escolar es un fenómeno que, como se ha visto en la fundamentación teórica, lejos de desaparecer, sigue muy presente en los contextos educativos. Y aunque cada vez se habla más de estos problemas, resulta igualmente complicado encontrar una solución. Sin embargo, y

aunque la escuela debería ser siempre un espacio en el que sentirse seguro, el *bullying* es uno de los problemas que más preocupan y también en los ámbitos familiar y social. Pero esta etapa de adolescencia temprana puede ser un tiempo de confusión para los niños y niñas ya que están empezando a experimentar cambios físicos y psicológicos. También es una etapa en la que comienzan a formar su identidad y marcar sus relaciones interpersonales y su forma de sociabilizar (Gaete, 2015).

A este respecto la intervención es indispensable para proteger el bienestar de los estudiantes. De esta manera y para lograr abordar el acoso escolar de manera integral resulta elemental la colaboración interdisciplinar entre especialistas como psicólogos escolares o trabajadores sociales. Además, la participación activa y cooperativa de la comunidad educativa, entre las familias y el alumnado es fundamental para crear un ambiente de apoyo y prevenir el acoso.

Así mismo la intervención ha sido diseñada para alumnado de quinto de Educación Primaria, esto es en edades comprendidas entre los 10 y los 11 años . Se ha previsto desarrollar la intervención con un grupo de hasta 24 estudiantes y con una notable diversidad étnica, reflejo de la multiculturalidad característica de la mayor parte de los centros escolares.. En términos evolutivos, los estudiantes se encuentran en una etapa crucial de desarrollo cognitivo, social y emocional, donde están forjando su identidad y estableciendo relaciones interpersonales significativas.

### **3.2. Organización, descripción y contenido de la propuesta de intervención**

La elaboración de esta propuesta se fundamenta en la necesidad de concienciar a los estudiantes de quinto de Educación Primaria sobre la importancia del respeto y la empatía entre iguales, con el objetivo de crear un espacio escolar seguro y libre de violencia. Este enfoque busca no solo prevenir situaciones de acoso, sino también fomentar un ambiente de convivencia saludable y positiva en la escuela.

El equipo responsable de ejecutar esta propuesta de intervención estará integrado por un especialista en situaciones de acoso escolar y los docentes del centro, quienes trabajarán en conjunto para desarrollar y realizar las distintas actividades y dinámicas planificadas. Con este propósito se ha estructurado el programa de intervención «Tejiendo lazos de empatía» en ocho sesiones que se configuran por conjunto de 15 actividades. Con el objetivo de incidir en el

cambio de pensamiento y conductual de los estudiantes, la implementación de la propuesta está pensada para los meses de enero, febrero, marzo y abril, del curso académico 2024/2025.

### **3.2.1. Objetivos de la propuesta**

El propósito de esta iniciativa es crear un entorno escolar basado en la convivencia respetuosa, la empatía y el rechazo total a cualquier forma de violencia. Para lograr este gran objetivo, se plantean cuatro específicos:

1. Sensibilizar sobre el acoso escolar y proporcionar pautas preventivas al respecto.
2. Promover el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, tales como la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la inteligencia emocional.
3. Crear un espacio de aprendizaje que promueva la seguridad y el bienestar de todos los estudiantes.
4. Promover valores positivos como la inclusión, el apoyo mutuo y el compañerismo.

### **3.2.2. Metodología**

La metodología aplicada en esta propuesta de intervención se basa en la participación activa y el aprendizaje cooperativo, con un enfoque transformador.

A este respecto, Leis (1989) indica que la *metodología participativa* considera el conocimiento como un proceso dinámico y vivo, que se desarrolla a través de la interacción entre las personas y su reflexión conjunta sobre sus acciones y metas. Este método subraya que el conocimiento se crea colectivamente mediante el intercambio, el diálogo, la reflexión y uniendo la práctica con la teoría. De igual manera, López Noguero (2005) resalta las múltiples ventajas de la metodología participativa, como el fomento del intercambio de conocimientos y experiencias, la estimulación del trabajo en grupo y la promoción de la aplicación práctica de lo aprendido. Por su parte Fernández (2006) añade que esta metodología aumenta la motivación y el interés de los estudiantes, favoreciendo su compromiso activo en los procesos de aprendizaje.

Complementando esta metodología, se aplica el *aprendizaje cooperativo*. La implementación del aprendizaje cooperativo mejora las competencias y la interacción entre los participantes. Esto permite desarrollar un entorno educativo donde se fomenta la reflexión, la creatividad y la observación de las actividades didácticas (Rodríguez, et al., 2017).

En definitiva, ambas metodologías fomentan la participación activa, el intercambio de perspectivas y opiniones, promueven la reflexión crítica, el diálogo interactivo y la colaboración conjunta. A través de estos enfoques, se potencian aspectos como la igualdad, la diversidad, el desarrollo de aprendizajes significativos para los participantes y el sentido de comunidad.

### 3.2.3 Temporalización

«Tejiendo lazos de empatía» es una propuesta de intervención diseñada para prevenir el acoso escolar, con una duración planificada de cuatro meses (ver Tabla 4) y dirigida a estudiantes quinto curso de Educación Primaria. A lo largo de este periodo, se llevarán a cabo diversas actividades y talleres que buscan sensibilizar a los niños sobre las consecuencias del acoso, así como enseñar habilidades de comunicación asertiva y reforzar los valores de respeto y cooperación. Tal y como se muestra a continuación, la presente propuesta se distribuye en ocho sesiones que cuentan con un total de 15 actividades incluyendo las sesiones dedicadas a la evaluación antes y después de aplicar la intervención.

**Tabla 4**

*Cronograma de aplicación de la propuesta de intervención*

<b>Sesión 1. Qué es «Tejiendo lazos de empatía»</b>	<b>Enero 2025</b>			
Actividad 1. Evaluación inicial	<b>Día 8</b>			
Actividad 2. Que me gusta y que no me gusta		<b>Día 13</b>		
<b>Sesión 2. Conocemos el bullying</b>	<b>Enero 2025</b>			
Actividad 3. Lluvia de ideas			<b>Día 20</b>	
Actividad 4. Desmotando mitos				<b>Día 27</b>
<b>Sesión 3. El papel de los agresores y víctimas</b>	<b>Febrero 2025</b>			
Actividad 5. Cambiando los roles	<b>Día 3</b>			
Actividad 6. Héroes y villanos		<b>Día 10</b>		
<b>Sesión 4. El papel de los espectadores</b>	<b>Febrero 2025</b>			
Actividad 7. Círculo espectador			<b>Día 17</b>	
Actividad 8. Y si lo veo ¿Qué hago?				<b>Día 24</b>
<b>Sesión 5. Empatía y respeto</b>	<b>Marzo 2025</b>			
Actividad 9. Me pongo en tu piel	<b>Día 3</b>			
Actividad 10. Cadena de la empatía		<b>Día 10</b>		
<b>Sesión 6. Emociones</b>	<b>Marzo 2025</b>			
Actividad 11. La ruleta de las emociones			<b>Día 17</b>	

Actividad 12. Un árbol muy emotivo				<b>Día 24</b>
<b>Sesión 7. Comunicación</b>	<b>Abril 2025</b>			
Actividad 13. Círculo de la escucha activa	<b>Día 7</b>			
Actividad 14. Juego de rol		<b>Día 14</b>		
<b>Sesión 8. Reflexión y compromiso</b>	<b>Abril 2025</b>			
Actividad 15. Evaluación final			<b>Día 21</b>	

Esta manera de organizar la temporalización busca asegurar una distribución equitativa de las sesiones a lo largo del trimestre con un total de ocho sesiones con dos actividades en cada una. La aplicación de la propuesta es bisemanal, esto es que se implementan dos sesiones por mes, de tal manera que, asegura un ritmo constante y regular en la intervención, lo que facilita un seguimiento efectivo de la propuesta. Cada sesión tiene una duración de una hora y se llevará a cabo los lunes a primera hora. La elección de los lunes a primera hora puede tener un impacto al establecer un enfoque positivo para la semana y tratar cualquier problema que pueda haber surgido durante el fin de semana. Esta propuesta se desarrollará en el área de Ciencias Sociales debido a que esta disciplina se centra en el estudio de las interacciones humanas y las estructuras sociales, lo que permite a los estudiantes comprender las dinámicas de poder y los roles sociales, además de fomentar el desarrollo de habilidades esenciales como la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva. La elección del segundo trimestre se justifica por ser el más extenso del calendario académico, lo que podría conllevar a una mayor receptividad de los estudiantes. Además, se ofrece la posibilidad de mejorar la propuesta utilizando los resultados obtenidos en los últimos meses del año académico.

