



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster Universitario en Inspección, Dirección y
Gestión de Organizaciones y Programas Educativos

Trabajo Fin de Máster

EL PAPEL DEL CENTRO EDUCATIVO ANTE LA PROBLEMÁTICA DEL *BULLYING* O ACOSO ESCOLAR

Curso 2023-2024

Alumno: RUBÉN ABEL GARCÍA ALARIO

Tutora: Dra. SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT

Fecha de entrega: 21 de junio de 2024

NOTAS

En línea con el compromiso de igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las referencias realizadas en este documento en género masculino, cuando no se hayan sustituido por términos neutros, se considerarán aplicables tanto al género femenino como al masculino.

Los nombres del centro educativo y de las personas participantes han sido omitidos a lo largo del documento para proteger su anonimato. Este compromiso de confidencialidad está detallado en los Anexos I, IV y V del presente trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, Suyapa, quiero expresarle mi profundo agradecimiento por su apoyo y ayuda cuando lo necesité. Me ha orientado, aconsejado, atendido y motivado en todo momento. Gracias a su dedicación, este trabajo ha sido posible.

A las profesoras y alumnado del centro, que se prestaron a participar en este trabajo, les agradezco enormemente su amabilidad y contribución por ofrecer su visión y experiencias sobre el tema de estudio.

A mi compañera de la tarde, Susana, mi inmensa gratitud por la paciencia y generosidad con la que me ha ayudado a solventar los aspectos formales de presentación del trabajo.

RESUMEN

Hoy en día, el acoso escolar se ha consolidado como un problema creciente en los centros educativos de todo el mundo, afectando a un número cada vez mayor de niños y adolescentes. Por ello, es indispensable que desde los centros escolares se analice este fenómeno educativo y social, buscando soluciones efectivas para afrontarlo. En este Trabajo de Fin de Máster nos proponemos profundizar en el acoso escolar, enfocándonos en sus dimensiones sociales y educativas. Para ello, a través de un proceso de investigación cualitativa, hemos recopilado y analizado documentación y las opiniones del profesorado y alumnado de un centro educativo con el fin de conocer su visión y experiencias sobre la problemática del *bullying*. Los resultados obtenidos indican las graves consecuencias del acoso en sus distintas manifestaciones, la existencia de factores que contribuyen a su aparición y mantenimiento, la formación deficiente del profesorado en este ámbito, y el creciente interés de los centros en implantar medidas preventivas y protocolos de actuación eficaces contra el acoso escolar.

PALABRAS CLAVE

Acoso escolar, víctima, agresor, escuela, prevención y protocolo de actuación.

ABSTRACT

Today, bullying has become a growing problem in educational centers around the world, affecting an increasing number of children and adolescents. Therefore, it is essential that schools analyze this educational and social phenomenon, seeking effective solutions to confront it. In this Master's Thesis we propose to delve deeper into bullying, focusing on its social and educational dimensions. To do this, through a qualitative research process, we have compiled and analyzed documentation and the opinions of teachers and students of an educational center in order to know their vision and experiences on the problem of bullying. The results obtained indicate the serious consequences of bullying in its different manifestations, the existence of factors that contribute to its appearance and maintenance, the poor training of teachers in this area, and the growing interest of centers in implementing preventive measures and action protocols. effective against bullying.

KEYWORDS

Bullying, victim, aggressor, school, prevention and action protocol.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. Justificación y relevancia de la selección del tema.....	8
1.2. Objetivos de la investigación.....	12
1.3. Preguntas de investigación.....	13
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. Antecedentes del <i>bullying</i>	14
2.2. Concepto y tipologías de <i>bullying</i>	16
2.3. Causas y consecuencias del <i>bullying</i>	18
2.4. Situación actual en España.....	21
2.5. Normativa legal.....	23
CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	26
3.1. Revisión sistematizada de la bibliografía.....	26
3.1.1. Búsqueda.....	26
3.1.2. Evaluación.....	27
3.1.3. Análisis.....	28
3.1.3.1. Investigaciones realizadas sobre el acoso escolar.....	28
3.1.3.2. Programas de prevención del <i>bullying</i>	30
3.1.3.3. Estrategias de actuación en los casos de acoso escolar.....	33
3.1.4. Síntesis.....	34
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	37
4.1. Enfoque metodológico y su justificación (Estudio cualitativo).....	37
4.2. Diseño de la investigación.....	38

4.2.1. Contexto y participantes	38
4.2.1.1. Contexto	38
4.2.1.2. Participantes	39
4.2.2. Fases de la investigación (Temporalización).....	40
4.2.3. Técnicas e instrumentos	41
4.2.3.1. Entrevista semiestructurada	41
4.2.3.2. Cuestionario abierto	41
4.2.3.3. Recopilación y análisis de documentos.....	42
4.2.4. Criterios de rigor y consideraciones éticas.....	43
4.2.5. Proceso de análisis de la información.....	44
CAPÍTULO 5. RESULTADOS OBTENIDOS	49
5.1. Análisis de los datos.....	49
5.2. Propuestas de mejora	58
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN	59
6.1. Discusión	59
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	63
6.1. Conclusiones y respuesta a los objetivos.....	63
6.2. Limitaciones.....	65
6.3. Líneas de futuro	65
CAPÍTULO 8. REFERENCIAS.....	67
CAPÍTULO 9. ANEXOS	76

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estadísticas mundiales de <i>bullying</i>	21
Figura 2. Suicidio de niños y adolescentes por <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> en todo el mundo.....	22
Figura 3. Conclusiones del V Estudio sobre prevención del acoso escolar en 2023.	22

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de la legislación estatal y autonómica en materia de acoso escolar.....	23
Tabla 2. Búsquedas en las bases de datos de las palabras clave y de los descriptores.....	27
Tabla 3. Fases del proceso de investigación.....	40
Tabla 4. Método de categorías y subcategorías.....	47

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y relevancia de la selección del tema

La fundamentación temática del presente Trabajo Fin de Máster (TFM) se aborda desde tres perspectivas diferentes:

a. **A nivel personal:** ¿Por qué he elegido este tema?

Aunque somos conscientes de que no es una cuestión nueva, en la actualidad ha adquirido una creciente importancia al ser un fenómeno vinculado con las redes sociales. El *bullying* o acoso escolar, utilizados como sinónimos a lo largo del TFM, ha existido a lo largo del tiempo, pero se ha visto potenciado en la era digital planteando desafíos adicionales con relación a la seguridad y bienestar del estudiantado en los centros educativos. La ciudadanía, a pesar de la necesaria difusión que se está llevando a cabo a través de los medios de comunicación, aún no es del todo consciente de la magnitud del asunto; a falta de cifras oficiales, recientes investigaciones realizadas por diversas entidades sociales, como la de la **UNESCO** (2021) revelan que la pandemia y las tecnologías de la información y comunicación han incrementado el número de casos y que, aproximadamente, lo padecen dos millones de niños y niñas en España.

La **Fundación ANAR**, en su último Informe¹ (2023), afirma que un 11,8% del alumnado considera que hay acoso escolar en sus respectivas clases. Aunque este porcentaje es el más bajo registrado desde 2015, es preciso seguir educando a la infancia, desde una edad temprana, en valores de convivencia para prevenir la violencia y fomentar el respeto y la tolerancia.

El *bullying* tiene consecuencias nefastas tanto en el estado de salud físico y mental, como en el rendimiento escolar del alumnado, y está relacionado directamente con el incremento de los casos de suicidio en la población adolescente, sobre todo, si el acoso se prolonga en el tiempo o es intenso (*Save the Children*, 2021). Además, esta lacra tiene la capacidad suficiente de repercutir de forma negativa en el clima escolar de cualquier centro educativo.

Ante este panorama y desde mi posición como docente, considero importante y necesario realizar un trabajo de investigación sobre esta dramática realidad social, ya que se trata de una responsabilidad conjunta de toda la comunidad educativa, impedir, con todos los medios a nuestro alcance, que el acoso escolar se siga perpetuando en nuestras aulas.

¹ V Informe sobre acoso escolar "La opinión de los estudiantes" de la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR. <https://www.anar.org/download/28097/?tmstv=1694430452>

El primer paso es hacer visible este fenómeno y concienciar a la sociedad; en este sentido, la comunidad educativa en particular y, la ciudadanía en general, tienen una responsabilidad y no pueden dar la espalda a este problema, pues con nuestro silencio nos convertimos en cómplices del *bullying*; como dijo **Mahatma Gandhi** (1925): "Lo más atroz de las cosas malas de la gente mala es el silencio de la gente buena".

b. **A nivel social y educativo:** ¿Por qué es importante abordarlo?

La escuela tendría que ser un lugar de protección y tranquilidad para todas las personas. No obstante, para muchos niños y niñas, se ha transformado en un escenario de violencia generada por sus propios compañeros, lo que conocemos como *bullying*. Algunos niños, por diversas razones, experimentan agresiones físicas o emocionales por parte de otros, manifestadas a través de la discriminación, represión, violencia sexual, homofobia o castigos corporales. Esta situación representa un desafío serio, ya que la violencia entre estudiantes perturba la atmósfera escolar, contrariando el propósito esencial de la escuela como un lugar seguro y acogedor para el aprendizaje.

De ahí que, afrontar el *bullying*, a nivel social y educativo, se antoja fundamental por varias razones (Espelage y Swearer, 2003; Olweus, 2013):

1. **Bienestar emocional y psicológico:** El acoso escolar puede tener un impacto devastador en la salud mental y emocional de los individuos afectados. Abordarlo ayuda a proteger el bienestar emocional de los estudiantes y a crear entornos seguros y saludables.
2. **Rendimiento académico:** El *bullying* puede interferir en el rendimiento académico de los estudiantes afectados, ya que la ansiedad, el miedo y la distracción causados por el acoso pueden dificultar su capacidad para concentrarse y aprender.
3. **Convivencia y relaciones sociales:** Combatir el acoso escolar fomenta la promoción de relaciones saludables entre los estudiantes, mejorando la convivencia escolar y fortaleciendo la empatía, el respeto y la tolerancia entre los miembros de la comunidad educativa.
4. **Prevención de conductas futuras:** El *bullying* puede ser un indicador de posibles problemas de comportamiento en el futuro. Al abordarlo desde edades tempranas, se puede prevenir la continuación de conductas agresivas en la vida adulta.
5. **Impacto en la sociedad:** Reducir el acoso escolar no solo beneficia a los individuos involucrados, sino que también contribuye a la construcción de una

sociedad más justa, equitativa y respetuosa, promoviendo valores de tolerancia y convivencia pacífica.

6. **Cumplimiento de derechos:** Todas las personas tienen derecho a una educación libre de acoso y violencia. Abordar el *bullying* en el ámbito educativo contribuye a garantizar este derecho y promueve un ambiente de aprendizaje seguro y propicio para todas las personas.

Como se ha visto, abordar el *bullying* a nivel social y educativo es imprescindible para garantizar el bienestar del alumnado, fomentar relaciones saludables, prevenir problemas futuros y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa, alcanzando, de ese modo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); en particular, el **ODS 4**, que tiene por objeto garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como fomentar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todo el mundo, y el **ODS 16**, cuyo fin es promover sociedades pacíficas e inclusivas.

- c. **A nivel académico y normativo:** ¿Qué competencias se desarrollan a través de la elaboración de este TFM?

Partiendo de la **Guía del Trabajo Fin de Máster** del curso 2023-24, elaborada por la Universidad de Valladolid para el Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos, con el presente TFM se han desarrollado las competencias que se detallan a continuación:

En primer lugar, se han adquirido las siguientes **competencias de carácter básico:**

- Disponer y comprender conocimientos que aporten un fundamento en la elaboración y/o implementación de ideas, generalmente en un contexto de investigación.
- Comunicar conclusiones, así como los conocimientos y razones que las amparan a públicos especializados y no especializados de manera clara y precisa.
- Poseer las habilidades de aprendizaje necesarias que hacen posible continuar investigando con un alto grado de autonomía.

En segundo lugar, se han alcanzado estas **competencias de carácter general:**

- Ofrecer herramientas y tácticas para manejar información de manera efectiva, respaldando la toma de decisiones y la resolución de conflictos en situaciones de alta presión, analizando los riesgos y sus orígenes, así como las posibles consecuencias que podrían derivarse, anticipándose a los problemas mediante propuestas innovadoras y creativas para abordarlos en los procesos de gestión.

- Fomentar capacidades y actitudes para un liderazgo efectivo en instituciones educativas mediante el compromiso profesional, motivación e inspiración de los colaboradores. Comunicar valores como inclusión, equidad y calidad educativa para crear un entorno laboral atractivo y mejorar el rendimiento.
- Promover habilidades como la adaptabilidad, la tolerancia al cambio y la flexibilidad en la planificación para avanzar en instituciones mediante la autonomía, la iniciativa y la proactividad.

En tercer lugar, se han logrado estas competencias de **carácter transversal**:

- Incorporar los valores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU en todos los proyectos, planes o procesos en los que se participe, promoviendo una educación de calidad, inclusiva y equitativa a lo largo de la vida para todos, ya sea desde roles de liderazgo fomentando un compromiso responsable o mediante la cooperación y coordinación de equipos de trabajo, manteniendo estos objetivos como referencia global.
- Actuar con excelencia organizacional, integrando principios como aprendizaje constante, innovación, mejora continua, enfoque en resultados, gestión por procesos y toma de decisiones basada en evidencias, orientación hacia el estudiante y sus familias, liderazgo efectivo, desarrollo del personal, inclusión de grupos interesados y alianzas externas, todo bajo valores de responsabilidad social, transparencia y rendición de cuentas.
- Fomentar la aplicación de nuevos métodos junto con la utilización de las tecnologías para gestionar recursos de manera eficiente, priorizando el uso de metodologías activas centradas en el aprendizaje competencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuarto lugar, se han desarrollado las siguientes **competencias específicas**:

- Conocimiento especializado: Adquirir un entendimiento profundo sobre el fenómeno del *bullying*, sus manifestaciones, factores de riesgo, consecuencias y estrategias de intervención.
- Habilidades de investigación: Desarrollar habilidades de investigación, como la recopilación, análisis y síntesis de datos relevantes, así como la aplicación de métodos de investigación en el estudio del *bullying*.

- Análisis crítico: Mejorar la capacidad de analizar críticamente información académica y profesional relacionada con el *bullying*, identificando fortalezas, debilidades y brechas en el conocimiento existente.
- Revisión de intervenciones: Desarrollar la capacidad de examinar programas o intervenciones del equipo de convivencia y el departamento de orientación de un centro educativo para la prevención o tratamiento del *bullying*.
- Comunicación efectiva: Mejorar las habilidades de comunicación escrita y oral al presentar el resultado de las investigaciones, informes o propuestas de intervención relacionadas con el *bullying*.
- Empatía y sensibilidad: Desarrollar una mayor empatía y sensibilidad hacia las experiencias de las víctimas de *bullying*, así como comprender las dinámicas sociales y psicológicas involucradas.
- Trabajo en equipo: Adquirir habilidades para trabajar de manera colaborativa en el equipo de convivencia y en el departamento de orientación de un centro educativo para la investigación, diseño de programas o implementación de estrategias de prevención y tratamiento del *bullying*.