### 3.3. Actividades de la intervención

Una vez descrita, en términos generales la propuesta, junto con sus objetivos, metodología y temporalización, en este apartado se desarrollará en detalle cada una de las actividades, ofreciendo una descripción completa sobre cómo se deberían llevar a cabo. Tal y como se mencionaba en el anterior apartado, cada una de las sesiones está compuesta por dos actividades, sumando un total de quince actividades de una hora de duración cada una (ver Tabla 4).

## Sesión 1: Qué es «Tejiendo lazos de empatía»

### Actividad 1: Evaluación inicial

#### Objetivo

- Evaluar las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con el *bullying*.

#### Descripción

Se presentará a los estudiantes al especialista encargado de llevar a cabo la propuesta quien explicará los objetivos de la misma y la dinámica a seguir. Los estudiantes iniciarán completando un cuestionario anónimo sobre sus experiencias y percepciones del *bullying*, tras una introducción inicial de 5 minutos donde el especialista destacará la importancia de la sinceridad y confidencialidad en el proceso. Se asignarán 40 minutos para que los estudiantes completen los cuestionarios de manera individual, mientras el especialista está disponible para cualquier pregunta. Luego, se recogerán los cuestionarios de manera anónima. Durante la última parte de la actividad, se abrirá una discusión de 10 minutos para reflexionar sobre las sensaciones que los estudiantes experimentaron al completar el cuestionario y la importancia de abordar el *bullying* en la escuela. Posibles preguntas para guiar la discusión podrían incluir:

- ¿Cómo te has sentido al responder las preguntas?
- ¿Hubo alguna pregunta que resultará difícil de contestar?
- ¿Qué pensamientos surgieron mientras reflexionabas sobre experiencias con el *bullying*?
- ¿Cómo creéis que la escuela puede ayudar a prevenir el *bullying*?

La discusión finalizará con una reflexión colectiva sobre cómo cada uno puede contribuir a crear un entorno escolar más inclusivo y libre de acoso.

#### Recursos:

- Cuestionarios impresos (ver Anexo I)
- Lápices o bolígrafos

**Fecha prevista:** 8 de enero de 2025

**Agrupamiento:** Individual

**Temporalización:** 1 hora

## Actividad 2: Que me gusta y que no me gusta

### Objetivo

- Fomentar el conocimiento mutuo entre los estudiantes y establecer una base sólida para abordar el tema del *bullying* en el aula.

### Descripción

El especialista repartirá a los estudiantes una tarjeta de papel y se les asignará 10 minutos para escribir su nombre en ellas, así como un comportamiento que les agrada y otro que no de sus compañeros, una cualidad positiva propia y una experiencia o sentimiento relacionado con el *bullying*.

Luego, se dividirán en grupos pequeños de 4 a 5 personas, cuya formación será de elección libre por parte de los estudiantes con la única condición de que se traten de grupos mixtos.

Una vez elaborados los grupos, dispondrán de 20 minutos para compartir y discutir sus respuestas. Agotado este tiempo, regresarán al grupo grande donde se designará un tiempo de 20 minutos para que algunos voluntarios compartan lo que han aprendido sobre sus compañeros con el resto del grupo.

Para finalizar, el especialista dispondrá de 10 minutos para cerrar la actividad con una reflexión sobre la importancia de conocer a los demás para fomentar la empatía y el respeto, diciendo, por ejemplo:

«Hoy hemos aprendido que cada uno de nosotros tiene experiencias y sentimientos únicos. Al compartir estos aspectos de nuestras vidas, no solo nos comprendemos mejor a nosotros mismos, sino también a quienes nos rodean. La empatía y el respeto son fundamentales para crear un ambiente escolar seguro y acogedor. Al identificar y comprender las cualidades positivas en nosotros y en nuestros compañeros, damos un paso importante hacia la prevención del acoso escolar».

### Recursos:

- Tarjetas (ver Anexo 2)
- Lápices o bolígrafos

**Fecha prevista:** 13 de enero de 2025

**Agrupamiento:** Pequeños grupos y gran grupo

**Temporalización:** 1 hora

## Sesión 2: Conocemos el *bullying*

### Actividad 3: Lluvia de ideas

#### Objetivo

- Resaltar la importancia de entender el *bullying* correctamente para poder prevenirlo de manera efectiva.

#### Descripción

Los estudiantes se dividirán en grupos pequeños de 4 a 5 personas, siguiendo el mismo modelo de agrupamiento descrito en las instrucciones correspondientes a la actividad 2. Posteriormente durante 25 minutos deberán debatir y escribir en tarjetas sus conocimientos sobre el *bullying*. Se les pedirá que traten aspectos como definiciones, tipos, señales, causas y consecuencias. Paralelamente, el especialista irá acercándose a los diferentes grupos para asegurar que la discusión sea productiva y se aborden todos los puntos relevantes. Luego, en una discusión grupal de 25 minutos, cada grupo compartirá sus ideas mientras el especialista guía la conversación y agrupa las ideas en la pizarra. El especialista puede guiar la conversación utilizando preguntas como:

- ¿Cómo definirías el *bullying*?
- ¿Qué tipos de *bullying* conocéis?
- ¿Cuáles creéis que son las causas? Y ¿cuáles las consecuencias del *bullying*?

Durante esta etapa, se corregirán posibles mitos o conceptos erróneos con información precisa. Finalmente, los últimos 10 minutos el especialista facilitará esta reflexión, destacando la importancia del conocimiento y la acción en la lucha contra el acoso escolar.

Algunas preguntas para fomentar la reflexión pueden incluir:

- ¿Qué fue lo que aprendisteis hoy sobre el *bullying*?
- ¿Qué acciones podéis tomar para prevenir el *bullying* en su entorno?
- ¿Qué haríais si sois testigos de un acto de *bullying*?

#### Recursos:

- Pizarra y rotuladores
- Tarjetas o papel adhesivo (ver Anexo 3)
- Lápices o bolígrafos

**Fecha prevista:** 20 de enero de 2025

**Agrupamiento:** Pequeños grupos y gran grupo

**Temporalización:** 1 hora

#### Actividad 4: Desmontando mitos

##### Objetivo

- Resaltar la importancia de distinguir entre mitos y realidades para abordar el *bullying* de manera efectiva.

##### Descripción

Cada estudiante recibirá una tarjeta con una afirmación sobre el *bullying* y tendrá 10 minutos para reflexionar sobre si cree que es verdadera o falsa. Luego, se dividirán en grupos pequeños de 4 a 5 personas, siguiendo el modelo de agrupamiento de la actividad 2.

A continuación, durante 25 minutos deberán compartir y discutir las afirmaciones, identificando mitos y realidades.

Posteriormente, en una discusión en gran grupo de 20 minutos, los representantes de cada grupo presentarán sus conclusiones, mientras el especialista corregirá errores y proporcionará información precisa utilizando material de referencia confiable. Durante esta fase, se fomentará la participación activa y se un ambiente de aprendizaje colaborativo. La actividad culminará con una reflexión de 5 minutos sobre cómo los mitos pueden afectar la percepción del *bullying* y la importancia de basarse en hechos para abordar este problema de manera efectiva en el entorno escolar.

El especialista debería guiar esta reflexión empleando los argumentos que se presentan a continuación:

«Es crucial entender cómo los mitos y las ideas erróneas pueden influir en nuestra percepción del *bullying*. Hoy hemos analizado varias afirmaciones, algunas ciertas y otras falsas, sobre este tema. Al identificar los mitos y contrastarlos con la realidad, hemos mejorado nuestra comprensión del *bullying* y cómo afecta a las personas. Es importante siempre basarnos en información precisa y verificada para abordar este problema de manera efectiva. Al hacerlo, no solo contribuimos a crear un entorno escolar más seguro y respetuoso, sino que también nos capacitamos para apoyar a quienes puedan estar afrontando estas situaciones»

##### Recursos:

- Tarjetas con mitos y realidades sobre el *bullying* (ver Anexo 4)
- Lápices o bolígrafos

**Fecha prevista:** 27 de enero 2025

**Agrupamiento:** Individual, pequeños grupos y gran grupo

**Temporalización:** 1 hora

### Sesión 3: El papel de los agresores y víctimas

#### Actividad 5: Cambiamos los roles

##### Objetivo

- Identificar los comportamientos característicos de los agresores y de las víctimas

##### Descripción

Los estudiantes se dividirán en grupos de 4 a 5 personas, siguiendo el modelo de agrupamiento descrito en la actividad 2. Seguidamente, recibirán fichas con descripciones de situaciones reales de *bullying* y durante 30 minutos, representarán los escenarios asignados. Cada grupo tendrá un margen de 2 a 3 minutos para su representación, asegurando que todos los miembros del grupo participen. Durante esta parte de la actividad, el especialista ofrecerá ayuda y apoyo según sea necesario.

Finalizadas las representaciones, se llevará a cabo una discusión en gran grupo de 25 minutos, guiada por el especialista, donde se analizarán las emociones y comportamientos de los roles en cada escenario representado.

El especialista podría guiar la discusión utilizando preguntas como:

- ¿Cómo os habéis sentido al representar un rol involucrado en el *bullying*?
- ¿Qué emociones predominan en las víctimas, los agresores y los observadores?
- ¿Qué hemos aprendido sobre las consecuencias emocionales del *bullying*?

Se identificarán estrategias efectivas para intervenir y apoyar a las víctimas de acoso escolar, fomentando el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos entre los estudiantes. Para finalizar la actividad, los últimos 5 minutos se destinarán a un tiempo de reflexión donde el especialista guiaría la reflexión de la siguiente manera:

«Hoy hemos visto situaciones difíciles pero realistas de *bullying*. Al representar y discutir estos escenarios, hemos obtenido una mayor comprensión de las emociones involucradas y cómo pueden influir en nuestras acciones. Es crucial recordar que todos tenemos un papel en la creación de un entorno escolar seguro y respetuoso»

##### Recursos:

- Fichas con descripciones de situaciones de *bullying* (ver anexo 5)
- Lápices o bolígrafos

**Fecha prevista:** 3 de febrero de 2025

**Agrupamiento:** Pequeños grupos y gran grupo

**Temporalización:** 1 hora

## Actividad 6: Héroes y villanos

### Objetivo

- Promover el diálogo entre los estudiantes para encontrar soluciones colectivas a las situaciones de *bullying*.

### Descripción

Los estudiantes se agruparán en grupos de 4 a 5 personas, siguiendo el modelo de agrupamiento indicado en la actividad 2. Una vez agrupados recibirán tarjetas que indican los roles asignados, como héroe/víctima, villano/agresor, observador e intervencionista, dedicando 15 minutos para comprender su función y discutir sus roles respectivos.

A continuación, tendrán 30 minutos para desarrollar y representar historias basadas en estos roles, asegurándose de que cada miembro del grupo participe activamente en la representación de la historia. Durante este margen de tiempo, el especialista rondará por los grupos para orientar y ayudar si hiciera falta.

Para concluir la actividad, se llevará a cabo una discusión grupal de 15 minutos, guiada por el especialista, donde se analizarán las motivaciones y consecuencias de cada personaje, y se explorarán posibles intervenciones para abordar el *bullying*. El especialista debería guiar esta reflexión finalizando con palabras como las siguientes:

«¿Cómo os habéis sentido al representar estos roles y experimentar las emociones asociadas? ¿Qué motivaciones pudieron identificar detrás de cada personaje, ya sea como héroe, víctima, agresor, observador o intervencionista? Considerando las consecuencias de las acciones de cada personaje, ¿qué aprendizajes podemos obtener sobre las dinámicas del *bullying* y su impacto en la comunidad escolar? ¿Qué estrategias podríamos implementar en el futuro para intervenir y prevenir situaciones de *bullying* en nuestro entorno escolar?»

### Recursos:

- Tarjetas de personaje (Ver Anexo 6)
- Papel y lápices
- Folios

**Fecha prevista:** 10 de febrero de 2025

**Agrupamiento:** Pequeños grupos y gran grupo

**Temporalización:** 1 hora

## Sesión 4: El papel de los espectadores

### Actividad 7: Círculo espectador

#### Objetivo

- Concienciar sobre la responsabilidad de los espectadores en situaciones de *bullying*.

#### Descripción

Los estudiantes se reunirán en un círculo donde cada uno compartirá una experiencia personal relacionada con el *bullying*, ya sea como víctima, agresor o espectador, dedicando 40 minutos a este intercambio.

Si algunos estudiantes no tienen experiencias personales de *bullying* para compartir, se les alentará a participar escuchando activamente y mostrando empatía hacia las experiencias de los demás, creando un ambiente de confianza y empatía donde cada estudiante se sienta seguro para expresarse libremente.

Posteriormente, el especialista guiará una reflexión grupal de 20 minutos, empleando preguntas dirigidas para explorar los sentimientos, pensamientos y posibles acciones frente al *bullying*. Algunos ejemplos de preguntas podrían ser:

- ¿Cómo te sentiste cuando experimentaste la situación de *bullying*?
- ¿Qué pensamientos o emociones te surgieron después de esa experiencia?
- ¿Qué crees que podrías haber hecho de manera en esa situación para intervenir o pedir ayuda?

Se pedirá a los estudiantes a reflexionar sobre las experiencias compartidas, identificando las emociones y las estrategias de afrontamiento que podrían haber sido útiles. La actividad concluirá con un breve resumen de cinco minutos, donde el especialista destacará reforzará la importancia de la escucha, la empatía y el respeto en la prevención del *bullying*.

#### Recursos:

- Sillas

**Fecha prevista:** 17 de febrero de 2025

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Temporalización:** 1 hora

**Actividad 8 : Y si lo veo ¿Qué hago?**

**Objetivos:** Promover la importancia que tiene el papel de los espectadores en situaciones de *bullying*.

**Descripción**

Los estudiantes se organizarán en grupos de 4 a 5 personas, siguiendo el mismo modelo de agrupamiento que el indicado en la actividad 2. Distribuidos en grupos dedicarán los primeros 10 minutos de la actividad a la elección de una situación real de *bullying* que será proporcionada por el especialista en formato de tarjetas (Anexo 5). Cada grupo llevará a cabo un proceso de reflexión interno, donde debatirán sobre qué acciones tomarían si estuvieran presentes en esas situaciones. Se fomentará un debate enriquecedor y participativo, mediante el estímulo de todos los miembros del grupo para expresar sus puntos de vista y considerar diversas perspectivas sobre cómo intervenir efectivamente.

Tras esta fase inicial, se abrirá un debate conjunto entre los grupos, durante 30 minutos, para discutir las posibles formas de intervención de los espectadores en situaciones de *bullying*. El contenido de este debate se centrará en comprender estrategias prácticas y efectivas para apoyar a la víctima, confrontar al agresor de manera constructiva, y cómo motivar a otros a actuar frente al acoso escolar. Durante este tiempo, se promoverá la reflexión sobre las emociones involucradas y las posibles consecuencias de no actuar ante el acoso. La actividad concluirá con un tiempo de reflexión final de 10 minutos, donde se destacarán las lecciones aprendidas y se reforzará la importancia de la acción colectiva y la responsabilidad social en la lucha contra el *bullying*.

El especialista podría seguir las siguientes preguntas para guiar la reflexión:

- ¿Qué estrategias te parecieron más efectivas para abordar el *bullying*?
- ¿Cómo podríamos fomentar una cultura escolar donde todos se sientan responsables de intervenir ante el acoso?
- ¿Qué acciones concretas podemos tomar para mostrar más empatía hacia quienes han sido víctimas de *bullying*?

**Recursos:**

- Tarjetas de casos de *bullying* (ver Anexo 5)

**Fecha prevista:** 24 de febrero de 2025**Agrupamiento:** Pequeños grupos**Temporalización:** 1 hora

## Sesión 5: Empatía y respeto

### Actividad 9: Me pongo en tu piel

#### Objetivo

- Fomentar la empatía entre los estudiantes.

#### Descripción

Los estudiantes se reunirán en grupos de 4-5 personas, siguiendo el modelo de agrupamiento presentado en la actividad 2 de la intervención. A continuación, durante los primeros 10 minutos, recibirán una tarjeta con una situación de *bullying* específica. Posteriormente dedicarán 20 minutos, a imaginar y escribir con detalle cómo se siente la persona víctima en esa situación, describiendo emociones y pensamientos. En esta fase, deben tener en cuenta emociones como el miedo, la tristeza, la soledad, así como los posibles pensamientos que tendría la víctima.