En definitiva, y como objetivo final, se han adquirido las habilidades y competencias necesarias para abordar este problema de manera integral y efectiva, y para llevar a cabo un trabajo de investigación de forma autónoma en el ámbito de las ciencias sociales y la educación, de escribirlo conforme a las normas de escritura científica, y de su posterior exposición y defensa ante un tribunal en sesión pública.

1.2. Objetivos de la investigación

La investigación que vamos a llevar a cabo se desglosa en un objetivo general y tres objetivos específicos, los cuales se pueden formular como preguntas de investigación.

- **Objetivo general**

Analizar el papel que desempeña un centro educativo ante el fenómeno del *bullying* o acoso escolar.

- **Objetivos específicos**

Partiendo del objetivo general propuesto previamente, se establecen tres objetivos específicos que se exponen a continuación:

I. Descubrir la visión del profesorado y alumnado del centro sobre el fenómeno *bullying*.

II. Conocer las medidas preventivas integradas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC): planes de convivencia u otro tipo de acciones de fomento de la empatía entre el alumnado para combatir el *bullying*.

III. Analizar las estrategias de actuación adoptadas en el centro en casos de acoso escolar (Protocolo de actuación).

IV. Presentar propuestas de mejora.

1.3. Preguntas de investigación

A partir de los objetivos descritos en el punto anterior, y con la finalidad de profundizar en el objetivo general de este trabajo, nos planteamos los siguientes interrogantes:

A. ¿Qué percepción y experiencias tienen profesorado y alumnado con relación al *bullying*?

B. ¿Qué medidas se implementan en el centro educativo para prevenir el acoso escolar?

C. ¿Cuál es el protocolo de actuación del centro ante un caso de acoso escolar?

D. ¿Cómo podemos contribuir en el avance y mejora de acciones frente al *bullying*?

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este capítulo trataremos de asentar las bases sobre el concepto de *bullying*, para ello comenzaremos haciendo un repaso sobre los antecedentes históricos que han contribuido a la comprensión y conceptualización del *bullying*. Se explorarán las diversas definiciones y tipologías existentes, permitiendo una visión completa de sus manifestaciones. Además, se examinarán las posibles causas que subyacen a este comportamiento, considerando factores individuales, familiares y sociales. Se prestará especial atención a las consecuencias tanto para los agresores como para las víctimas, evaluando los impactos a corto y largo plazo en la salud mental y el rendimiento académico. Se procederá a analizar la situación actual del *bullying* en el contexto educativo español, ofreciendo una visión actualizada de la prevalencia y manifestaciones específicas en este país. Finalmente, se revisará la normativa legal en España y la Comunidad Autónoma de Castilla y León relacionada con el *bullying*, destacando las medidas preventivas y de intervención establecidas para abordar esta problemática en el ámbito escolar.

2.1. Antecedentes del *bullying*

El fenómeno del *bullying* tiene antecedentes que se remontan a diferentes épocas. Esto se evidencia en la historia de la institución educativa. Sin embargo, su estudio y reconocimiento a nivel académico y social se ha desarrollado notablemente en las últimas décadas. A partir de **1959**, con la aprobación de la **Declaración de los Derechos del Niño** por todos los Estados Miembros de la ONU, adaptada y aprobada posteriormente por la Asamblea General de Naciones Unidas, se sientan las bases para su estudio a nivel internacional. En todo el mundo, se acepta de manera general que cada niño es un individuo con el derecho fundamental de experimentar un desarrollo integral, abarcando aspectos físicos, mentales, sociales, morales y espirituales, preservando siempre su libertad y dignidad (Naciones Unidas, 1989).

Los primeros estudios sobre abusos entre compañeros comenzaron en los años setenta de la mano de Heinemann (1972) y Olweus (1973) en Escandinavia, quienes utilizaron el término "*mobbing*". Por su parte Smith y Sharp (1994), en el Reino Unido, también realizaron varias investigaciones al respecto empleando el término "*bullying*". A lo largo del tiempo y la geografía, los términos empleados para referirse a situaciones como el acoso en el trabajo (*mobbing*) y el acoso entre estudiantes (*bullying*) han experimentado cambios y, aunque en la actualidad estas dos expresiones se diferencian claramente, esto no siempre fue así. El precursor del estudio del "*mobbing*" fue Peter Paul Heinemann, psiquiatra sueco que durante los años setenta del siglo XX empleó el

término derivado del inglés “*to mob*” (reprender, maltratar, acosar o atacar) y del sustantivo “*mob*” (multitud). El “*mobbing*” se refiere al acoso laboral por parte de un individuo o grupo, implicando la exposición continua de una persona a pequeños ataques verbales, gestuales o conductuales que afectan su dignidad y bienestar (Palomero, 2012). Estos actos repetidos buscan desestabilizar el ambiente laboral, amenazar el empleo y deteriorar las relaciones interpersonales de la víctima. Heinemann, inspirado por Konrad Lorenz, quien inicialmente usó el término “*mobbing*” en el campo de la etología, identificó este comportamiento hostil también entre niños en edad escolar. Fue el primero en relacionar el término “*mobbing*” con las conductas hostiles de algunos niños hacia otros en entornos escolares. En 1972, publicó el primer libro que abordó la problemática de la violencia grupal entre los niños (Palomero, 2012).

No obstante, a principio de los años ochenta, el psicólogo alemán Heinz Leymann propone restringir el uso de “*mobbing*” al acoso entre adultos en entornos laborales y recomienda emplear “*bullying*” para describir el acoso entre niños y adolescentes en contextos escolares (Leymann, 1996).

El psicólogo sueco Dan Olweus fue uno de los primeros en investigar de manera sistemática el fenómeno conocido como “*bullying*”. Inicialmente, lo identificó como “Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder” y lo consideró como una forma de “*mobbing*”. Sin embargo, posteriormente adoptó la nomenclatura anglosajona, empleando “*bully*” para referirse al perpetrador (intimidador, abusón, matón) y “*bullying*” para describir la acción en sí (intimidación, maltrato), específicamente en el contexto del acoso entre escolares (Olweus, 1973; Ortega y Mora-Merchán, 1997).

Olweus desarrolló un enfoque integral para comprender el acoso escolar, identificando los roles del **agresor**, la **víctima** y los **espectadores**, así como los impactos psicológicos y emocionales en las víctimas. Su investigación llevó al desarrollo de programas preventivos y de intervención para abordar este problema en las escuelas, siendo numerosos los países que han implementado durante más de tres décadas el Programa Olweus de Prevención del Acoso Escolar (Riese y Urbanski, 2018).

En España, tal y como señala Carpintero (2017), los estudios sobre este tema comenzaron con publicaciones como la de Vieira et al. (1989), seguidos por investigaciones adicionales como veremos en el estado de la cuestión.

Posteriormente, con el avance de la tecnología y la expansión de las redes sociales en las últimas dos décadas, el acoso escolar también se ha trasladado al ámbito digital, dando lugar al **ciberacoso o cyberbullying**, que implica el uso de plataformas digitales para acosar, humillar o intimidar a otras personas. Este fenómeno aumentó los

efectos del *bullying* tradicional, ya que va a permitir el acoso las 24 horas del día y puede alcanzar a un grupo más amplio (Sánchez et al., 2016).

Como podemos apreciar, los antecedentes del fenómeno del *bullying* han experimentado un proceso de evolución a lo largo del tiempo. Aunque esta práctica nos acompaña desde hace mucho tiempo, su reconocimiento oficial y la comprensión de sus repercusiones emocionales, psicológicas, físicas y sociales en las víctimas son temas más recientes. Este reconocimiento, aunque tardío, comienza a generar un incremento en la conciencia pública, lo que está dando lugar a la implementación de políticas y programas destinados a abordar esta gran lacra social que supone el acoso escolar.

En respuesta a esta problemática, varios países han promulgado leyes con el propósito de prevenir y combatir el *bullying*, así como para ofrecer respaldo a las víctimas. Estas acciones legislativas son el reflejo de la creciente importancia atribuida a la protección del estudiantado y a la necesidad de apostar por la creación de entornos escolares seguros y respetuosos.

Es fundamental destacar que la comprensión del acoso escolar no es un proceso estanco, sino que sigue evolucionando constantemente. Esta evolución se debe traducir en la búsqueda activa de estrategias más efectivas para prevenir este fenómeno, así como intervenir de manera adecuada cuando se presenta y, finalmente, crear entornos escolares que fomenten la seguridad y el respeto para todos los estudiantes.

2.2. Concepto y tipologías de *bullying*

Son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre el concepto de *bullying*, sin embargo, la más citada es la de Olweus (1983) donde, además, expone lo que a nuestro juicio son sus elementos clave. Según Olweus, el *bullying* se define como:

[...] una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas claros efectos negativos: descenso de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. (1983, p.353)

La agresión en el *bullying* puede incluir insultos, burlas, difamación, golpes, daño a la propiedad, exclusión social, difusión de rumores, amenazas, entre otros comportamientos, y tiene como objetivo causar daño, angustia o incomodidad a la persona afectada. La persistencia y la repetición de estas conductas son características

fundamentales del *bullying*, que pueden generar consecuencias adversas a nivel emocional, psicológico y, en ocasiones, físico para la víctima (Ovejero et al., 2013).

El *bullying* implica también un contexto social en el que pueden intervenir diversos actores, como el agresor, la víctima y los espectadores o testigos. Los programas de prevención e intervención frente al *bullying* están orientados a generar conciencia, fomentar la empatía, establecer protocolos de actuación y propiciar un ambiente seguro y de apoyo, además de desarrollar estrategias educativas concretas e implantar medidas disciplinarias, todo ello con el fin de prevenir y detener el acoso escolar en todas sus manifestaciones (Cerezo, et al., 2011).

El *bullying*, como fenómeno complejo que es, abarca varios tipos que se manifiestan de diversas maneras, cada uno con características específicas que afectan a las personas involucradas. Según el último Informe² presentado por la UNESCO, se constata que los tipos de *bullying* más habituales son el acoso físico y sexual, pero en general, podemos hablar de seis tipos de acoso que se dan en el ámbito socioeducativo:

- a) **Bullying Verbal:** Se refiere a las agresiones verbales como insultos, burlas, amenazas, rumores o comentarios hirientes dirigidos hacia la víctima. Este tipo de acoso es de los más comunes en la adolescencia y puede causar un gran daño emocional y psicológico.
- b) **Bullying Físico:** Es uno de los tipos más comunes e implica agresiones físicas directas como golpes, empujones, patadas o daños a la propiedad de la víctima. Este tipo de acoso puede conllevar lesiones corporales, sufrimiento y trauma para la persona agredida.
- c) **Bullying Social o Relacional:** Se centra en la exclusión social y humillación pública de la víctima para reforzar el rechazo del grupo social hacia ésta. Busca generar aislamiento y afectar la autoestima de la persona agredida. La exclusión puede originarse debido a factores socioeconómicos, culturales, diversidad funcional y otras circunstancias que se perciben negativamente.
- d) **Bullying Cibernético o Cyberbullying:** Ocurre a través de plataformas digitales y tecnología, como redes sociales, mensajes de texto, correos electrónicos o sitios web. Implica el envío de mensajes amenazantes, difamación, difusión de fotos o videos humillantes, y puede tener un alcance masivo y efectos devastadores para la víctima, ya que traspasa las paredes del aula y puede alargar el acoso a las 24 horas del día.

² Título: Behind the numbers: ending school violence and bullying. Publicado en 2019 por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- e) **Bullying psicológico:** Se trata de un acoso moral que afecta la dignidad y la integridad del niño o adolescente, generando un desequilibrio psicológico que puede provocar baja autoestima, ansiedad, depresión e incluso pensamientos suicidas. Se manifiesta a través de difamaciones, mentiras, amenazas, manipulación emocional, chantaje, intimidación y persecución.
- f) **Bullying sexual:** Puede abarcar tocamientos indeseados, violencia física, gestos sexuales inapropiados, comentarios sobre la apariencia o vida privada de la víctima. Incluye el *bullying* homófobo, que es el maltrato basado en la orientación sexual real o percibida de la persona.

Es importante destacar que la diferente tipología de *bullying* puede manifestarse simultáneamente o de forma combinada, lo que complica la situación para la víctima.

El estudio y conocimiento de estas tipologías es fundamental para poder llevar a cabo estrategias de prevención y abordaje efectivas en entornos educativos y sociales.

2.3. Causas y consecuencias del *bullying*

Aunque, según Senovilla (2012), existen multitud de motivos que pueden explicar la materialización del acoso, Enríquez y Garzón (2015) afirman que, por lo general, las **causas** desencadenantes del *bullying* suelen estar vinculadas a factores personales, familiares, escolares y, también, a la influencia de los medios de comunicación.

A nivel personal, aquel que desempeña el rol de acosador tiende a sentirse superior, en ocasiones respaldado por otros agresores, mientras que la víctima puede tener dificultades para abordar estas agresiones debido a su vulnerabilidad (Fernández y Ruiz, 2009).

Dentro de las causas familiares, se identifica que la violencia puede surgir por la falta de presencia paterna o, por el contrario, la presencia de un padre con comportamientos violentos, los cuales pueden influir en actitudes agresivas en los niños y desencadenar violencia durante la adolescencia (Enríquez y Garzón, 2015; Gairín et al., 2013). Además, las tensiones conyugales, situaciones económicas adversas o un entorno hogareño desorganizado también pueden propiciar conductas agresivas en los niños. Según Teruel (2007), el acoso puede originarse por los estilos de crianza empleados por los padres. Los métodos demasiado rígidos, donde predominan reglas estrictas, pueden provocar en los niños falta de iniciativa, limitada capacidad de toma de decisiones y escasa creatividad. Esto puede generar rebeldía en el niño y aumentar su vulnerabilidad como víctima. Por otro lado, los métodos permisivos, donde las reglas

son poco claras y no hay consecuencias para conductas inapropiadas, podría desencadenar un déficit en habilidades sociales, lo que, según Fernández y Ruiz (2009), implica predisponer a estos niños a comportamientos agresivos.

Por otra parte, las características específicas de cada escuela pueden estar relacionadas con la incidencia del acoso escolar. Fernández y Ruiz (2009) afirman que, en entornos educativos más grandes, existe una mayor posibilidad de que el acoso ocurra debido a la dificultad de llevar a cabo una supervisión y control más constantes y cercanos. Asimismo, se destaca la importancia de considerar la forma en que el profesorado y el personal administrativo interactúan con el alumnado, ya que la falta de respeto, la humillación, las amenazas o la exclusión por parte del personal docente puede propiciar un ambiente escolar caracterizado por la violencia y la agresión.