Posteriormente, durante 10 minutos, cada grupo intercambiará sus descripciones con otro grupo. Una vez realizado el intercambio, cada grupo tendrá 15 minutos para leer en voz alta la descripción recibida y discutir las emociones descritas y las posibles acciones que podrían tomarse para ayudar a la víctima. En esta discusión, deben analizar tanto las estrategias de apoyo emocional como las acciones que podrían llevarse a cabo para intervenir en la situación de acoso escolar. Como parte final de la actividad, durante 15 minutos se llevará a cabo un debate abierto sobre las diferentes perspectivas y soluciones propuestas. Durante este debate, el especialista guiará la discusión utilizando preguntas como:

«¿Qué emociones predominaron en las descripciones que hemos intercambiado? ¿Cómo creéis que estas emociones afectan tanto a la víctima como a los espectadores? ¿Qué estrategias consideran más efectivas y por qué? ¿Cómo podríamos promover estas estrategias dentro de nuestra comunidad escolar? Finalmente, ¿cómo podemos trabajar juntos para crear un ambiente donde la empatía sean la norma en la lucha contra el *bullying*?»

#### Recursos:

- Tarjetas de casos de *bullying* (Ver anexo 5)
- Lápices y bolígrafos
- Folios

**Fecha prevista:** 3 de marzo de 2025

**Agrupamiento:** Pequeños grupos

**Temporalización:** 1 hora

**Actividad 10: Cadena de empatía****Objetivo**

- Reflexionar sobre la importancia de ser empáticos y respetuosos con los demás.

**Descripción**

Los primeros 5 minutos el especialista explica la relevancia de los actos de bondad y su efecto positivo en la comunidad escolar, motivando a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias acciones. Para ello, el especialista pedirá a los estudiantes que piensen en momentos en los que han sido testigos de actos de bondad o han realizado uno ellos mismos. Guiará a los estudiantes con preguntas como:

- ¿Qué pequeñas acciones podríamos realizar cada día para mejorar la convivencia en nuestra escuela?
- ¿Qué cambios mínimos podríamos hacer en nuestras rutinas diarias para contribuir a un ambiente escolar más acogedor y respetuoso?

Luego, durante 10 minutos, se distribuirán tiras de papel de colores a los estudiantes, quienes escribirán en ellas acciones positivas que puedan hacer para apoyar a sus compañeros y fomentar el respeto entre todos, como invitar a alguien a almorzar, ofrecer ayuda con las tareas o defender a alguien que está siendo intimidado.

Después de esto, se destinarán 20 minutos para que los estudiantes compartan sus ideas con la clase, explicando sus elecciones y debatiendo cómo estas acciones pueden ayudar a construir un ambiente más respetuoso. Seguidamente, se dedicarán 10 minutos a unir las tiras de papel, formando una cadena que refleje los compromisos individuales y colectivos de los estudiantes.

Para finalizar, en los últimos 15 minutos, la clase se desplazará a un lugar visible de la escuela para colgar la cadena, donde servirá como recordatorio constante de sus compromisos hacia la bondad y el respeto.

**Recursos:**

- Tiras de papel de colores
- Lápices y rotuladores
- Pegamento

**Fecha prevista:** 10 de marzo de 2025**Agrupamiento:** Individual y gran grupo**Temporalización:** 1 hora

## Sesión 6: Emociones

### Actividad 11: La ruleta de las emociones

#### Objetivo

- Identificar y expresar emociones relacionadas con situaciones de *bullying* y aprender a responder de manera positiva.

#### Descripción

La actividad inicia con una introducción de 10 minutos en la que el docente explicará qué es la inteligencia emocional y cómo se relaciona con la empatía y el reconocimiento de las emociones tanto en uno mismo como en los demás. Además, se hablará sobre los distintos tipos de *bullying* (físico, verbal y social) y sus impactos negativos en las víctimas. Luego, durante 10 minutos, el especialista mostrará a los estudiantes una rueda de emociones, enseñándoles cómo utilizarla para identificar diversas emociones.

A continuación, se repartirán tarjetas con diferentes escenarios de *bullying* y, durante 15 minutos, cada estudiante leerá en voz alta un escenario y seleccionará una emoción de la rueda que considere que la víctima podría sentir, explicando su elección. Después de esta actividad, los estudiantes se dividirán en pequeños grupos, modelo de agrupamiento siguiendo las instrucciones indicadas en la actividad 2 y tendrán 15 minutos para discutir y anotar estrategias positivas para enfrentarse las situaciones descritas en las tarjetas. Estas estrategias pueden ser buscar la ayuda de un adulto, ofrecer apoyo a la víctima o utilizar un lenguaje asertivo para confrontar al acosador.

Finalmente, en los últimos 10 minutos, cada grupo compartirá sus estrategias con la clase y se discutirá en conjunto, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre las diferentes formas de tratar y prevenir el *bullying*. Para facilitar esta reflexión el especialista se guiará por las siguientes preguntas: ¿Qué estrategias encuentran más efectivas y por qué? ¿Cómo promovemos un ambiente de apoyo y respeto en nuestra escuela?

#### Recursos:

- Rueda de emociones (ver Anexo 7)
- Tarjetas de casos de *bullying* (ver Anexo 5)
- Folios
- Lápices y bolígrafos

**Fecha prevista:** 17 de marzo de 2025

**Agrupamiento:** Gran y pequeños grupos

**Temporalización:** 1 hora

## Actividad 12: Un árbol muy emotivo

### Objetivo

- Identificar y expresar emociones relacionadas con el *bullying* y promover actos de bondad para crear un ambiente positivo.

### Descripción

La actividad comienza con una reflexión de 10 minutos guiada por el especialista, quien explicará la importancia de la inteligencia emocional y cómo esta se relaciona con el *bullying*. Seguidamente, durante 5 minutos, se presentará un mural de un árbol sin hojas, el cual servirá como un símbolo del proceso de reflexión y transformación que los estudiantes experimentarán durante la actividad. En grupos de 4-5 personas (modelo de agrupamiento siguiendo las instrucciones indicadas en la actividad 2), los estudiantes recibirán tarjetas con diversas situaciones de *bullying*. Durante los siguientes 15 minutos, cada grupo debatirá sobre esas situaciones y escribirá en hojas de papel en forma de hojas de árbol cómo creen que la víctima se sentiría. Estas hojas se pegarán en el árbol, simbolizando las emociones negativas y las heridas causadas por el *bullying*. Después, se dedicará 15 minutos a una discusión en grupo, donde cada grupo compartirá sus reflexiones sobre las emociones representadas en el árbol. Esta discusión fomentará la empatía y la comprensión emocional entre los estudiantes, ayudándolos a reconocer la profundidad del impacto del *bullying*. Por último, durante 15 minutos, los estudiantes escribirán actos de bondad en nuevas hojas de papel, pensando en acciones que pueden realizar para apoyar a sus compañeros y crear un ambiente de respeto y apoyo. Estas hojas de bondad se pegarán en el árbol, representando la capacidad de transformar un ambiente negativo en uno positivo mediante actos de bondad. El árbol, ahora lleno de hojas representando tanto las emociones negativas como los compromisos positivos, se colgará en un lugar visible de la escuela como un recordatorio constante de la importancia de los actos de bondad con los demás.

### Recursos:

- Mural de un árbol
- Hojas
- Tarjetas de casos de *bullying* (Ver anexo 5)
- Folios
- Lápices y rotuladores
- Pegamento

**Fecha prevista:** 24 de marzo de 2025

**Agrupamiento:** Pequeños grupos y gran grupo

**Temporalización:** 1 hora

## Sesión 7: Comunicación

### Actividad 13: Círculo de la escucha activa

#### Objetivos

- Fomentar la escucha activa y ofrecer estrategias para una comunicación efectiva en situaciones de *bullying*.

#### Descripción

Se comienza con una breve reflexión de 5 minutos dirigida por el especialista sobre la importancia de la comunicación asertiva y su relación con el *bullying*. Para iniciar esta reflexión el especialista formulará la siguiente pregunta: «¿Cómo creéis que la comunicación asertiva puede ayudarnos a abordar y prevenir situaciones de *bullying* en nuestra escuela?»« Esta pregunta alienta a los estudiantes a reflexionar sobre el tema y a considerar cómo sus habilidades de comunicación pueden ser una herramienta esencial para crear un ambiente escolar más seguro y respetuoso. Después, durante 10 minutos, los estudiantes se colocan en círculo y se les reparten tarjetas que contienen preguntas y situaciones relacionadas con el *bullying*, tales como «¿Cómo te sentirías si vieras a alguien siendo intimidado?, ¿Qué harías si fueras testigo de un acto de *bullying*?» Cada estudiante leerá su pregunta en voz alta y dará una respuesta, lo que fomentará la discusión y la escucha activa entre los compañeros. Esta parte de la actividad durará 15 minutos. A continuación, se realizará un debate grupal durante 10 minutos, donde se destacarán los puntos clave sobre la importancia de apoyar y escuchar a los compañeros. Después de la discusión, los estudiantes se dividirán en grupos pequeños de 4-5 personas, (modelo de agrupamiento de la actividad 2), para una actividad colaborativa de 15 minutos. Cada grupo desarrollará estrategias para manejar situaciones de *bullying*, como buscar ayuda de un adulto, ofrecer apoyo a la víctima, y usar un lenguaje asertivo para confrontar al acosador. Finalmente, en los últimos 15 minutos, cada grupo presentará sus estrategias al resto de la clase.

#### Recursos:

- Sillas
- Tarjetas de casos de *bullying* (Ver Anexo 5)
- Folios
- Lápices y bolígrafos

**Fecha prevista:** 7 de abril de 2025

**Agrupamiento:** Gran y pequeños grupos

**Temporalización:** 1 hora

## Actividad 14: Juego de rol

### Objetivo

- Promover la importancia de la comunicación asertiva en la resolución de casos de *bullying*.

### Descripción

La actividad inicia con una introducción de 10 minutos dirigida por el especialista. En esta introducción se señalará la importancia de cómo una comunicación correcta puede ayudar a expresar necesidades y emociones de manera efectiva, tanto para las víctimas como para los espectadores y los acosadores.

Después, durante 10 minutos, los estudiantes se dividirán en pequeños grupos de 4-5 personas, siguiendo el modelo de agrupamiento de la actividad 2 y se les repartirán diversos escenarios de *bullying*.

A continuación, se dedicarán 25 minutos a una dinámica de juego de rol. Las parejas dentro de cada grupo representarán los escenarios que hayan escogido, practicando técnicas de comunicación asertiva para resolver los conflictos. Cada pareja representará una situación de *bullying* y mostrará cómo una respuesta asertiva puede ser lo suficientemente efectiva para resolver esa situación.

Después de cada representación, se llevará a cabo una reflexión grupal de 15 minutos. Durante esta reflexión, los estudiantes discutirán las emociones involucradas en cada escenario, tanto de las víctimas como de los agresores y espectadores, y analizarán el impacto que la comunicación asertiva tuvo en resolver las situaciones de *bullying*. Para dar inicio a esta reflexión el especialista formulará una pregunta «¿Qué emociones predominan en cada situación y por qué creéis que ocurrieron así?» Esta pregunta incita a los estudiantes a considerar las emociones de todas las partes involucradas y a reflexionar sobre cómo la comunicación asertiva influyó en el resultado de cada escenario. Además, el especialista podría alentar a los estudiantes a compartir cómo podrían aplicar lo aprendido en su vida diaria para fomentar un ambiente escolar más seguro y respetuoso.

### Recursos:

- Tarjetas de casos de *bullying* (ver Anexo 5)

**Fecha prevista:** 14 de abril de 2025

**Agrupamiento:** Pequeños grupos

**Temporalización:** 1 hora

## Sesión 8: Reflexión y compromiso

### Actividad 15: Evaluación final

**Objetivos:** Evaluar el progreso en el conocimiento y actitudes hacia el *bullying*.

**Descripción:** Esta última actividad comienza con 30 minutos en los que los estudiantes completan un cuestionario final sobre su comprensión y percepción del *bullying*, el mismo que realizaron en la primera sesión. Este cuestionario servirá para evaluar el progreso en su conocimiento y actitudes hacia el *bullying*.

A continuación, durante 15 minutos, se dedica tiempo a la reflexión individual, donde cada estudiante refleja lo aprendido a lo largo del programa y anota sus pensamientos y sentimientos.

Tras esta reflexión individual, se pasa a una discusión grupal de 15 minutos, donde los estudiantes comparten sus reflexiones con el grupo, aclarando dudas y profundizando en los conceptos aprendidos. Para esta reflexión el especialista expondrá preguntas como:

- ¿Qué parte del programa os hizo pensar más profundo sobre el *bullying*?
- ¿Cuál fue el momento que más os hizo cambiar de opinión sobre cómo manejar situaciones de *bullying* en la escuela?
- ¿Cómo pensáis que podríamos usar lo que aprendimos durante las actividades para hacer nuestra escuela más segura y amigable para todos?

Para finalizar, los últimos 10 minutos, el grupo se reúne para una reflexión final guiada por el especialista, quien resumirá los puntos clave. Se reafirmará el compromiso de todos los estudiantes en promover un ambiente escolar positivo y respetuoso.

**Recursos:**

- Cuestionarios impresos (Ver Anexo 1)
- Bolígrafos

**Fecha prevista:** 21 de abril de 2025

**Agrupamiento:** Individual y gran grupo

**Temporalización:** 1 hora

### 3.4 Evaluación de la propuesta de intervención

Para esta propuesta de intervención se ha diseñado un sistema de evaluación que consta de dos partes fundamentales: un cuestionario inicial, administrado de manera previa a la implementación del programa, y el mismo cuestionario al finalizar la intervención (Anexo 1). Estos cuestionarios tienen como objetivo principal medir el cambio en la percepción del *bullying* y sus manifestaciones, así como las actitudes y habilidades de los participantes en

áreas clave como la empatía, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales. Se comparan los datos obtenidos en ambos cuestionarios para identificar cualquier cambio significativo, tanto cuantitativo como cualitativo, lo que permitirá evaluar el impacto general del programa y detectar áreas de mejora para futuras intervenciones.

Del mismo modo para medir cómo la intervención afecta a los participantes se pueden emplear instrumentos ya validados que, igual que en el caso anterior, se apliquen antes y después de la intervención. Una opción confiable y válida es el Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013). Se trata de una prueba que aporta información psicométrica y que se configura en dos secciones que permiten analizar conductas de *bullying* «cara a cara» (físico, verbal, social y psicológico) y quince conductas de *cyberbullying*. El *screening* informa de cuatro indicadores de *bullying* y *cyberbullying*: victimización, que se refiere a las conductas de victimización sufridas en el último año; agresión, que abarca las conductas agresivas o de acoso realizadas en el último año; observación, que implica las conductas agresivas o de acoso observadas en otros durante el último año; y victimización-agresiva, que describe las conductas de acoso sufridas como víctima y realizadas como agresor. El estudio se realizó con una muestra representativa de adolescentes y jóvenes del País Vasco compuesta por 3.026 participantes de 12 a 18 años. Para evaluar la fiabilidad del test, se calculó el alfa de Cronbach, obteniendo valores de 0,81 para la sección de *bullying* y de 0,91 para la sección de *cyberbullying*, lo que confirman una estabilidad temporal moderada.

Además, se llevará a cabo una evaluación procesual mediante la observación directa por parte de especialistas y tutores, con el objetivo de evaluar la adecuación de las actividades a los objetivos establecidos, su adaptación a las necesidades específicas de los participantes, así como la participación activa y el compromiso de estos últimos en las actividades propuestas. Para ello, se rellenará una rúbrica de seguimiento (ver Anexo 8) que se completará al final de cada actividad con el objetivo de analizar en detalle la efectividad de su aplicación. Este enfoque integral de evaluación garantiza una comprensión completa del impacto del programa y proporciona información valiosa para su mejora continua.

#### **4. Conclusión**

A lo largo de este TFG se ha tratado en profundidad el fenómeno del *bullying*, subrayando su gravedad tanto en la sociedad como en los entornos escolares. De igual manera, se han abordado diversos aspectos relacionados con este problema, incluyendo los diferentes

tipos de *bullying* y las características de cada uno de los agentes implicados, así como, las consecuencias que sufren las personas involucradas, los factores de riesgo y protección asociados a este fenómeno y la prevalencia.