Con respecto a los medios de comunicación, Fernández y Ruiz (2009) plantean que la exposición televisiva es un factor asociado al acoso escolar. Sugieren que los niños y las niñas pueden adoptar comportamientos violentos que observan en la televisión y replicarlos en la escuela, apuntando hacia individuos más vulnerables. Avilés (2006) también resalta que los medios, especialmente la televisión, exponen constantemente violencia real (como en los noticieros) y ficticia (en películas o series). Esta exposición continua se considera una de las causas primarias de la violencia en la infancia y la adolescencia. Lo que observan en la televisión puede influir en su comportamiento inmediato, y la exposición repetida a la violencia puede llevar a una desensibilización, normalizando la violencia como algo común e inevitable y una de las formas más directas de resolver un conflicto.

El acoso escolar provoca **consecuencias** significativas, no solo para las víctimas y los agresores, sino también para todo su entorno. Tanto quienes ejercen la agresión como quienes la sufren pueden experimentar trastornos que impactan negativamente en su calidad de vida (Enríquez y Garzón, 2015). Por ello, es necesario realizar una intervención general dirigida a la víctima, agresor y espectadores por igual.

Las secuelas para la **víctima** del acoso pueden manifestarse a corto, medio y largo plazo. En el corto plazo, surgen sentimientos negativos como miedo, estados de ansiedad, depresión, humillación y culpa, afectando su autoestima al considerarse débil e insignificante (Cava et al., 2010). Estas agresiones a menudo inducen al aislamiento y a evitar interacciones sociales, deteriorando las relaciones. Esto puede afectar su rendimiento académico debido a la disminución de la concentración y generar síntomas físicos como dolores de cabeza, insomnio o vómitos. A largo plazo, las consecuencias se agravan, pudiendo desarrollar miedo hacia la escuela y desencadenar estrés

postraumático y desconfianza hacia los otros. En casos extremos, tal y como afirman Monjas y Avilés (2006), puede conducir a intentos de suicidio o "bullicidio". Además, en situaciones de abuso sexual, la revictimización es otra posible consecuencia. Estas secuelas devastadoras se perpetúan en el tiempo, provocando recurrencia mental de los sucesos, ansiedad, dificultades para dormir y concentrarse, hipervigilancia y pesadillas, entre otros síntomas.

Por su parte, el **agresor**, al adoptar la violencia como modelo de conducta, aprende a utilizarla como medio de interacción al no recibir repercusiones negativas por sus acciones. Al repetir este comportamiento, se acostumbra a intimidar como método habitual de relación con las demás personas. Esto puede dificultar su capacidad para mantener relaciones equitativas, ya que tiende a emplear este estilo dominante en diferentes contextos sociales. Estas personas muestran una predisposición a involucrarse en actos violentos durante la juventud y a establecer relaciones basadas en la superioridad, a veces desembocando en violencia doméstica o de género e incluso conductas delictivas tal y como indican (Fernández y Ruiz, 2009).

Los mismos autores indican que el acoso escolar impacta no solo a la víctima, sino también a su **entorno social**, involucrando a padres, familiares, espectadores, otros estudiantes y la comunidad en general. La falta de resolución de los episodios de acoso en la escuela provoca que la problemática se extienda a otros entornos, generando una sensación de amenaza en la comunidad. Esto se debe a que el acoso puede manifestarse en diversos lugares y tiende a propagarse, afectando a un espectro más amplio de personas en diferentes ámbitos sociales.

Finalmente, las consecuencias para los **testigos o espectadores** están relacionadas con la aceptación de que la aprobación social se obtiene a través de la violencia. Esto conduce a una falta de sensibilidad ante el sufrimiento ajeno y a la percepción de que las situaciones de abuso son inevitables, convirtiéndose así en cómplices y normalizando un entorno intimidatorio donde prevalece la ley del más fuerte. Este impacto supone un desarrollo social y moral alterado, pues aprenden a no intervenir para ayudar a los más vulnerables y a tolerar la injusticia y el abuso sin tomar partido. Es importante señalar que algunos espectadores pueden experimentar sentimientos de culpa y malestar por no actuar ante estas situaciones (Ortega y del Rey, 2003).

Tras exponer las consecuencias del *bullying*, se debe resaltar la necesidad de intervenir pronto para reducir los efectos perjudiciales, tanto físicos como psicológicos y emocionales, que tanto los implicados directos como indirectos experimentarán, y que pueden dejar una huella en la vida adulta de las personas afectadas.

2.4. Situación actual en España

Estudios recientes de la ONG “*Internacional Bullying Sin Fronteras*” (2023) revelan que siete de cada diez niños en España son víctimas de acoso escolar, mientras que la UNESCO estima que esta cifra es de uno de cada tres a nivel mundial. Esta disparidad subraya la urgencia de adoptar medidas inmediatas, tanto dentro como fuera de las aulas, que impliquen un aumento significativo en la inversión y presencia del servicio de orientación. Esta necesidad se extiende desde los niveles de Infantil y Primaria hasta Secundaria y otras etapas educativas. Además, según las últimas estadísticas mundiales publicadas por esta misma ONG en abril de 2023, España ocupa el tercer lugar a nivel global en cuanto a la cantidad de casos de *bullying* y *cyberbullying*, pasando de los 11.229 casos en 2020/2021 a los actuales **69.554** en 2022/2023.

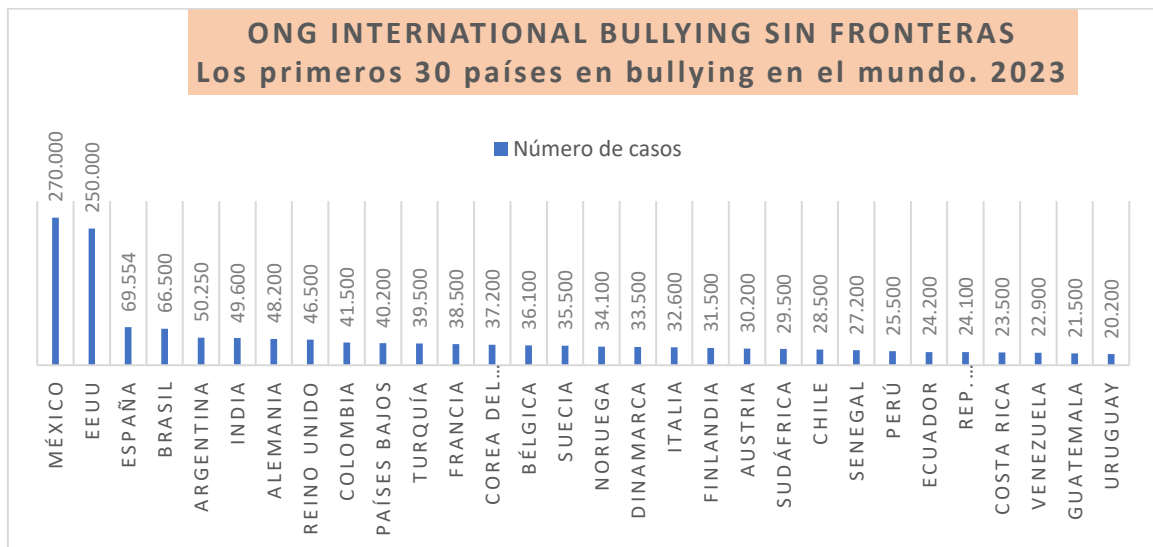


Figura 1. Estadísticas mundiales de bullying. España: tercer lugar en casos mundiales de bullying. Fuente: ONG Bullying Sin Fronteras 2023. Elaboración propia.

Según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (I.N.E), se registra anualmente un promedio de siete suicidios de niños y jóvenes en España. El suicidio es la principal causa de muerte por factores externos en niños, adolescentes y jóvenes en nuestro país.

En concreto, el *bullying* es identificado como la principal causa de suicidio en este grupo, seguido por trastornos mentales y cambios significativos en su calidad de vida, como el divorcio de los padres o la pérdida del hogar debido a desahucios, entre otros factores desencadenantes.

En este contexto, cabe destacar que, en el último año se ha observado un notable incremento en la conducta suicida entre niños y adolescentes. Se registraron

906 intentos de suicidio hasta agosto del 2023, marcando la cifra más elevada de la última década.

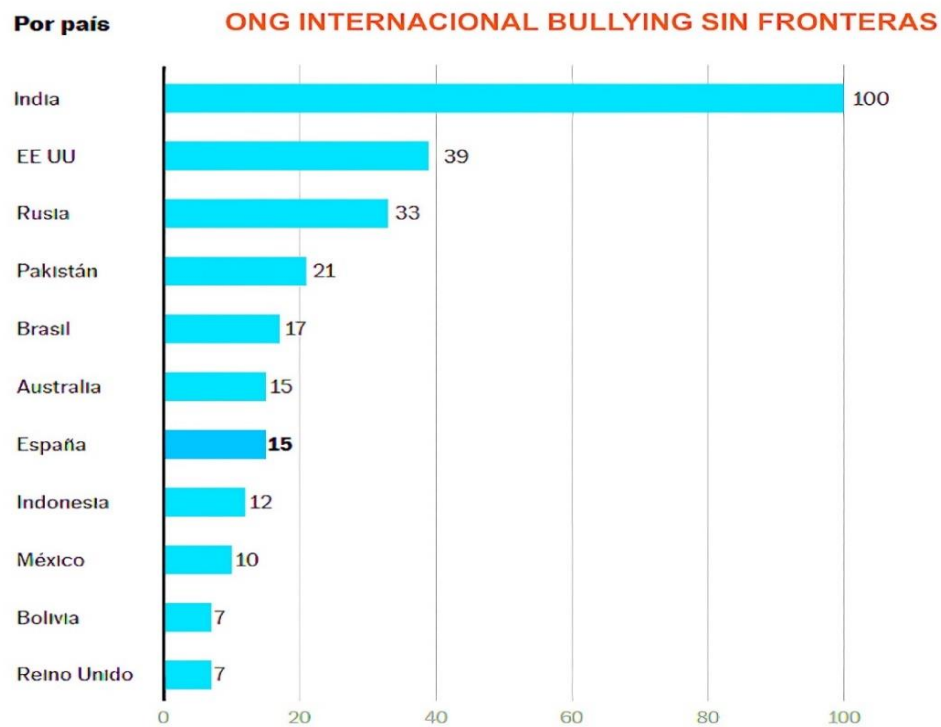


Figura 2. Suicidio de niños y adolescentes por bullying y cyberbullying en todo el mundo. Países más afectados. Primer semestre 2023. Fuente: Observatorio Internacional contra la violencia y el suicidio de Bullying Sin Fronteras.

La Fundación **ANAR**, en su último informe de 2023, donde se recoge la opinión de los estudiantes sobre el acoso escolar, señala que las víctimas de acoso tienen un treinta por ciento más de posibilidades de experimentar pensamientos o intentos de suicidio.



Figura 3. Conclusiones del V Estudio sobre prevención del acoso escolar en 2023 "La opinión de los estudiantes" realizado conjuntamente entre la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR.

Por otro lado, en mayo de 2023 se publica el primer estudio oficial sobre convivencia en nuestro país, el *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria*, donde se pone de manifiesto que existe una percepción mayoritariamente favorable de la convivencia escolar actual por parte de todos los grupos estudiados. Sin embargo, también señala la persistencia de desafíos que resaltan la importancia de la prevención y detección temprana de conflictos, dada su potencial repercusión.

Los profesores, liderados por el coordinador de convivencia, se enfrentan diariamente a este desafío en su labor educativa. Por esta razón, es fundamental que las autoridades incrementen la inversión en recursos económicos y humanos para fortalecer la prevención y la identificación del acoso escolar. Es esencial capacitar al profesorado en las herramientas de gestión necesarias para erradicar el *bullying* de nuestras aulas, lo cual requiere el respaldo total de las familias, las instituciones y las autoridades para complementar estas acciones más allá del entorno escolar (Villalobos, 2015).

En este contexto, es crucial la introducción progresiva de la figura del coordinador de bienestar y protección, establecida en la LOMLOE, en los centros educativos de las distintas comunidades autónomas. Estos coordinadores deberían recibir una formación específica y contar con el tiempo necesario para llevar a cabo su labor de manera efectiva, contribuyendo así a mejorar las condiciones socioafectivas tanto del alumnado como del personal docente.

2.5. Normativa legal

Una vez expuesta la situación que presenta España en la actualidad, pasamos a realizar un breve recorrido por la legislación sobre la temática. Para ello, sintetizaremos, cronológicamente, la normativa vigente relacionada con el acoso escolar, tanto a nivel estatal, como la autonómica de Castilla y León (Tabla 1):

Tabla 1. *Resumen de la legislación estatal y autonómica en materia de acoso escolar*

Normativa	Año	Novedades Introducidas
Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil, artículo 1903.	1889	Responsabilidad por hecho ajeno tanto a los padres, tutores y titulares de centros docentes de enseñanza secundaria
Constitución Española de 1978, artículos 10.1, 15, 17, 24, 27	1978	La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, todo ello dentro de los principios democráticos de convivencia.
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, artículo 6.3, apartados b, f y g	1985	Protección contra toda intimidación, discriminación y situación de violencia o acoso escolar.

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 (ratificada por España), artículo 19.1	1989	Protección de los menores contra toda forma de maltrato.
Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, sobre los derechos, deberes y normas de convivencia de los alumnos de centros sostenidos con fondos públicos, artículos 8 y 17	1995	La Administración educativa y los órganos de dirección del centro docente son responsables de frenar el acoso escolar y garantizar la seguridad de la víctima, y en casos graves, se debe denunciar frente a las autoridades pertinentes.
Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, artículos 143, 169, 172, 173.1, 197, 208, 209 y 264	1995	El acoso escolar se comprende dentro del delito degradante si es mayor de edad.
Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor, artículo 9 quáter	1996	Los menores tienen que respetar a sus compañeros, evitando situaciones de conflicto y acoso escolar en cualquiera de sus formas, incluyendo el ciberacoso.
Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, artículo 28	2000	Establece un marco legal para la protección de las víctimas y la responsabilidad de los agresores.
Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil	2005	Establece directrices precisas para intervenir en casos de ciberacoso .
Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se creaba el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León	2006	Recabar información para la mejora del clima escolar en los centros educativos, así como analizar situaciones, hacer diagnósticos y proponer medidas que favorezcan la convivencia escolar.
Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León, artículos 6.2.a) y 32.2.d) modificado por Decreto 23/2014, de 12 de junio	2007	Establece medidas de corrección y sancionadoras en casos de acoso o intimidación entre alumnos.
Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León, artículo 13.1	2007	Impulso de la figura del coordinador de convivencia .
Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, artículo 172.ter CP	2015	Introducción de un nuevo delito de acoso denominado " <i>stalking</i> "
Orden EDU/1071/2017, de 1 de diciembre, por la que se establece el Protocolo específico de actuación en supuestos de posible acoso en centros docentes, sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias de Castilla y León	2017	Creación de un Protocolo específico de actuación en supuestos de acoso escolar basado en los objetivos del programa PAR (Parar el acoso, Apoyar a la víctima y Reeducar al agresor).
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), artículo 124.5	2020	Las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia.
Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia	2021	Combate la violencia sobre la infancia y la adolescencia desde una perspectiva integral y se centra en la sensibilización, prevención, detección, protección y reparación de las víctimas; se crea la figura de Coordinador de Bienestar y Protección al alumno.

Resolución de 27 de septiembre de 2023, de la Dirección General de la Función Pública, por la que se da publicidad al protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y/o por razón de sexo en la Administración General de Castilla y León y Organismos Autónomos dependientes de esta.	2023	Publicidad al Protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y/o por razón de sexo en la Administración de Castilla y León
---	------	---

Notas 1. Fuente: *elaboración propia*

La normativa española sobre el acoso escolar ha experimentado una evolución considerable desde la publicación del Código Civil en 1889. Aunque éste no abordaba el acoso escolar directamente, la creciente concienciación social ha llevado a la creación de leyes y políticas enfocadas en este fenómeno.

Primero la Constitución Española (1978) y después la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) han jugado un papel fundamental en la protección contra el maltrato, incluido el acoso escolar. Posteriormente, la legislación educativa, junto con la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, ha establecido un marco legal para la protección de las víctimas y la responsabilidad de los agresores.

Con la llegada de la era digital, el ciberacoso se ha convertido en una preocupación creciente, lo que ha llevado a la adaptación de la legislación para abordar el acoso en línea, como la Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil que establece directrices claras para el manejo de estos casos. Además, se han desarrollado protocolos de actuación en la mayoría de los centros educativos para detectar y actuar frente al acoso, intentando proteger y apoyar a las víctimas.

En respuesta a la prevalencia del fenómeno, se ha adoptado una “política educativa de tolerancia cero” hacia el acoso escolar (Saneleuteiro y López-García, 2017), enfatizando la necesidad de una intervención efectiva y la prevención del acoso en el entorno educativo.

En resumen, como hemos podido comprobar, la evolución de la legislación española frente al acoso escolar ha sido significativa. En este sentido, se ha transitado de una responsabilidad limitada a reconocer la necesidad de una protección integral y proactiva de los y las menores. El recorrido presentado aquí muestra un claro esfuerzo por adaptar las normativas a las nuevas realidades y desafíos que nos encontramos en la actualidad, intentando proporcionar un entorno educativo más seguro y respetuoso para todos los estudiantes. Ahora bien, consideramos crucial que esta legislación se implemente de forma efectiva en los centros educativos para que tenga un impacto patente.

CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo examinamos las distintas investigaciones realizadas acerca del tema de nuestro TFM. Basándonos en los estudios recopilados de diversas bases de datos científicas, elaboramos nuestro estado de la cuestión.

Según León-Mejía (2013), un estado de la cuestión se puede definir como:

[...] una panorámica de un área de investigación determinada: qué es lo que ya se ha dicho sobre el tema que nos ocupa, quiénes son los autores principales que han investigado y publicado sobre la materia, cuáles son las teorías e hipótesis que prevalecen en la actualidad, qué preguntas se han planteado, y qué metodología e instrumentos de investigación resultan adecuados para este campo de estudio. (2013, p.1)

3.1. Revisión sistematizada de la bibliografía

A la hora de realizar el estado de la cuestión y, con la intención de garantizar una metodología sistemática, fomentar la transparencia y facilitar el registro detallado de los procedimientos, hemos seguido las etapas establecidas por Codina (2018) para las revisiones sistematizadas: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis.

Como afirma Guirao (2015), la revisión bibliográfica constituye un paso esencial previo al inicio de cualquier investigación. Este proceso abarca la selección exhaustiva de los documentos pertinentes sobre el tema en cuestión.

Según Hart (1998), implica un análisis crítico de toda la información recopilada y relacionada con los objetivos de la investigación. Su finalidad radica en comprender el estado actual de un tema específico y conocer los métodos y procedimientos usados para la recopilación y análisis de datos en investigaciones previas (Guirao, 2015).

3.1.1. Búsqueda

Para iniciar el proceso de revisión bibliográfica y seleccionar las publicaciones más relevantes se formuló una pregunta de investigación en relación con nuestro principal objetivo: "¿Cuál es el papel de los centros educativos frente al *bullying*?"

Luego, se identificaron las siguientes palabras clave: en castellano, "Acoso" y, en lengua inglesa, "*Bullying*" y descriptores asociados para realizar la búsqueda inicial ("Prevención", "Escuela" y "Programa" y su traducción al inglés). Esto implicó la traducción de nuestra pregunta de investigación al lenguaje específico utilizado en las bases de datos, utilizando el Tesauro de la UNESCO y ERIC, que proporcionan términos de investigación educativa (Codina y Pedraza-Jiménez, 2015). Finalmente, se

combinaron las palabras clave y los descriptores seleccionados utilizando operadores lógicos o booleanos (AND, OR, " ") para ampliar los resultados (Castelán, 2022).

En esta primera fase de búsqueda se ha hecho uso, según recomienda Codina (2018), de las bases de datos académicas **Scopus** y Web of Science (**WoS**), así como **Dialnet** Plus e **ISOC** (base de datos del CSIC en materia de Ciencias Sociales y Humanas). A continuación, mostramos los resultados obtenidos:

3.1.2. Evaluación

En la segunda fase de evaluación, seleccionamos aquellos documentos considerados más relevantes relacionados con nuestro estudio y que cumplen con unos estándares de calidad. Para garantizar la transparencia de este proceso, consideramos 4 ítems basados en la declaración **PRISMA**³ actualizada (Page et al., 2020):

- Facilita un resumen estructurado que incluya objetivos o preguntas que aborda, criterios de elegibilidad, fuentes de información, resultados y discusión.
- Describe la justificación de la revisión en el contexto del conocimiento existente.
- Evalúa el riesgo de sesgo de los estudios individuales.
- Cita las características de los estudios incluidos.

Después, elaboramos un formato para incorporar los datos obtenidos (Tabla 2), donde se muestra que se recopilaban un total de 197 resultados, de los cuales, se decidió que solo 28 de ellos guardaban una relación directa con el propósito central de nuestra investigación, siendo artículos de revista la mayoría de los hallazgos relevantes.

Tabla 2. Búsquedas en las bases de datos de las palabras clave y de los descriptores.

Base de datos	Total	Artículo revista	Tesis doctoral	Libros	Capítulos de libro	Interés TFM	Fecha elementos
Scopus	31	31	-	-	-	7	2003-2023
WoS	47	43	-	3	1	2	2006-2023
Dialnet	74	50	18	3	3	14	2006-2024
ISOC	45	45	-	-	-	5	2003-2021
TOTAL	197	169	18	6	4	28	2003-2024

Notas 2. Fuente: elaboración propia

³ Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses publicada en 2009, se diseñó para ayudar a los autores de revisiones sistemáticas a documentar de manera transparente el porqué de la revisión, qué hicieron los autores y qué encontraron.

3.1.3. Análisis

Tras completar la revisión cuantitativa de las investigaciones previas relacionadas con nuestra área de estudio, procedemos a examinar las diversas líneas temáticas en las que podemos agrupar las publicaciones encontradas. Hemos identificado tres líneas temáticas principales: (1) Investigaciones realizadas sobre el acoso escolar; (2) Programas de prevención del *bullying*; y (3) Estrategias de actuación en los casos de acoso escolar.

A continuación, presentamos un resumen de la temática investigada a lo largo del proceso de análisis.

3.1.3.1. Investigaciones realizadas sobre el acoso escolar.

El acoso escolar, como fenómeno global, ha sido objeto de multitud de investigaciones a lo largo del tiempo, tal y como se pone de manifiesto en el marco teórico. El trabajo de Gaffney et al. (2019) sostiene que la literatura de investigación ha documentado ampliamente los efectos negativos tanto de la perpetración, como de la victimización del acoso escolar, lo que subraya la urgente necesidad de implementar programas efectivos de intervención y prevención a nivel global. A su vez, otros estudios transversales han revelado que tanto los perpetradores, como las víctimas de acoso escolar experimentan consecuencias preocupantes para su salud mental. Por ejemplo, se ha encontrado que las experiencias de victimización están asociadas con un aumento de las ideas suicidas (Holt et al., 2015), mientras que los adolescentes acosados reportan niveles más altos de ansiedad social (Hawker y Boulton, 2000) y depresión (Ttofi et al., 2011a) a diferencia de los adolescentes no victimizados. Por otro lado, otros estudios de campo han demostrado que los acosadores muestran una mayor propensión a llevar armas (Valdebenito et al., 2017) o a consumir drogas (Ttofi et al., 2016); además, los efectos del acoso escolar pueden persistir no solo durante la adolescencia, sino también hasta la edad adulta, como se documentó en el estudio realizado por Zych et al. (2015).

A nivel internacional, el estudio realizado en 28 países de Due et al. (2005) revela que mayores niveles de exposición al acoso escolar estaban asociados con un mayor riesgo de experimentar síntomas físicos y psicológicos. Posteriormente, Fry et al. (2018) llevan a cabo un exhaustivo metaanálisis en 21 países para examinar cómo la violencia infantil afecta el rendimiento académico. Este trabajo analizó variables como la perpetración y victimización en el acoso escolar, así como el ciberacoso entre compañeros. Sus hallazgos indican que el acoso durante la infancia está estrechamente vinculado con tasas más altas de abandono y absentismo escolar. Además, se observó

una correlación con una menor tasa de titulación, aunque esta relación no alcanzó significancia estadística.

En cuanto a la incidencia internacional del *bullying*, el informe publicado en 2018 por la UNESCO, utilizando datos del *Estudio Health Behavior in School-age Children* (HBSC) del mismo año, destaca que, aproximadamente un tercio de los niños y adolescentes sufren acoso y otras formas de violencia, aunque las tasas de victimización pueden variar según la región, revelando que estas son más elevadas en regiones como Oriente Medio (41,1%), África del Norte (42,7%) y África subsahariana (48,2%). Por otro lado, las tasas de victimización por acoso resultaron relativamente bajas en América del Norte (31,7%) y aún más bajas en Europa (25%), el Caribe (25%) y América Central (22,8%).

En nuestro país, tal y como afirman León et al. (2011), García y López (2012), y Carpintero (2017), los estudios sobre esta temática comenzaron con las investigaciones pioneras realizadas en Madrid y Andalucía.

En Madrid, Vieira et al. (1989) llevaron a cabo la primera investigación, examinando una muestra de 1200 alumnos de 8, 10 y 12 años en diez colegios, encontrando que cerca de la mitad de las agresiones ocurrieron durante el recreo y que la incidencia de acoso escolar disminuía con la edad. En Andalucía, Ortega y Angulo (1998) presentaron un estudio descriptivo que reafirmó la necesidad de modelos de intervención que aborden el triángulo víctima-agresor-espectador.

En 1999, el Defensor del Pueblo junto con UNICEF y la Universidad Autónoma de Madrid publicaron el primer estudio a nivel estatal, recopilando datos de 3000 estudiantes de la ESO de 300 centros en toda España. Este trabajo recopiló datos de investigaciones extranjeras y evidenció una significativa incidencia de actos violentos entre estudiantes (Dobarro, 2011; Muñoz y Fragueiro, 2013).

Posteriormente, en 2005, Serrano e Iborra realizaron un estudio en el Centro Reina Sofía con 800 estudiantes, encontrando diversos tipos de violencia escolar, con el 75% de los estudiantes siendo testigos de violencia, el 2,5% declarándose víctimas y el 7,6% identificándose como agresores. Además, un alto porcentaje de víctimas también admitió haber sido agresores y viceversa.

En 2006, se replicó el estudio de UNICEF (1999), mostrando una mejora en la situación del acoso escolar, aunque aún presente. Se observó que un 38,2% de los casos de maltrato físico eran protagonizados por chicos, y que las chicas también tenían un papel relevante en el maltrato social.

El *Informe Cisneros VII* (2005) y el *Estudio Cisneros X* (2006) abordaron la violencia y el acoso escolar en varias comunidades autónomas, encontrando situaciones de acoso en todas las regiones, con una relación inversamente proporcional entre la edad y el acoso, siendo más prevalente en niños más jóvenes, especialmente en los últimos años de Primaria y los primeros de Secundaria.

En 2010, el *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la ESO* dirigido por Díaz-Aguado involucró a 400 centros escolares y miles de participantes, destacando la prevalencia del acoso escolar en la ESO y la necesidad de intervención y prevención en los centros educativos.

En 2023, la fundación ANAR publicó el *V Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying*, revelando una disminución en la percepción de casos, pero destacando la persistencia de factores desencadenantes como el aspecto físico y las conductas en grupo. Además, en mayo de 2023, la Universidad de Alcalá de Henares presentó el *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria*, que reveló cifras preocupantes de acoso y ciberacoso en esa etapa educativa.

3.1.3.2. Programas de prevención del *bullying*.

Según datos de la UNESCO (2018), uno de cada cuatro escolares en Europa y casi uno de cada dos niños y niñas en el África subsahariana manifiestan haber sido víctimas de acoso. Por tanto, es crucial que los profesionales en educación implanten programas efectivos contra el acoso en las instituciones escolares para salvaguardar a los estudiantes de sus consecuencias negativas. Desde la óptica del derecho internacional, todos los niños y niñas tienen el derecho fundamental de sentirse seguros en la escuela y de no ser objeto de agresión o victimización relacionada con el acoso escolar (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948; Convención sobre los Derechos del Niño, 1989; Olweus y Limber, 2010).

Con la publicación del manual de referencia *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP), utilizado por vez primera en Noruega en 1983, se sientan las bases para el desarrollo de los posteriores programas y proyectos a nivel global orientados a prevenir esta problemática (Riese y Urbanski, 2018).

El trabajo de Gaffney et al., (2019) centra su estudio en 12 países (Australia, Italia, Noruega, Estados Unidos, Reino Unido o España, entre otros), tres regiones (Europa, América del Norte y Escandinavia) y cuatro programas de referencia contra el *bullying* (*KiVa*, *NoTrap!*, *OBPP*, y *ViSC*) con diversas evaluaciones a nivel mundial (metaanálisis).