Como conclusión principal se destaca el hecho de que el *bullying* es un fenómeno social ampliamente extendido y de difícil tratamiento debido a sus diversas y complejas manifestaciones. La variedad de tipos de *bullying* y las características específicas de víctimas y agresores complican su identificación y abordaje. Las consecuencias psicológicas y sociales resultantes enfatizan la necesidad de implementar estrategias efectivas de prevención e intervención.

Mediante esta revisión de la literatura, se ha podido diseñar una propuesta de intervención para la prevención del *bullying*, con el objetivo de concienciar sobre la importancia de la empatía y el respeto, así como la comunicación y las habilidades sociales y emocionales, para evitar y reducir estas situaciones de acoso. Esta propuesta enfatiza la necesidad de educar a todos los miembros de la comunidad escolar en la comprensión y gestión de emociones, promoviendo un ambiente de convivencia sana y respetuosa. Al fomentar una cultura de empatía y respeto, se busca no solo prevenir el *bullying*, sino también crear un entorno donde todos los estudiantes se sientan valorados y seguros.

#### **4.1. Cumplimiento de objetivos**

A tenor de lo expuesto hasta el momento, se puede señalar que se ha conseguido desarrollar una propuesta de intervención socioeducativa para prevenir situaciones de acoso escolar en Educación Primaria. Por tanto, se puede afirmar que se ha cumplido satisfactoriamente el objetivo principal de este TFG.

En relación con los objetivos específicos planteados para este TFG, se puede afirmar que se han logrado por las siguientes razones:

- Objetivo 1. Conceptualizar el fenómeno del *bullying*. Este propósito se ha alcanzado mediante la revisión de una variedad de documentos que reflejan las contribuciones de varios autores, permitiendo así comparar definiciones y señalar el origen de este fenómeno.
- Objetivo 2. Clasificar los diferentes tipos de *bullying*. Este objetivo se ha alcanzado ya que se han concretado los tipos de *bullying*, así como los rasgos principales de cada uno de ellos.

- Objetivo 3. Conocer roles implicados en conductas de acoso escolar y sus características. Con el fin de lograr esta meta, se han determinado los diversos roles que intervienen en el acoso escolar, así como sus características distintivas.
- Objetivo 4. Determinar los factores de riesgo y protectores, así como las señales de alarma para identificar víctimas y agresores de acoso. Para cumplir este objetivo se ha realizado un análisis de los factores que pueden aumentar la vulnerabilidad de algunos individuos al acoso, así como de aquellos elementos que pueden mitigar este riesgo. Además, se han identificado las señales de alerta que pueden indicar la presencia de acoso escolar, tanto para las víctimas como para los acosadores.
- Objetivo 5. Analizar programas de prevención en *bullying* desarrollados con anterioridad. Este último objetivo se ha logrado mediante la revisión de tres experiencias psicoeducativas destacables por sus destacables resultados.

En definitiva, se puede afirmar que se han cumplido los objetivos planteados para el desarrollo de este TFG.

#### **4.2. Aportaciones y limitaciones**

Una de las limitaciones más evidentes de este TFG fue la imposibilidad de llevar a cabo la propuesta de intervención planificada para prevenir el acoso escolar. Como consecuencia, no se pudo realizar un análisis de los resultados, el cual habría proporcionado una evaluación del impacto que hubiera tenido dicha intervención.

Asimismo, otra limitación significativa encontrada durante la elaboración de este TFG fue el acceso limitado a algunos recursos de investigación, ya que algunos artículos no estaban disponibles de forma gratuita. Esta situación ha obstaculizado el acceso a investigaciones relevantes y actualizadas.

Del mismo modo en cuanto a la propuesta de evaluación se incluye un instrumento creado *ad hoc* y que por lo tanto no cuenta con datos de fiabilidad y validez. Y, además se propone administrar el *Screening* de acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013), que como se ha comentado en el apartado correspondiente si cuenta con estos índices, pero que puede resultar difícil de administrar debido al coste añadido. Así mismo, la evaluación pretest-postest solo se efectúa con alumnado que recibe la intervención, por lo que no se puede inferir que los resultados que se obtengan sean por efecto de la intervención.

### 4.3. Futuras líneas de intervención/investigación

A partir de la elaboración del presente TFG, han emergido varias futuras líneas de intervención e investigación, tales como:

1. Estudiar a largo plazo las consecuencias del *bullying* en la salud mental de las víctimas y los agresores, analizando factores como la depresión, la ansiedad y el rendimiento académico.
2. Analizar las diferencias de género en la experiencia y manifestación del *bullying*,
3. Explorar cómo la diversidad cultural influye en las dinámicas de *bullying*, incluyendo la discriminación y el acoso basados en la etnia, la religión, la orientación sexual y otras características culturales.
4. Desarrollar y evaluar programas de formación dirigidos a educadores y padres para que puedan identificar y prevenir eficazmente situaciones de *bullying* en diferentes contextos.

## Referencias bibliográficas

- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B. y Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 13, 661-70. <https://pap.es/articulo/11625/acoso-escolar>
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118-125. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539529012.pdf>
- Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar [AEPAE]. (10 de octubre de 2022). *SAE – España: 11.229 casos graves de bullying*. <https://aepae.es/sae-espana-11229-casos-graves-bullying>
- Avilés Martínez, J. M., Paulino Tognetta, L. R. y Petta Daud, R. (2020). Actuaciones del profesorado ante el bullying en contextos con y sin Equipos de Ayuda. Estudio en España y Brasil. *Revista De Investigación En Psicología*, 23(1), 23-41. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18091>
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90. [https://www.nafarroakoikastolak.net/nieikastola/Argazkiak/Dokumentuak/bullying\\_el\\_maltrato\\_entre\\_iguales\\_bull20160522-12048-15b7cjj\\_20160909082603.pdf](https://www.nafarroakoikastolak.net/nieikastola/Argazkiak/Dokumentuak/bullying_el_maltrato_entre_iguales_bull20160522-12048-15b7cjj_20160909082603.pdf)
- Avilés, J. M. y Alonso, M. N. (2008). Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. En *Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera: 7º Congreso Nacional de Psicología da Saúde* (pp. 119-129).
- Avilés, J.M. (2002). *Bullying. La intimidación y el maltrato en los centros escolares*. STEE-EILAS. Recuperado el 2 de abril de 2024 de [https://bizikasi.euskadi.eus/documents/28358704/28394877/Bullying\\_J.M.+Aviles.pdf/f65b6d6a8-427e-f994-8947-243f0a6c35c0](https://bizikasi.euskadi.eus/documents/28358704/28394877/Bullying_J.M.+Aviles.pdf/f65b6d6a8-427e-f994-8947-243f0a6c35c0)
- Barri Vitero, F. (2006). *SOS bullying: Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia* (1. ed). Wolters Kluwer España.
- Bernal, N. C., Ramírez, F. C., Esteban, S. S., Mateo, I. M. y Esteban, C. R. (2019). Programa de convivencia e inteligencia emocional en Educación Secundaria. *Creatividad y*

- sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, (29), 62-82.  
[https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=522264&info=open\\_link\\_ejemplar](https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=522264&info=open_link_ejemplar)
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight?. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/5717>
- Camodeca, M., Goosens, F., Meerum, M. y Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11(3), 332-345. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00203>
- Casas, J., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Castillo-Pulido, L.E. (2011) El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychological Intervention*, 20(2), 183-192. <https://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Cerezo Ramírez, M. F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 5. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94988/00820123017208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.

- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Annals of Psychology* 28(3), 705-719. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156001>
- Cerezo, F. y Rubio, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217049688008.pdf>
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health*, 3(1), 5-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4518665>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arenal, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Cerezo, F. y Sánchez-Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de psicología*, 31(2) 173-181. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/320/294>
- Chocarro, E. y Graigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento psicológico*, 17(2), 57-71. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi17-2.bcds>
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26. <http://xtec.cat/~jcollell/ZAP%2012.pdf>
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14. <https://idus.us.es/handle/11441/132524>
- Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander*. Harper Colling.

- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989.  
Recuperado el 15 de abril de 2024 de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Corona, J., López, A., Ramírez, R. y Ramírez, B. (2012). El bullying contemporáneo 2.0. <https://sites.google.com/site/elbullyingcontemporaneo>
- Cowie, H. y Colliety, P. (2010). Cyberbullying: sanctions or sensitivity? *Pastoral Care in Education*, 28(4), 261–268. <https://doi.org/10.1080/02643944.2010.528017>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M., Overpeck, M., Due, P. y Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Díaz López, A., Rubio Hernández, F. J. y Carbonell Berna, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying: un estudio piloto. *Revista de psicología y educación*, 14(2), 124-135 <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España: Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, (362), 1-18. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Elliot, M. (2008). Intimidadores y víctimas. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 39-55). Fondo de Cultura Económica.
- Fernández-Espada, C. (2009, 17 de diciembre). El Bullying. *Revista digital Eduinnova*, 17, 1-5. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/dic09/bullyng.pdf>
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. CISSPraxis.
- Fernández, M. R. (2006). Reseña de *Metodología participativa en la enseñanza universitaria* de Fernando López Noguero. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 313-316. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311016.pdf>

- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pedriatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garaigoldobi, M. y Martínez Valderrey, V. (2014). Efectos del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicología*, 19(2), 289-305. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48309/10239-41594-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology* 3(2). <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468008.pdf>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, 94, 14-35. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/236>
- García Fernández, C. (2013). *Acoso y Ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales* [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10949/2013000000831.pdf>
- García, R., García, J.M. y Talaya, I. (2008). Maltrato entre iguales: una propuesta de intervención en un centro de educación. *Transatlántica de educación*, 4, 107-118. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832486037.pdf>
- Gómez, O., Romera, E. y Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006>
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing: Violencia de grupo por niños y niñas altos*. Natur och kultur.
- Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000100125](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125)

- Horton, P. (2011). School Bullying and Social and Moral Orders. *Children & Society*, 25, 268-277. <http://dx.doi.org/10.7326/M16-0742>
- Lara-Ros, M. R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A. E. y Piqueras Rodríguez, J. A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 59-64. <http://hdl.handle.net/10045/67817>
- Larrain, E. y Garaigordobil, M. (2020). El bullying en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153. <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a19>
- Leis, R. (1990). *El arco y la flecha: Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Hmanitas, CEDEPO.
- Ley Orgánica 3/2022, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. BOE, núm. 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- 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. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s0864-21252017000100014&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s0864-21252017000100014&script=sci_arttext)
- Machimbarrena, J. M. y Garaigordobil, M. (2018). Bullying y cyberbullying: diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. *Suma Psicológica*, 25(2), 102-112. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.2>
- Mendoza González, B. (2017). Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *Innovación Educativa*, 17(74), 125-141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179452787008>

- Mendoza, B., Cervantes, A. y Pedroza, F. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia*, 24(67), 62-70. <http://www.redalyc.org/pdf/674/67446178009.pdf>
- Musalem, R. y Castro, P. (2015). ¿Qué se sabe de bullying? *Revista Médica Clínica Las Condes*, 16(1), 14-23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002>
- Oliveira, F., Della Méa, C. y Dapieve Patias, N. (2020). Víctimas de bullying, síntomas depresivos, ansiedad, estrés e ideación suicida en adolescentes. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 230-240. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.9>
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Academic Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28- 48). Routledge.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. <https://bienestaryproteccioninfantil.es/informe-cisneros-x-acoso-y-violencia-escolar-en-espana/>
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Recuperado el 12 de junio de 2024 de [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/status\\_report/2014/es](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/es)

- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 15-32). Alianza.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8348/8212>
- Perren, S. y Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, Bully-victims, and bullies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.X>
- Rodríguez García, N., Mercedes Lara, L. y Galindo Enríquez, G. (2017). El aprendizaje cooperativo integrado al estudio de casos en la activación de la formación de ingenieros industriales. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 68-75. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202017000200008](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202017000200008)
- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44. <https://doi.org/10.1002/ab.90004>
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: Un fenómeno grupal. En R. Ortega, *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp. 81-101). Alianza.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. y Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)

- Sánchez Lacasa, C, y Cerezo Ramírez, M. F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying: Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/90911/00820113013519.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarasola Gastesi, M. y Ripoll Salceda, J. C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso* 42, 51-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7229607.pdf>
- Scherr, T. y Larson, J. (2009). Bullying Dynamics Associated with Race, Ethnicity, and Immigration Status. En S. R. Jimerson, S. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* (pp. 223-234)
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. y Bates, J. (1977). *The early socialization of aggressive victims*. *Child Development*, 68(4), 665-675. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04228.x>
- Silva, K., Andrade, A., Leichsenring, F. y Hirle, V. (2014). El bullying en los alumnos de quinto año de las escuelas municipales del Reconcavo de Bahía. *Revista de Investigación Universitaria*, 3(1), 43-52. <https://lc.cx/o4DTmq>
- Slee, P. y Skrzypiec, G. (2016). School bullying, victimization and pro-social behaviour: positive education. En B. Ilona (ed.), *Well-Being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings* (pp. 109-130). Springer International Publishing.
- Smith, P.K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. Routledge Falmer.
- Sourander, A., Lempinen, L. y Brunstein, A- (2016). Changes in mental health, bullying behavior, and service use among eight-year-old children over 24 years. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 55(8), 717-725. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.018>
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Ceac.

- Swearer, S., Espegale, D. y Napolitano, S. (2009). *Bullying. Prevention & Intervention. Realistic Strategies for Schools*. The Guilford Press.
- Tippett, Neil y Dieter, Wolke (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), e48-e59. <https://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.2014.301960>
- Tobin, R.L., Schwartz, D., Gorman, A.H. y Abou-ezzeddin, T. (2005) ‘Social-Cognitive and Behavioral Attributes of Aggressive Victims of Bullying’. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.004>
- Torre, J., Cruz, M., Villa, M. y Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70. <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129318696005.pdf>
- Universidad de Valladolid. (2010). Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro- o- maestra- en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Recuperado de [http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)
- Universidad Internacional de Valencia. (7 de diciembre de 2014). *Los perfiles, tipo en el bullying, víctima, agresor, instigadores y espectadores pasivos*. Recuperado el 12 de junio de 2024 de <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/los-perfiles-tipo-en-el-bullying-victima-agresor-instigadores-y>
- Uribe, A., Orcasita, L. y Aguillón, E., (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 6(2). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S190023862012000200008&script=sci\\_art\\_text](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S190023862012000200008&script=sci_art_text)
- Vaillancourt, T., Hymel, S. y McDougall, P. (2003). Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157–176. [https://doi.org/10.1300/J008v19n02\\_10](https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10)

Valdés, A., Yañez, A. y Martínez, E. (2013). Differences between subgroups of students involved in bullying: victims, aggressors and aggressors-victims. *Liberabit*, 19(2), 215-222. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272013000200007&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000200007&lng=es&tlng=en).

Yang, A. y Salmivalli, C- (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.793596>

## Anexos

### Anexo I: Cuestionario inicial y final de la propuesta para los estudiantes

# CUESTIONARIO

¿Cuántos años tienes?

- 10
- 11
- 12

2. ¿Eres niño o niña?

- Niña
- Niño

3. ¿Has sido víctima de bullying en el último año?

- Sí
- No

4. Si respondiste sí en la pregunta anterior, por favor, especifica cómo te han intimidado (puedes marcar más de una opción):

- Agresiones físicas (golpes, empujones, etc.)
- Insultos o burlas verbales
- Exclusión o marginación social
- Rumores o chismes sobre ti
- Amenazas verbales o escritas
- Robo o daño de pertenencias personales
- Cyberbullying (acoso en línea)
- Otro (especifica): \_\_\_\_\_

5. ¿Crees que tu escuela tiene políticas efectivas para prevenir y abordar el bullying?

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

# Questionario

Pregunta 1. ¿Qué entiendes por bullying? Describe con tus propias palabras.

Pregunta 2. ¿Cómo te sientes cuando ves que alguien está siendo intimidado? Explica tus sentimientos.

Pregunta 3. Piensa en una situación en la que viste o supiste de alguien que estaba siendo intimidado. ¿Qué hiciste o qué crees que podrías haber hecho para ayudar?

Pregunta 4. Describe cómo te gustaría que otras personas reaccionaran si tú estuvieras siendo intimidado.

Pregunta 5. En tus palabras, ¿qué significa ser empático? ¿Puedes dar un ejemplo de un momento en el que fuiste empático con alguien?