El Programa *KiVa* contra el *bullying*, implementado y extendido en Finlandia desde 2007 hasta la actualidad (Kärnä et al., 2013), se centra en los espectadores de las situaciones de acoso, buscando disminuir las recompensas sociales para los agresores y, así, reducir sus comportamientos de hostigamiento. Esta iniciativa consta de tres materiales curriculares adaptados a diferentes edades, enfocados en mejorar la empatía, la autoeficacia y las actitudes contra el *bullying* entre los espectadores. Se trata de uno de los programas *antibullying* más reconocidos y exitosos a nivel mundial por su eficacia.

El Programa *No Trap!* (Sin Trampa) contra el *bullying*, se basa en la web y ha sido desarrollado y evaluado en escuelas secundarias de Italia (Menesini et al., 2012). Esta intervención implica la participación activa de los estudiantes en la creación de un sitio web destinado a promover la prevención del *bullying*. Además, algunos estudiantes son designados como educadores pares durante todo el programa, desempeñando el papel de moderadores en los foros en línea contra el acoso, donde regulan las conversaciones y responden a las preguntas y preocupaciones de los usuarios.

El Programa *OBBP* de prevención del *bullying* (Olweus 1993a, 1993b) representa la primera iniciativa integral contra el acoso escolar a nivel de toda la institución educativa. Su propósito central radica en transformar el entorno escolar con miras a reducir las incidencias de acoso y prevenir su aparición. Este programa aborda diversos ámbitos, desde el contexto escolar y el aula hasta el individuo y la comunidad. Sus intervenciones se basan en cuatro principios esenciales: demostrar afecto y apoyo hacia los estudiantes, establecer límites claros frente a conductas inaceptables, aplicar consecuencias coherentes y no agresivas, y ejercer un rol de modelo positivo y autoritario por parte de los adultos tanto en la escuela como en el hogar.

El Programa de *intervención de Competencia Social Vienesa (ViSC)* adopta un enfoque socioecológico en la prevención del *bullying* (Bronfenbrenner, 1979; Swearer y Espelage, 2004). Esta iniciativa no solo se centra en los estudiantes de manera individual, sino que también involucra a docentes, padres y personal escolar, siguiendo los principios de la teoría del aprendizaje social. Este programa establece una responsabilidad compartida entre los profesores para prevenir tanto la perpetración como la victimización del acoso entre los estudiantes. Su objetivo principal es disminuir las conductas agresivas y de acoso, al mismo tiempo que promueve el desarrollo de competencias sociales e interculturales en el entorno escolar.

En España, el trabajo de Sarasola y Ripoll (2019), considera que los programas *anti-bullying* pueden enmarcarse en “diferentes modelos de apoyo”, así pues, los

programas *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar "SAVE"* (Ortega y Angulo, 1998; Ortega et al., 2004; del Rey y Ortega, 2001), *Compañeros Ayudantes* (Andrés, 2007; del Barrio et al., 2011) y *Mediación entre Iguales* (Avilés et al., 2008; Villanueva et al., 2013), se centran en la creación de redes de cooperación entre estudiantes para resolver conflictos y respaldar a las víctimas. Destacan la importancia de capacitar a los alumnos, con la colaboración y supervisión del Departamento de Orientación y el profesorado.

Por su parte, los programas *ConRed: Conocer, construir, convivir en Internet y las redes sociales* (del Rey et al., 2012) y *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015, 2018), están diseñados para abordar el ciberacoso. Mientras que el primero se orienta a sensibilizar a la comunidad educativa sobre el uso seguro de las TIC y los riesgos asociados al abuso de estas tecnologías, el segundo tiene como objetivo concienciar sobre el *cyberbullying* fomentando la empatía y habilidades comunicativas para combatirlo. Dentro de este grupo se incluiría, según el estudio de García et al. (2024), el programa *Prev@cib: Prevención de bullying y cyberbullying* (Ortega-Barón, 2017), dirigido tanto a estudiantes como a docentes, a los que se les proporciona recursos y estrategias para abordar y prevenir el acoso escolar y el ciberacoso, promoviendo la participación de toda la comunidad estudiantil.

Los programas *Cuenta Conmigo* (Jiménez et al., 2013), *CIE: Convivencia e Inteligencia Emocional* (Carbonell, 2017), *JAHSO: Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales* (Caballo et al., 2011) y *Granada Anti-bullying* (Martín et al., 2005), impulsan el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, así como de las conductas solidarias con la finalidad de capacitar a los estudiantes en la resolución de conflictos. A su vez, el programa *Ver para Prevenir* (Jiménez, 2007, 2009) busca crear conciencia sobre el acoso escolar a través de dos vídeos que muestran las perspectivas tanto de la víctima como del acosador.

Por último, en relación con el estudio de García et al. (2024), dentro del conjunto de programas anti-*bullying* se mencionan, por su interés y relevancia, los siguientes:

- Programa *CIP: Concienciar, Informar y Prevenir* (Cerezo et al., 2011), busca prevenir la violencia escolar al fortalecer las relaciones entre el alumnado, con la participación activa de la institución, familiares, docentes, orientadores y estudiantes (incluyendo víctimas, agresores y testigos).

- Programa *TEI: Tutorías entre Iguales* (González, 2002), se fundamenta en la tutorización emocional entre compañeros, destacando el respeto, la empatía y el compromiso como sus pilares fundamentales en colegios de Primaria, Secundaria y Educación Especial.

- Plan *PREVI: Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana* (Generalitat Valenciana, 2004), iniciativa pionera institucional para abordar el acoso escolar con una serie de medidas que incluyen la prevención en todo el sistema educativo, la atención específica a la población de riesgo y la sensibilización en la sociedad en general.

- Programa *AVE: Prevención del Acoso y la Violencia Escolar* (Piñuel y Oñate, 2006), basado en investigaciones del equipo de Cisneros y del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, establece 22 indicadores que abarcan diversos aspectos del acoso escolar, desde amenazas hasta factores emocionales como ansiedad y estrés.

- *Plan Estratégico de Convivencia Escolar* (MECD, 2017), junto con las comunidades autónomas y la Conferencia Sectorial de Educación, se enfrentó a este desafío, proponiendo la urgencia de establecer una iniciativa educativa que pudiera unificar y coordinar los esfuerzos destinados a fomentar una convivencia pacífica en las aulas.

3.1.3.3. Estrategias de actuación en los casos de acoso escolar.

Tal y como se indica en el estudio de Cerezo (2019), las estrategias de protección ante la violencia entre estudiantes, que se iniciaron a partir de los informes del Defensor del Pueblo (2007), deben respaldarse con normativas de actuación. Además, la Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (5/2000) introduce el concepto de justicia restaurativa, que implica la reparación del daño causado no solo acciones punitivas y correctivas, principio que debería ser considerado en la elaboración de normativas relacionadas con este tema.

Tal y como se recoge en el trabajo de Avilés et al. (2011, p.66), entre las acciones que deben poner en marcha las administraciones educativas está la de “favorecer modelos y orientación sobre aspectos como los protocolos de actuación, los derechos y deberes del alumnado, y los reglamentos de los centros educativos”. En concreto, los protocolos representan un conjunto de directrices normativas que ofrecen al profesorado pautas claras de actuación y una sensación de seguridad frente a los casos de acoso y abuso entre estudiantes (Avilés, 2011).

Según el estudio de Vega-Osés y Peñalva-Vélez (2018), en la actualidad, todas las comunidades autónomas cuentan con protocolos de actuación ante casos de acoso escolar, siendo Cantabria la única que ha establecido tres protocolos diferentes en función del tipo de *bullying*, diferenciando el acoso entre compañeros, acoso en

situaciones de diversidad funcional y acoso homofóbico y/o transfóbico. Por su parte, Castilla La Mancha dispone de dos documentos, un protocolo de maltrato entre iguales y una guía de actuación para centros educativos ante posibles situaciones de acoso escolar. Sin embargo, en relación con el ciberacoso, la situación varía significativamente entre las comunidades autónomas. Solo tres de ellas, Andalucía, Cataluña y País Vasco, cuentan con protocolos específicos para abordar este problema. En otras siete comunidades, se trata de forma específica pero no mediante protocolos formales. Por ejemplo, en Canarias se ofrecen orientaciones sobre el ciberacoso, mientras que en Cantabria se presenta una guía de actuación. Por su parte, en Castilla y León se aplica el Plan de Prevención del Ciberacoso y Promoción de la Navegación Segura y, en Madrid, se ofrece una guía de recursos. Algunas comunidades optan por programas o proyectos de formación, como en Castilla-La Mancha, Navarra y Asturias, tal y como se plantea en el trabajo de Álvarez-García et al. (2010). Sin embargo, en las siete comunidades restantes no hay nada específico más allá de recomendaciones generales en los protocolos contra el acoso escolar (Aragón, Valencia, Extremadura, Galicia, Baleares, La Rioja y Murcia).

Finalmente, el trabajo de Castejón (2016) sobre el *Modelo PICASA* (nombrado así por las iniciales de sus seis fases) propone una serie de medidas de actuación para afrontar el acoso escolar que cada institución educativa debe personalizar según su contexto y circunstancias diarias. Comienza con la “protección” de la víctima y también la implementación de medidas “preventivas”. Luego, se enfoca en “identificar” qué sucesos están aconteciendo y, después, “comunicar” la situación a las familias de los implicados. Después, se brinda “apoyo” a la víctima desde el Departamento de Orientación y la tutoría para, más tarde, se propone aplicar medidas disciplinarias, priorizando la “sanción” reparadora. Por último, se destaca la importancia de un proceso de “aprendizaje” institucional para el propio crecimiento de la institución.

3.1.4. Síntesis

Haciendo una breve síntesis de resultados, hemos percibido que existen estudios sobre nuestro objeto de investigación que trabajan, por un lado, la incidencia, la tipología y los efectos negativos tanto de la perpetración como de la victimización del acoso escolar y, por otro, las características y efectividad de los diversos programas de intervención y prevención contra el acoso escolar que se desarrollan e implantan a nivel nacional e internacional. Son pocos, sin embargo, los estudios que analizan las estrategias de actuación en los casos de acoso escolar. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de investigar y avanzar en el desarrollo de protocolos de actuación eficaces

que minimicen las consecuencias negativas que pueda llegar a sufrir la víctima de acoso.

A nivel internacional, los resultados del trabajo de Gaffney et al. (2019) muestran que los programas anti-*bullying* evaluados en Grecia, España y Noruega ofrecen una mayor efectividad en la reducción de la perpetración del *bullying*. En cuanto a la victimización por *bullying*, los programas evaluados en Italia, España y Noruega parecen ser los más eficaces. Los estudios llevados a cabo en América del Norte demuestran que sus programas son altamente efectivos en la disminución de la perpetración del acoso, mientras que en Escandinavia destacan por su eficacia en la reducción de la victimización asociada al acoso. El Programa de *OBPP* de Olweus se muestra especialmente efectivo en la reducción de la perpetración, mientras que el programa *NoTrap!* resulta ser más eficaz en la reducción de la victimización.

En España, a pesar de los avances en la comprensión del fenómeno y las intervenciones educativas, estudios como el de Nocito (2017) señalan que las estrategias aplicadas no han tenido un éxito notable, subrayando la necesidad de investigaciones futuras que aborden las dinámicas específicas del acoso escolar en el sistema educativo español.

Según las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Cerezo y Rubio (2017), la normativa respaldada por las comunidades autónomas para abordar la violencia escolar es considerada insuficiente y no del todo adaptada a las recomendaciones de los expertos en el tema. Aunque se reconoce la preocupación por controlar el acoso escolar, se aprecia una falta de intensidad en su prevención. Las políticas sobre el acoso escolar están fragmentadas y carecen de coherencia, lo que supone una falta de conexión entre estas.

La legislación que promueve iniciativas educativas para fomentar la convivencia en las instituciones educativas, en la práctica, se limita a establecer protocolos centrados en medidas disciplinarias y, sobre todo, enfocadas en trabajar con los autores de la violencia (Moral et al., 2017). Sin embargo, los protocolos deberían desempeñar un papel no solo como respuesta a casos confirmados de acoso, sino también como herramientas preventivas, de detección y, especialmente, de capacitación para toda la comunidad educativa en cuanto a convivencia se refiere (Vega-Osés y Peñalva-Vélez, 2018).

A lo largo de nuestro trabajo, hemos identificado varias limitaciones en el estado de la cuestión. La literatura existente, aunque rica en estudios sobre acoso escolar y la intervención educativa, muestra lagunas significativas en cuanto a la efectividad y

aplicación práctica de los protocolos en contextos específicos. Además, gran parte de las investigaciones disponibles no abordan de manera integral las experiencias y percepciones del profesorado y del alumnado en torno a este problema. Estas carencias evidencian la necesidad de realizar más investigaciones que profundicen en estos aspectos. Nuestro trabajo se presenta como una contribución esencial para llenar estos vacíos, proporcionando una visión detallada y contextualizada que puede servir de base para futuras investigaciones y mejorar las estrategias de intervención en los centros educativos.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

En este capítulo presentamos la metodología utilizada en nuestro estudio. Abordamos tanto el enfoque educativo como el diseño y la modalidad de nuestra investigación, indicando las técnicas empleadas para la recogida de datos, el contexto y participantes donde se ha llevado a cabo, así como las etapas del proceso de investigación, los criterios de rigor científico y los aspectos éticos y metodológicos.

La investigación educativa se basa en la curiosidad innata del ser humano y busca comprender el mundo que nos rodea mediante un proceso riguroso (Ramírez, 2013). Nuestra investigación se enmarca en este ámbito, centrándose en el fenómeno del acoso escolar, donde los estudiantes, el personal docente y el sistema educativo desempeñan roles activos.

4.1. Enfoque metodológico y su justificación (Estudio cualitativo)

A lo largo del tiempo han coexistido diversas perspectivas para comprender nuestro entorno, y este hecho no es ajeno a las Ciencias Sociales y la Educación (Medina, 2001). Se distinguen 2 enfoques metodológicos principales: el cuantitativo y el cualitativo. Los datos recogidos se pueden representar tanto en números como en palabras; ahí radica una de las diferencias esenciales entre ambos tipos. Mientras que la investigación cuantitativa se ocupa de los números y las estadísticas, la investigación cualitativa emplea las palabras y los significados. En lugar de centrarse solo en cantidades o mediciones, la investigación de enfoque cualitativo pretende comprender la compleja naturaleza de los fenómenos, descubriendo el "por qué" y el "cómo" en lugar del "cuánto", de ahí que en este trabajo nos decantemos por esta metodología.

Según Ricoy (2006), estos enfoques dieron origen a dos paradigmas principales: el positivista y el interpretativo. De este último, surgió después el paradigma sociocrítico, vinculado al interpretativo. El enfoque de investigación cualitativo, por su parte, desempeña un papel fundamental en los estudios educativos, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje son complejos, contextualizados y eminentemente humanos.