Pregunta 6. ¿Qué es la comunicación asertiva para ti? Da un ejemplo de cómo usarías la comunicación asertiva en una situación de conflicto

Pregunta 7. ¿Alguna vez has tenido que pedir ayuda en una situación difícil? ¿Cómo te sentiste al pedir ayuda y cómo te respondieron?

Pregunta 8. ¿Cómo te sientes cuando ayudas a alguien que está pasando por un mal momento? Describe una ocasión en la que ayudaste a alguien y cómo te sentiste después.

Pregunta 9. Si alguien te hablara de manera agresiva, ¿cómo te gustaría reaccionar? ¿Por qué crees que es importante reaccionar de esa manera?

Pregunta 10. ¿Por qué crees que es importante hablar sobre tus sentimientos con tus amigos y familia? ¿Cómo crees que esto puede ayudarte en tus relaciones interpersonales?

## Anexo II: Tarjeta para actividad 2

**Nombre y apellidos:**

Comportamiento que te agrada de tus compañeros:

Comportamiento que no te agrada de tus compañeros:

Cualidad positiva propia:

Una experiencia o sentimiento relacionado con el bullying:

## Anexo III: Tarjeta para actividad 3

**Nombre y apellidos:**

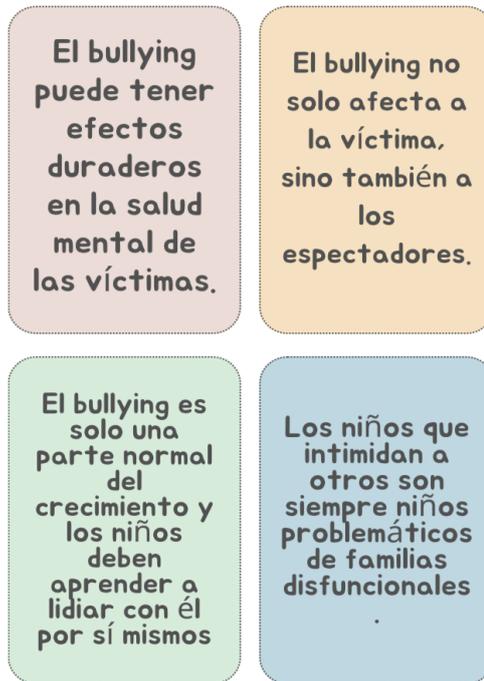
Define bullying:

Escribe tipos de bullying:

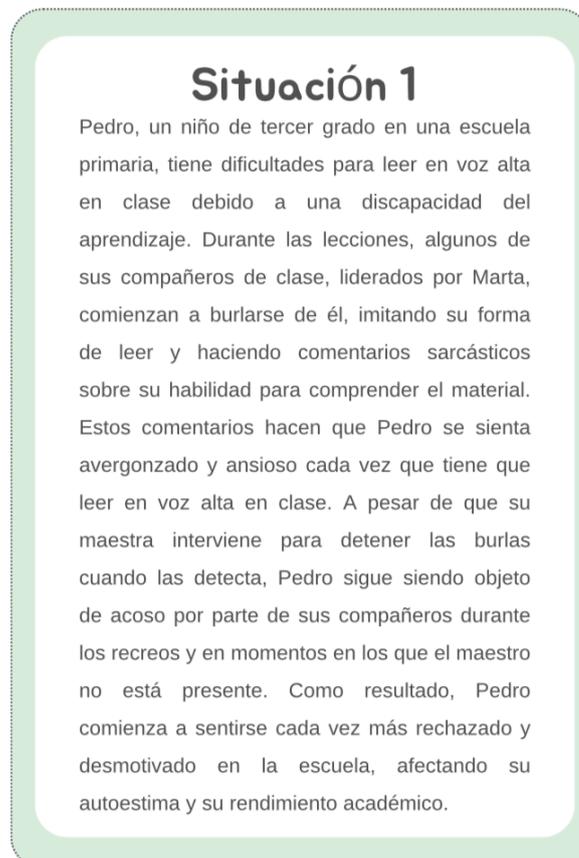
Escribe algunas causas y consecuencias que crees que tiene el bullying:

Que señales nos indican que puede estar existiendo una situación de bullying:

**Anexo IV:** Ejemplos de tarjetas con afirmaciones verdaderas o falsas sobre el *bullying*



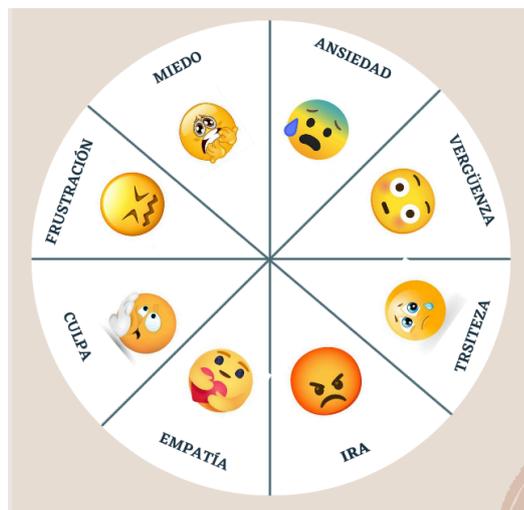
**Anexo V:** Ejemplo tarjeta de una situación específica de *bullying*



## Anexo 6: Tarjetas de roles para la actividad “Héroes y villanos”

<p><b>HÉROE-VÍCTIMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Timido: Prefiere quedarse en un segundo plano y evita llamar la atención.</li><li>• Ojos bajos: Evita el contacto visual y mantiene la mirada hacia el suelo.</li><li>• Muestra falta de confianza en sí mismo y sentimientos de inferioridad.</li></ul>	<p><b>VILLANO-AGRESOR</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se ríe o muestra satisfacción cuando otros son humillados o heridos.</li><li>• Intenta dominar y controlar a los demás, imponiendo su voluntad.</li><li>• Muestra poca o ninguna preocupación por los sentimientos de sus víctimas.</li></ul>
<p><b>OBSERVADOR</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Finge que no le afecta lo que ve, pero muestra signos de incomodidad.</li><li>• Observa los eventos con inquietud, pero no toma acción.</li><li>• Permanece al margen sin intervenir ni apoyar a ninguna de las partes.</li></ul>	<p><b>INTERVENCIONISTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Muestra disposición para intervenir y defender a la víctima.</li><li>• Acompaña y consuela a la víctima después del incidente.</li><li>• Rápidamente busca la ayuda de autoridades o adultos cuando es necesario.</li></ul>

## Anexo VII: Ruleta de emociones



## Anexo VIII : Rúbrica

### RÚBRICA DE SEGUIMIENTO

ÍTEM	PRINCIPIANTE	INTERMEDIO	AVANZADO	EXPERTO
COMPRESIÓN DEL CONTENIDO	Falta de comprensión del tema en la mayoría de los estudiantes.	Comprensión parcial del tema en algunos estudiantes, pero otros muestran confusión.	Comprensión adecuada del tema en la mayoría de los estudiantes.	Comprensión excepcional del tema en todos los estudiantes, con la capacidad de aplicar estrategias de prevención de manera efectiva.
PARTICIPACIÓN ACTIVA	Participación mínima o nula de la mayoría de los estudiantes.	Participación ocasional pero limitada. Solo algunos estudiantes contribuyen de manera significativa	Participación constante y significativa de la mayoría de los estudiantes.	Todos los estudiantes participan activamente y contribuyen de manera equitativa a las discusiones y actividades.
EMPATÍA Y RESPETO	Falta de empatía y respeto en la mayoría de los estudiantes.	Muestra empatía y respeto de manera inconsistente. Algunos estudiantes muestran consideración, pero otros no	Muestra empatía y respeto de manera consistente en la mayoría de los estudiantes	Todos los estudiantes actúan con empatía y respeto genuino hacia sus compañeros, creando un ambiente de apoyo mutuo
HABILIDADES COMUNICATIVAS	Falta de habilidades de comunicación asertiva en la mayoría de los estudiantes	Muestra algunas habilidades de comunicación asertiva en algunos estudiantes, pero otros tienen dificultades para expresarse.	La mayoría de los estudiantes demuestran habilidades sólidas de comunicación asertiva.	Todos los estudiantes utilizan la comunicación asertiva de manera efectiva para expresar opiniones y resolver conflictos.