En nuestro estudio, nos alineamos con la visión cualitativa y nos situamos dentro del paradigma interpretativo, con una aproximación crítica que se justifica en el deseo, no solo de comprender el contexto de las personas estudiadas, como sugieren Taylor y Bogdan (1996), sino también en la búsqueda de una comprensión completa y racional de los casos analizados. Esto implica establecer una relación comprometida con el cambio social entre los investigadores y aquellos que desean ser investigados, como señala Escudero (1987).

4.2. Diseño de la investigación

Basándonos en Salgado (2007), entendemos que el diseño de una investigación cualitativa se refiere al enfoque general adoptado en el proceso de investigación. Este enfoque “es más flexible y abierto”, permitiendo que el curso de la investigación se ajuste según el contexto del estudio, incluyendo la participación de los individuos y el desarrollo de los eventos. Así, el diseño se adapta continuamente a las condiciones del entorno y las dinámicas del escenario investigado. Por consiguiente, en nuestro trabajo de investigación, hemos adaptado este enfoque, ajustándolo a medida que surgían cambios durante su desarrollo.

Existen diversos tipos de diseños cualitativos, cada uno adaptado a las necesidades y objetivos concretos de la investigación (Hernández et al., 2006; Creswell, 2013). En el presente trabajo, hemos adoptado un enfoque cualitativo, siguiendo las recomendaciones de Salgado (2007), sin restringirnos a una clasificación específica.

4.2.1. Contexto y participantes

En este apartado describimos el entorno y las personas involucradas en el estudio sobre *bullying* en un centro de Educación Secundaria. Hemos detallado las características del centro y presentamos a los participantes, incluyendo a dos docentes con competencia en el ámbito de la convivencia escolar y un grupo representativo de estudiantes.

4.2.1.1. Contexto.

Según la Programación General Anual del centro para el curso 2023-2024, nos encontramos en un centro público urbano de Enseñanza Secundaria ubicado en Palencia capital. En la actualidad, cuenta con un alumnado cifrado en más de mil doscientos estudiantes, apreciándose la disminución en la tasa de natalidad de los últimos años. El elevado número de estudiantes en el centro educativo se atribuye a la diversidad de regímenes de enseñanza ofrecidos, que incluyen clases presenciales tanto diurnas como nocturnas, así como modalidades a distancia en horario de tarde y noche. Estas enseñanzas abarcan diferentes niveles educativos, como Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Bachillerato Nocturno, Bachillerato Internacional, programas de educación a distancia (ESO, Bachillerato y FP), y Ciclos Formativos, uno de Grado Medio y otro de Grado Superior. Además, el centro acoge a estudiantes pertenecientes a minorías étnicas en situación socioeducativa desfavorecida, así como a alumnado extranjero y aquellos con necesidades educativas especiales, con preferencia, aquellos con trastornos de atención e hiperactividad y problemas auditivos,

que representan aproximadamente el 25% de la matrícula total en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En este centro, el Departamento de Orientación está integrado por los siguientes profesionales: una profesora de Pedagogía Terapéutica, un profesor de Audición y Lenguaje, una docente de Educación Compensatoria, dos profesoras de la especialidad de Servicios a la Comunidad (PSC), un docente del ámbito Lingüístico y Social de diversificación curricular y dos orientadoras. Además, este curso el Departamento de Orientación ha puesto en práctica en el centro el Programa de Bienestar Emocional que consiste en un conjunto de acciones cuyo objetivo es eliminar los estigmas ligados a la salud mental y promover la formación e información dentro de la comunidad educativa sobre el bienestar y salud emocional, para lo cual cuenta con una orientadora y una profesora de la especialidad de Servicios a la Comunidad (PSC).

4.2.1.2. Participantes.

En cuanto a los participantes en la investigación, hemos de diferenciar dos colectivos distintos que, voluntariamente, han accedido a colaborar en este trabajo.

Por un lado, tenemos a las personas entrevistadas en nuestro estudio, que son dos profesoras del Cuerpo de Enseñanza Secundaria, una de ellas desempeña el cargo de jefa del Departamento de Orientación, mientras que la otra compañera ocupa el puesto de coordinadora de convivencia en el centro educativo. Cada entrevista fue identificada con un código único para preservar el anonimato de las participantes, lo que implica la codificación de los datos. Este código consta de dos letras y un número: la primera letra indica el tipo de técnica de obtención de datos, la segunda letra representa la profesión de la participante y, por último, el número indica su orden en el estudio. Por ejemplo, si nos referimos a la participante EP1, significa que se trata de una entrevista (E), que la participante es una profesora (P), y que es la primera entrevista de un total de dos.

Por otro lado, colabora un grupo de estudiantes seleccionados de segundo curso de Bachillerato, formado por dos alumnas y un alumno que, voluntariamente, aceptaron participar respondiendo un cuestionario abierto. A cada cuestionario se le identificó con un código para garantizar el anonimato de los participantes. Este código consta de dos letras seguidas de un número. La primera letra indica la técnica de obtención de datos utilizada, mientras que la segunda letra representa el rol del participante y el número indica el orden de cada participante. Por ejemplo, si nos referimos al participante CA3, sabemos que se trata de un cuestionario (C), completado por un alumno (A), y que es el tercer participante en una serie de tres.

4.2.2. Fases de la investigación (Temporalización)

A continuación, indicamos el plan de trabajo detallado que muestra cómo hemos llevado a cabo las distintas etapas de la investigación y cuánto tiempo hemos dedicado a cada una (tabla 3).

Hemos dividido el proceso de investigación en 5 fases (Creswell, 2013) donde ha sido esencial ser realista y considerar posibles imprevistos que fueron surgiendo.

La temporalización nos proporciona una guía estructurada para gestionar el tiempo de manera eficiente y cumplir con los objetivos del estudio dentro del período establecido para la realización del TFM.

Tabla 3. Fases del proceso de investigación

FASES	DURACIÓN	PLAN DE TRABAJO
Diseño de la investigación	2 semanas	Definición de los objetivos y preguntas de investigación.
		Revisión bibliográfica para fundamentar el marco teórico y seleccionar la metodología adecuada.
		Selección de las personas participantes para abordar las preguntas de investigación y diseño de los instrumentos de recopilación de datos.
Recopilación de datos	4 semanas	Elaboración de las pautas de entrevista y cuestionarios para entrevistar a profesoras y alumnado.
		Obtención de los permisos necesarios para realizar las entrevistas y cuestionarios.
		Recopilación y análisis de documentación.
		Realización de las entrevistas y/o distribución de los cuestionarios y registro de las respuestas.
Análisis de datos	3 semanas	Transcripción de las entrevistas y cuestionarios de forma selectiva.
		Codificación de entrevistas y cuestionarios para facilitar el análisis cualitativo de datos.
		Análisis temático para identificar patrones y temas recurrentes en los datos relacionados con el acoso escolar.
Interpretación de resultados	2 semanas	Interpretación de los hallazgos conforme al marco teórico.
		Discusión de las implicaciones de los resultados y su relación con investigaciones previas.
		Identificación de posibles limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones.
Redacción del informe final	4 semanas	Estructuración y redacción de los apartados del TFM según las directrices establecidas por la institución educativa.
		Elaboración de las conclusiones y recomendaciones.

Notas 3. Fuente: elaboración propia

4.2.3. Técnicas e instrumentos

En este apartado vamos a detallar los métodos de recogida de datos que hemos empleado para la realización de este estudio cualitativo.

4.2.3.1. Entrevista semiestructurada.

Las entrevistas desempeñan un papel esencial en la investigación cualitativa al proporcionar a los investigadores una vía para recabar información detallada sobre los pensamientos, sentimientos, experiencias e interpretaciones de los participantes, con los que mantienen una interacción directa. Estas pueden variar en su estructura, desde entrevistas estructuradas con preguntas predefinidas, hasta las semiestructuradas que se derivan de un guion predefinido que establece qué información es crucial recopilar, permitiendo entrelazar contenidos para formar una comprensión completa de la realidad, y las no estructuradas, donde la conversación se desarrolla según las respuestas de la persona entrevistada (Bisquerra, 2004). Por consiguiente, nuestras entrevistas se clasifican como **semiestructuradas**, dado que provienen de un guion preestablecido con un conjunto inicial de preguntas, pero a medida que avanza la entrevista, adaptamos y creamos nuevas preguntas en función de la información proporcionada por las personas participantes.

Nos reunimos con la jefa del Departamento de Orientación y la coordinadora de convivencia del centro fuera del horario escolar. Durante estas reuniones realizamos entrevistas semiestructuradas, utilizando un conjunto de preguntas predeterminadas, con el fin de recoger su visión y experiencia y reflexionar sobre las estrategias aplicadas por la institución educativa para abordar el acoso escolar. Ambas profesionales otorgaron su consentimiento (Anexo I) para compartir los resultados de nuestro estudio.

Las directrices de las entrevistas y sus transcripciones literales se presentan en los anexos de este TFM: el guion de la entrevista se detalla en el Anexo II, mientras que las transcripciones se encuentran en el Anexo III.

4.2.3.2. Cuestionario abierto.

Para completar y enriquecer nuestra investigación, favoreciendo la triangulación de la información encontrada, también hemos realizado una encuesta con preguntas abiertas a un grupo de estudiantes de segundo de bachillerato, seleccionado por su madurez y carácter participativo, aplicando los mismos protocolos que con el personal docente, es decir, consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en la investigación.

Cada vez es más común el empleo de cuestionarios en la investigación cualitativa. Autores como Rodríguez, et al. (1996) sugieren que pueden ser adecuados si se siguen ciertos parámetros, como los que hemos aplicado en nuestro trabajo:

- Los cuestionarios abiertos permiten explorar las ideas y creencias de los encuestados, como hemos hecho para entender la visión y conocer las experiencias del alumnado respecto al acoso escolar.
- Es fundamental combinar los cuestionarios con otras técnicas de obtención de datos, como hemos llevado a cabo en nuestra investigación.

En relación al cuestionario abierto, Casas-Jiménez et al. (2006) señalan que se presenta como una técnica efectiva para obtener datos cualitativos. Las respuestas libres que generan este tipo de preguntas ofrecen información detallada, permitiendo que los encuestados expresen sus ideas sobre el tema sin restricciones.

En particular, el cuestionario abierto que hemos utilizado consta de cinco bloques temáticos y una sección con instrucciones y datos personales. Las áreas temáticas coinciden con las abordadas en las entrevistas, aunque suprimiendo algunas preguntas y realizando ajustes en otras con el fin de adaptarse al grupo destinatario manteniendo, en todo caso, el propósito original. El grupo de estudiantes, en el que había dos mayores de edad, dio su consentimiento (Anexo IV) para compartir los resultados de nuestro estudio. Mientras que, para la menor de edad, fue su madre la que nos otorgó el consentimiento para tal fin (Anexo V).

Las directrices y diseño de los cuestionarios se presentan en los anexos de este TFM: el guion del cuestionario se detalla en el Anexo VI, mientras que las copias escaneadas con las respuestas se encuentran en el Anexo VII.

4.2.3.3. Recopilación y análisis de documentos.

Según Cordón et al. (2010) la recopilación y análisis documental constituye un método polivalente en la investigación cualitativa, donde se analizan textos ya existentes. Estos pueden variar en su forma y contenido, desde material convencional como documentos oficiales, obras literarias, artículos, tesis doctorales hasta las nuevas fuentes de información y búsqueda documental con contenido digital como publicaciones en redes sociales, blogs, revistas electrónicas, wikis y otras aplicaciones situadas en la web 2.0.

La información contenida en estos documentos puede proporcionar perspectivas valiosas sobre el fenómeno objeto de estudio, así como sobre los contextos y las tendencias históricas relacionadas.

La importancia del análisis documental radica en su habilidad para mostrar una visión interna de sucesos, contextos o grupos, lo que complementa la información obtenida a través de otros procedimientos. Cuando se aplica de manera efectiva, la recopilación de documentación puede mejorar una investigación al ofrecer una variedad de datos y un conocimiento más completo del tema de estudio (Bisquerra, 2004).

En nuestra investigación, el análisis documental se ha basado en la revisión y análisis de una variedad de documentos vinculados con nuestro tema de estudio. Esto incluye documentación del centro educativo aportado por las entrevistadas como: Protocolo específico de actuación en caso de acoso escolar, Plan de convivencia del centro, entre otros recursos. Esta información se complementa con documentación oficial publicada por la Consejería de Educación de Castilla y León: Informe sobre la situación de la convivencia escolar en Castilla y León de 22 de febrero de 2024, Programa y Protocolo de Atención Psicológica en situaciones de acoso escolar y el Plan de prevención del ciberacoso. En los Anexos comprendidos entre el X y el XV del TFM se recoge una síntesis de la documentación más importante a la que nos hemos referido en el párrafo anterior.

4.2.4. Criterios de rigor y consideraciones éticas

Siguiendo la propuesta de Guba y Lincoln (1989), en el presente TFM, hemos tenido en cuenta los **criterios** habitualmente empleados para valorar la calidad científica de un estudio cualitativo y, en consecuencia, su **rigor** metodológico, como son la dependencia, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

El criterio de **dependencia** guarda similitud con la consistencia en los estudios cuantitativos, aludiendo a la estabilidad y coherencia de los datos a lo largo del tiempo o bajo diferentes condiciones (Palacios et al., 2013). Nuestro trabajo cumple este criterio, ya que hemos asegurado la estabilidad de nuestros resultados al presentar detalladamente el diseño cualitativo utilizado, así como las técnicas de recopilación de datos empleadas, como entrevistas, cuestionarios y análisis documental, y su eficacia mediante un riguroso análisis.

El criterio de **credibilidad** se basa en la autenticidad y veracidad de la investigación, buscando contrastar las convicciones y preocupaciones del investigador con las múltiples fuentes de datos utilizadas (Palacios et al., 2013). Nuestro estudio cumple con este criterio, ya que durante un período de nueve meses hemos realizado un riguroso trabajo que incluye una revisión constante de la literatura y la documentación pertinente, así como de las entrevistas y cuestionarios realizados. Este proceso nos permitió recopilar una gran cantidad de información contrastada de fuentes fiables.

El criterio de **auditabilidad** se relaciona con la imparcialidad y resulta fundamental en la investigación, ya que implica captar la realidad de manera objetiva, sin influencias preconcebidas o sesgos personales. Se centra en la neutralidad de los datos obtenidos, más que en la neutralidad del investigador, buscando una representación fiel de los fenómenos estudiados. Se requiere llevar un registro detallado y documentar todas las decisiones y conceptos que el investigador haya tomado en relación con el estudio (Salgado, 2007). Cumplimos este criterio evitando cualquier influencia de prejuicios o valoraciones personales durante la realización de las entrevistas, cuyas transcripciones fueron analizadas minuciosamente para asegurar su fidelidad a los testimonios de las participantes. Además, para reforzar la objetividad y la coherencia entre los resultados, hemos recurrido a la triangulación de fuentes y participantes.

Y el último criterio de **transferibilidad**, evalúa si las personas estudiadas representan el universo al que se pueden generalizar los resultados. Busca determinar si es posible extrapolar los hallazgos a otros contextos similares. Es importante destacar que la transferibilidad no depende del número de personas estudiadas, sino de la representatividad de las personas analizadas (Ruiz, 2003). Nos ajustamos a este criterio, ya que consideramos que los resultados de nuestra investigación pueden ser aplicables en diferentes entornos y ser de interés para investigadores que aborden temas similares.

Con respecto a las **consideraciones éticas** en una investigación, implica respetar valores y criterios fundamentales en la interacción con los participantes y en el tratamiento de los datos. Siguiendo las directrices de Abad (2016), en nuestro estudio hemos cumplido con los siguientes criterios éticos:

- **Consentimiento informado:** Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y dieron su consentimiento explícito. Se documentó este consentimiento mediante un formulario firmado por los participantes.
- **Confidencialidad y anonimato:** Se protegió la confidencialidad de los datos recopilados, y se garantizó el anonimato de los participantes en el estudio, así como el nombre del IES al que pertenecen éstos. Se adoptaron medidas para salvaguardar la privacidad de la información obtenida en las entrevistas y cuestionarios, a través de un código único alfanumérico.

4.2.5. Proceso de análisis de la información

El proceso de análisis de datos que nos ha servido de guía fue la metodología secuencial de tres subprocesos interconectados de Huberman y Miles (2000):

- a) La reducción de datos, centrada en seleccionar y condensar la información, lo cual se puede realizar de manera anticipada (al desarrollar el marco conceptual, definir preguntas, elegir participantes e instrumentos de recogida de datos) y/o después de la recopilación, mediante codificaciones, clasificación de temas, etc.
- b) La presentación de datos, que facilita una reflexión profunda del investigador a través de formatos condensados como, esquemas, tablas resumen, diagramas, resúmenes estructurados, etc.
- c) La elaboración y verificación de conclusiones, que emplea tácticas como comparación y contraste, identificación de patrones y temas o la triangulación para extraer significados de los datos.

Partiendo de la metodología de Huberman y Miles (2000), nuestro proceso de análisis de la información, en su primer subproceso “**reducción de datos**” consta de dos fases:

➤ Codificación y Categorías

Categorizar implica asignar denominaciones y describir cada unidad de análisis. Dentro de cada categoría es posible establecer subcategorías específicas (Isaza, 2002).

Inicialmente, el diseño de las técnicas de recopilación de datos se estructuró alrededor de varios bloques temáticos y preguntas que funcionaron como categorías y subcategorías preliminares para organizar la información. Estos bloques y preguntas eran intencionalmente genéricos y flexibles, con la previsión de que las categorías y subcategorías podrían evolucionar durante la revisión y el análisis de los datos recabados. Sin embargo, tanto las áreas temáticas, como las preguntas iniciales, nos han servido como marco conceptual de referencia para establecer las categorías y subcategorías específicas en el análisis de datos.

El proceso de codificación de los datos obtenidos se realizó en varias etapas. Primero, las entrevistas y cuestionarios fueron transcritos de manera selectiva. Después, se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones para identificar temas recurrentes y patrones significativos. Estos códigos se agruparon en las categorías y subcategorías temáticas que reflejan los aspectos más relevantes del fenómeno *bullying* (Taylor y Bogdan, 1996).

➤ Análisis Temático

El análisis temático es un método de investigación destinado a detectar, examinar y exponer patrones, es decir, temas presentes en los datos obtenidos de

manera empírica. Ordena y proporciona una descripción básica del conjunto de datos, además de interpretar aspectos relevantes del tema en cuestión (Escudero, 2020).

El análisis temático se ha centrado en profundizar en las subcategorías identificadas durante la fase de codificación. Este método nos permite una exploración detallada de las experiencias y percepciones de los participantes en relación con el *bullying*. Para ello, hemos examinado las narrativas dentro de cada subcategoría para descubrir los temas subyacentes y las conexiones entre ellos.

El análisis temático ha constado de las siguientes etapas:

- Familiarización con los datos: Lectura y relectura de las transcripciones para familiarizarse con el contenido.
- Búsqueda de temas: Tras identificar frases y palabras clave que representan conceptos importantes, estos se agrupan en temas más amplios y relevantes.
- Definición y denominación de temas: Definición clara de cada tema, asegurando que cada uno captura la esencia de los datos.
- Producción del informe final: Integración de los temas en una narrativa cohesiva que explica los hallazgos del estudio.

Este análisis temático no solo permite la identificación de los principales problemas y desafíos relacionados con el *bullying* en el centro educativo, sino que también facilita la comprensión de las dinámicas y las respuestas emocionales de los participantes.

En nuestro TFM, para analizar los datos recopilados de las **entrevistas**, teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio, adoptamos un método particular: obtener la percepción del profesorado participante acerca del acoso escolar y de la forma de proceder del centro en situaciones de *bullying*, sin seguir un modelo estandarizado, ni utilizar ningún software de análisis de texto. Esta técnica nos ofrece una manera de acercarnos a los objetivos de nuestra investigación con un enfoque más centrado en la interpretación y comprensión de las respuestas (Taylor y Bogdan, 1996). Este enfoque cualitativo está vinculado estrechamente con los **cuestionarios** realizados por el alumnado, aplicándoles el método anterior, ya que ambos instrumentos persiguen los mismos objetivos y, además, se complementan con el **análisis de la documentación recopilada** en la investigación.

Hemos llevado a cabo un proceso de categorización sobre los datos extraídos gracias a las técnicas de obtención de datos aplicadas: entrevistas y cuestionarios. Es importante destacar que en el análisis de la documentación recopilada, no hemos

realizado el análisis en base a las categorías ni subcategorías establecidas. En su lugar, hemos empleado dicha documentación como soporte en las áreas temáticas donde ha sido pertinente.

El análisis se ha estructurado en torno a cinco bloques temáticos desglosados en diferentes preguntas relacionadas con estos, que actuaron, a priori, como categorías y subcategorías (tabla 4). Esto nos ha facilitado que la información recogida durante el análisis de datos se haya organizado en temáticas amplias y relevantes.

Tabla 4. Método de categorías y subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA*	DESCRIPCIÓN**
CONCEPCIÓN SOBRE EL BULLYING A NIVEL GENERAL	Visión (E) (C)	En este apartado se plasma la percepción de los participantes sobre el concepto de <i>bullying</i> .
	Clasificación (E) (C)	Aquí se muestran las tipologías de <i>bullying</i> que conocen las personas participantes.
	Daños(E) (C)	Se concretan los efectos negativos a nivel psicosocial del acoso y ciberacoso.
	Causas (E) (C)	Se describen los motivos que originan y refuerzan el <i>bullying</i> a nivel general y, particular, en el centro educativo estudiado.
FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y AGENTES IMPLICADOS EN LOS CASOS DE BULLYING	Necesidades (E) (C)	Se enumeran los medios materiales y humanos necesarios para afrontar una situación de acoso escolar de forma efectiva.
	Capacitación (E) (C)	Se reflexiona sobre la competencia del docente para identificar casos de acoso escolar en el centro educativo.
	Funciones / Acciones (E)	Se determina el rol del docente en los casos de <i>bullying</i> y las medidas a adoptar.
	Formación (E)	Se valora la importancia de la formación del profesorado en temática de acoso escolar.
	Otros agentes (E) (C)	Planteamos la conveniencia de contar con otros profesionales o instituciones que intervengan en situaciones de <i>bullying</i> .
INCIDENCIA DEL BULLYING EN EL CENTRO	Incidencia (E) (C)	Conocer el clima de convivencia escolar y las cifras de acoso escolar.
	Experiencias (E) (C)	Comprobar si las personas participantes han sido testigos de casos de acoso escolar y cuál fue el desenlace.
	Consecuencias (E) (C)	Reflexionar sobre las consecuencias del <i>bullying</i> en los jóvenes.
	Ciberbullying (E) (C)	Analizar la influencia de las redes sociales en la aparición del <i>ciberbullying</i> .
	Víctima / Agresor (E) (C)	Se evalúa la posible existencia de un perfil para las víctimas y agresores.
ACTUACIÓN ANTE EL BULLYING EN EL CENTRO	Protocolo (E) (C)	Averiguar la forma de actuar del centro en un caso de acoso. <i>Comprobar si el alumno sabe el funcionamiento del protocolo de acoso.</i>
	Seguimiento (E)	Se comprueba la existencia de un proceso de evaluación <i>postbullying</i> .
	Recursos (E)	Conocer la disponibilidad de medios materiales y humanos para atender a la víctima.
	Actuación (C)	<i>Comprobar si el alumno está informado y formado para actuar en un caso de bullying.</i>
ACTUACIONES DE MEJORA	Propuestas (E) (C)	Reflexionar sobre la idoneidad del Protocolo de actuación del centro en caso de acoso escolar.

Notas 4. Fuente: elaboración propia. * Subcategorías vinculadas a entrevista (E) y cuestionario (C) ** en cursiva se muestra la descripción de las subcategorías relativas a los cuestionarios.

A continuación, para llevar a cabo la etapa de “**presentación de datos**” (Huberman y Miles, 2000), elaboramos una tabla resumen con el análisis de las entrevistas y los cuestionarios que pueden verse en los Anexos VIII y IX, respectivamente.

En el siguiente capítulo, hemos procedido a resumir los hallazgos más relevantes encontrados empleando la triangulación con el fin de obtener significados de los datos.

La **triangulación** es una técnica valiosa que añade solidez, precisión y valor a un estudio, proporcionando diferentes niveles de coherencia en los hallazgos, además de posibilitar la minimización de sesgos y el aumento del conocimiento de un fenómeno (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

CAPÍTULO 5. RESULTADOS OBTENIDOS

El propósito de este capítulo es presentar de manera clara y sistemática los resultados obtenidos durante la investigación sobre el *bullying* en el contexto escolar. Para ello, hemos detallado los hallazgos derivados de las entrevistas al profesorado y los cuestionarios al alumnado, ofreciendo una visión integral de las percepciones y experiencias en torno al acoso escolar. A grandes rasgos, los resultados indican una prevalencia significativa de interacciones negativas entre compañeros, con diversas formas de *bullying* identificadas, y una necesidad de impartir formación continua para el profesorado y mejorar las estrategias de intervención.

5.1. Análisis de los datos

En la etapa de análisis de los datos en investigación cualitativa se obtiene información acerca de cómo los datos se convierten en interpretaciones respaldadas científicamente (Salgado, 2007).

Para completar la última fase de “**elaboración y verificación de conclusiones**” (Huberman y Miles, 2000), presentamos los hallazgos más importantes sobre el fenómeno *bullying*, dentro de cada categoría y/o subcategoría temática, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos del estudio. Los datos objeto de análisis han sido recopilados en función de todos los instrumentos que hemos empleado en la investigación, y han revelado una serie de patrones significativos que pasamos a presentar a continuación:

➤ Visión general

Comenzamos exponiendo la visión que se tiene en el centro sobre el *bullying*. En este sentido podemos afirmar que, tanto el profesorado como el alumnado, coinciden en la percepción de que el *bullying* es un problema significativo en el centro. Como muestran las palabras de CA2 al afirmar que: “[...] puede llegar a influir en las notas de los alumnos por estar distraídos o preocupados por el conflicto [...]” o las palabras de EP2 cuando manifiesta preocupación por sus efectos a largo plazo, como podemos comprobar en la siguiente afirmación: “[...] deja secuelas emocionales y psicológicas duraderas [...] Por eso es importante la educación en valores [...]”.

Aunque, como podemos ver en estas afirmaciones que son representativas, ambos colectivos centran su preocupación en aspectos diferentes, como pueden ser las consecuencias indirectas que genera este tipo de sucesos a terceras personas ajenas al conflicto, entre el alumnado, y la adecuada integración de la educación en valores en los currículos escolares, entre el profesorado. Sin embargo, ambos grupos reconocen

la necesidad de afrontar esta problemática de forma sistemática y global tal y como podemos comprobar en la siguiente afirmación: “Hay que abordarlo de manera integral, desde la prevención hasta la intervención y el apoyo a todas las partes involucradas” (EP2).

➤ Clasificación de *bullying*

Exponemos ahora las modalidades en que puede manifestarse el *bullying*, desde el punto de vista de ambos colectivos. Al respecto podemos constatar que, el *bullying* se manifiesta de varias formas, coincidiendo profesorado y alumnado en enumerar gran parte de las tipologías de *bullying* incluidas en el marco teórico del TFM. Como muestran las palabras de CA2 cuando dice: “[...] discriminar [...] por su ideología o nacionalidad [...] excluir a alguien de un grupo [...] meterse con su forma física, insultarle, amenazarle, etc.” o el testimonio de EP1 cuando detalla una diversidad de clases, como podemos comprobar en el siguiente listado: “Físico [...] Emocional [...] Verbal [...] *Cyberbullying* [...] Sexual [...]”.

Como podemos ver en estas afirmaciones representativas, ambos colectivos identifican todas las tipologías de acoso existentes. Sin embargo, solo el profesorado ha mencionado el ciberacoso, reconociendo un aumento significativo del mismo. Señalan que es difícil de detectar y manejar debido a su naturaleza digital, como se puede comprobar en la siguiente afirmación: “El *cyberbullying* es más ambiguo, más silencioso, desde el anonimato, más difícil de descubrir si los alumnos no lo dicen” (EP1).

En resumen, el análisis revela una comprensión compartida del *bullying* en sus diversas formas entre docentes y estudiantes, pero también destaca la preocupación del profesorado por el creciente y complejo fenómeno del ciberacoso. Esto subraya la importancia de desarrollar estrategias efectivas para detectar y manejar el *cyberbullying* en el entorno educativo.

➤ Daños a las víctimas

Vamos a precisar la opinión del centro sobre los efectos negativos del *bullying* a nivel psicosocial. Tanto el profesorado como el alumnado coinciden en señalar el grave impacto del acoso en la salud mental de las víctimas, quienes sufren daños emocionales y psicológicos severos, incluyendo ansiedad, depresión y baja autoestima. Esta afirmación se respalda en comentarios como el expresado por CA2 al afirmar que: “[...] en casos extremos puede inducir a la víctima al suicidio” o las palabras de EP2 cuando expone los efectos perniciosos de un tipo de acoso en concreto, como podemos comprobar en la siguiente afirmación: “[...] el *bullying* psicológico y el ciberacoso [...]”

pueden mermar la autoestima, generar ansiedad y depresión e incluso llevar a pensamientos suicidas”.

Como podemos ver en estas afirmaciones, ambos colectivos reconocen los daños psicosociales del acoso en sus distintas manifestaciones, si bien, el alumnado es quien ha hecho alusión a la posibilidad de somatizar las emociones negativas sufridas, tal y como podemos comprobar cuando se afirma que, además de causar: “[...] problemas psicológicos como la ansiedad y la depresión” también originan otro tipo de efectos nocivos como problemas: “físicos [...] bajar la motivación sobre los estudios y otros ámbitos” (CA1). Por otro lado, también ha quedado constatado que la percepción de ambos colectivos es que los efectos son prolongados y afectan el rendimiento académico y la socialización, tal y como se ha hecho alusión en el comentario anterior y también se puede comprobar en esta afirmación del profesorado al referirse al ciberacoso: “[...] puede prolongar el sufrimiento de la víctima” (EP2).

En este análisis se evidencia que en el centro educativo existe una comprensión clara y compartida sobre los graves efectos psicosociales del *bullying*. En este sentido, tanto el profesorado como el alumnado reconocen la profundidad del daño emocional y psicológico que sufren las víctimas, incluyendo casos extremos de suicidio. Además, se reconoce también la somatización de las emociones negativas y los efectos prolongados del *bullying* tanto en el rendimiento académico, como en la socialización. Este conocimiento compartido se presenta como un aspecto esencial para desarrollar estrategias efectivas de prevención e intervención en el *bullying*.

➤ Causas

Describimos los motivos que los participantes del centro consideran que originan y refuerzan el *bullying*. A este respecto podemos afirmar que, tanto el profesorado como el alumnado, coinciden en afirmar que los factores que contribuyen a la aparición del *bullying* incluyen la falta de habilidades sociales y empatía, entornos familiares problemáticos, y la presión por el estatus social entre los estudiantes. Como muestran las palabras de CA1 al afirmar que: “La poca concienciación [...] la competitividad, el orgullo [...] creerse superior y la falta de empatía” o las declaraciones de las dos profesoras responsabilizando el hecho de crecer en un ambiente familiar perjudicial, como podemos comprobar en la siguiente afirmación: “padres autoritarios [...] o sobreprotectores [...] situaciones de violencia doméstica” (EP1).

Aunque, ambos grupos coinciden en las causas descritas anteriormente, entre el alumnado, además, achacan como un posible factor desencadenante de interacciones negativas entre iguales a una insuficiente supervisión por parte del

personal del centro, como se puede constatar en la respuesta de CA2: “La falta de vigilancia o atención por los profesores [...]”.

➤ Necesidades

Pasamos ahora a enumerar los medios materiales y humanos considerados necesarios por ambos colectivos para abordar eficientemente situaciones de *bullying*. En este aspecto podemos afirmar que, el profesorado y el alumnado, difieren en la identificación de necesidades. Mientras el profesorado destaca la necesidad de estabilidad de la plantilla en los centros, junto con otros recursos adicionales, como programas de concienciación y talleres sobre habilidades sociales para prevenir y manejar casos de *bullying*. Esta afirmación se ve ejemplificada en las palabras de EP2 al afirmar que el mejor recurso sería: “[...] la continuidad en los equipos [...] en los apoyos, en los recursos y en los programas. Y contar con los mismos docentes en los sucesivos cursos, para hacer el seguimiento de los casos de acoso [...]”. Por su parte, el alumnado valora otra serie de ayudas y recursos encaminados a la detección y reparación del daño, a tenor de sus intervenciones: “Más vigilancia y concienciación por su parte [...] visibilidad al tema [...]” (CA1); “[...] poner cámaras [...] y castigar al que abusa de los demás” (CA2); “Atención psicológica [...]” para reparar el daño sufrido por la víctima (CA3).

➤ Capacitación y formación

Continuamos con las reflexiones sobre la capacitación y formación necesarias para abordar eficazmente las situaciones de *bullying*. En este sentido, podemos afirmar que ambos grupos reconocen que la formación permanente del personal docente es fundamental en la identificación y manejo del *bullying*. Consideran que los docentes precisan de más formación, herramientas y estrategias efectivas para intervenir adecuadamente. Como muestran las palabras de CA3 cuando se le pregunta si el docente está preparado adecuadamente: “En general, no. Se deberían impartir cursos para que los profesores estuvieran dotados de conocimientos en estos hechos”, o las palabras de EP1 cuando manifiesta que es una cuestión que depende de cada docente, como podemos comprobar en la siguiente afirmación: “[...] otros carecen de formación adecuada y actualizada. Por eso, es muy importante la formación permanente, pero también que se les proporcionen recursos específicos y apoyo institucional [...]”.

Al mismo tiempo, ambos colectivos consideran necesario que, además del profesorado, existan otros agentes implicados a la hora de abordar este tipo de situaciones. Así, se considera que las familias son las principales responsables de la correcta educación de sus hijos, siendo el instrumento más eficaz para afrontar los

casos de *bullying*, según las declaraciones del alumnado. Por su parte, el profesorado considera que se deben implicar otros estamentos, tal y como podemos comprobar en las siguientes afirmaciones: “ [...] el rol de los padres en la educación de sus hijos dejando claro sus límites y el cómo deben actuar correctamente en dichas situaciones” (CA1), o “los Cuerpos de Seguridad del Estado, los Centros de Acción Social [...] en nuestro centro está el Plan Director para la convivencia escolar y mejora de la seguridad [...] (EP1).

En resumen, tanto el profesorado como el alumnado subrayan la importancia de una formación adecuada y constante para los docentes, junto con la participación activa de familias y otros agentes, para abordar de manera integral y eficaz las situaciones de *bullying* en el entorno educativo.

➤ Incidencia y experiencias

A continuación, analizamos la opinión de los participantes sobre el clima de convivencia escolar, así como sus experiencias en este tipo de situaciones como espectadores. En este sentido, tanto el profesorado como el alumnado coinciden en asegurar que es común presenciar interacciones negativas entre los estudiantes en determinados contextos y momentos. Sin embargo, consideran que el *bullying* es un problema poco frecuente en el centro, con casos muy aislados reportados anualmente. Tal y como se desprende de las palabras de CA2 al afirmar que: “[...] los únicos conflictos que he visto [...] son peleas por malentendidos” y CA3: “la violencia escolar ha sido regulada estrictamente y ha descendido notablemente” o las palabras de EP2 cuando focaliza estos sucesos en ámbitos concretos, como podemos comprobar en la siguiente afirmación:

Sí, durante el recreo, a la salida del instituto, en los vestuarios y servicios y, se observa más frecuentemente, este tipo de situaciones en las clases de Educación Física. Aunque, a veces, los propios alumnos no lo ven como violencia y lo normalizan.

Aunque ambos colectivos resaltan la importancia de una supervisión constante para minimizar las situaciones de violencia escolar, se pueden apreciar diferentes enfoques de resolución. Entre el alumnado, se enfatiza la importancia de intervenir de inmediato para mediar y proteger a la víctima. Por su parte, el profesorado aboga por activar el Protocolo de actuación establecido en el centro. Esto lo podemos comprobar en las siguientes afirmaciones: “[...] opté por hablar con los involucrados para saber el punto de vista de cada uno y así buscar una solución óptima” (CA3) y “en uno de los

casos se abrió el protocolo de actuación creando la comisión específica y haciendo un acompañamiento a la víctima” (EP1).

Una vez expuesto este análisis, podemos afirmar que tanto el profesorado como el alumnado coinciden en que, aunque es común presenciar interacciones negativas entre estudiantes, los casos de *bullying* son percibidos como poco frecuentes y aislados en el centro. Ambos colectivos resaltan la importancia de una supervisión constante y proponen diversas formas de resolución, desde la mediación inmediata hasta la activación de protocolos específicos.

➤ Consecuencias en las víctimas

Vamos a exponer las reflexiones de los participantes sobre el impacto de *bullying* en los adolescentes. En este punto podemos confirmar que, tanto el profesorado como el alumnado, coinciden en la percepción de que las víctimas experimentan consecuencias a largo plazo, incluyendo problemas de salud mental y dificultades en la construcción de relaciones saludables en el futuro. Esto se ve reflejado en las palabras de CA3 al afirmar que: “Tiene un impacto contundente ya que la adolescencia es una etapa muy importante en la vida” o las palabras de EP1 cuando manifiesta su perdurabilidad, como podemos comprobar en la siguiente afirmación: “Les puede marcar de por vida. Con problemas emocionales [...]”.

Aunque ambos colectivos centran su mirada en aspectos diferentes como pueden ser la pluralidad de perjudicados, entre el alumnado, y la aparición de otros efectos colaterales, entre el profesorado, tal y como podemos comprobar en las siguientes afirmaciones: CA1 engloba, no solo a la víctima, sino también: “[...] a todo su entorno [...] incluso al causante [...]” y EP2 piensa que las víctimas “[...] experimentan somatizaciones” y, debido al miedo que les produce el lugar de los hechos, “[...] dejar de asistir al centro educativo [...], lo que, a su vez, acarrea un perjuicio en su desarrollo académico y personal.

En resumen, tras lo manifestado por ambos colectivos, se constata que las víctimas de *bullying* experimentan consecuencias severas como baja autoestima, ansiedad, depresión, y en algunos casos, fobia escolar. Estas consecuencias afectan significativamente su bienestar emocional y académico.

➤ *Cyberbullying*

Proseguimos con las opiniones de los dos grupos en relación a la influencia de las redes sociales en la aparición del *cyberbullying*. Sobre esta cuestión se ha puesto de manifiesto que los participantes coinciden en la percepción de que el ciberacoso es una

forma emergente de *bullying* que afecta gravemente a las víctimas, acentuado por la expansión de las redes sociales y la dificultad de establecer límites claros en el entorno digital. Todo ello se evidencia en la respuesta de CA1 cuando se refiere al peligro que supone: “[...] subir lo que queramos y hablar a quien queramos” ya que provoca que: “[...] lo que antes ocurría solo en el ámbito escolar continúe por redes [...]” o las palabras de EP2 cuando pone de manifiesto la vulnerabilidad de los jóvenes cuando hacen un uso inadecuado de las TIC, como podemos comprobar en la siguiente afirmación: “Debemos estar atentos a posibles riesgos, disfrutar del presente antes de compartir contenido y valorar las consecuencias de subir una foto o un vídeo a internet [...]”.

Por otra parte, ambos colectivos centran su preocupación en aspectos diferentes. El alumnado destaca que la naturaleza anónima de las redes sociales facilita que el acoso en línea se propague sin consecuencias. El profesorado pone de relieve la relación existente entre la adición a las redes sociales con la aparición de enfermedades mentales y otros daños colaterales. Como podemos comprobar en las siguientes respuestas: “[...] acosan de forma anónima [...] que no puede ser castigado al no conocerse al acosador” (CA2); mientras que EP1 añade que las redes sociales pueden “[...] facilitar la aparición de trastornos mentales” y han generado la aparición de otros fenómenos nocivos vinculados, como el "*phubbing*" o el "*happy slapping*", por lo que, EP2 sugiere el uso, por parte de los jóvenes, de “la norma *PIVE*: pensar, intuir, vivir y evaluar” como medida preventiva en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) .

En definitiva, las profesoras y los estudiantes sostienen que las redes sociales influyen significativamente en la aparición del *ciberbullying* al facilitar el anonimato y la difusión rápida de contenido dañino, incrementando la exposición y el impacto negativo en las víctimas.

➤ Víctima y agresor

Vamos a exponer el punto de vista que tienen los participantes sobre la posible existencia de un perfil para las víctimas y los agresores. En este sentido podemos afirmar que, tanto el profesorado como el alumnado, coinciden en la idea de que las víctimas suelen ser inseguras, con habilidades sociales limitadas y familias sobreprotectoras, mientras que los agresores, buscan dominar y ejercer poder, a menudo reflejando problemas personales no resueltos. Esto se evidencia con las palabras de CA2 que relaciona a la víctima con: “[...] personas que son más débiles ya sea por [...] discapacidad, enfermedad [...] nacionalidades, religiones o etnias”, mientras que al agresor lo identifica con: “[...] ser el que más guay se cree o el que necesita la

aceptación de los demás para sentirse mejor [...] los más populares [...]”; o bien, las afirmaciones del profesorado en la misma línea, así, EP1 dice que el agresor, suele tener un “[...] comportamiento dominante, agresivo e impulsivo [...]”, y EP2 define a las víctimas como “[...] más sensibles, tímidas y [...] aisladas socialmente”.

No obstante, una de las profesoras, considera que no hay que generalizar en exceso al hablar de perfiles para evitar caer en estereotipos, tal y como se desprende de la respuesta de EP2: “Pero no todas las personas encajan en estos perfiles, siempre hay excepciones”.

➤ Actuación ante el *bullying* en el centro

Comprobamos el grado de conocimiento existente en el centro sobre el funcionamiento del Protocolo de acoso, así como, el nivel de información y formación recibido por parte del alumnado para actuar en una situación de acoso.

En este sentido se constata que el centro cuenta con un Protocolo específico de actuación que se activa inmediatamente ante casos de *bullying*. Este incluye protección y apoyo urgente a la víctima, medidas disciplinarias contra el agresor y, en casos graves, notificación a las autoridades pertinentes. Como muestran las palabras de CA2 al afirmar que han recibido: “[...] charlas sobre el acoso a lo largo de la ESO” y de CA1 que resalta la necesidad de intervenir: “[...] desde el primer incidente fuera de lo común entre compañeros”; mientras que el profesorado concreta una serie de acciones en consonancia con las etapas del proceso de aplicación (*conocimiento, notificación, primeras medidas, investigaciones previas e intervención*) según lo establecido en el Protocolo de actuación de acoso de Castilla y León, como podemos comprobar en la siguiente explicación de EP1: “La Comisión específica de acoso registra todo el proceso que se ha llevado a cabo en el centro a través de la aplicación convivencia (CONV) en el programa Stilus donde se contabilizan todos los casos de acoso escolar y también se recoge en la memoria final de convivencia y se da parte al Consejo Escolar”.

Además, podemos confirmar por las declaraciones del profesorado que, en el centro, se lleva a cabo un seguimiento posterior para asegurar la recuperación de la víctima y la reeducación del agresor. Esto incluye reuniones periódicas y apoyo psicológico continuo, quedando demostrado con las respuestas de ambas profesoras al manifestar EP2 que: “Desde el centro recibe una atención personalizada. Con acompañamiento y asesoramiento se le puede derivar, incluso, al Programa de Bienestar Emocional para este y posteriores cursos” y EP1: “[...] la persona acosada va a estar incluida dentro del programa que tenemos en el centro de atención de tutores personalizados, para que una persona en concreto siga el caso de la víctima de acoso”.

➤ Actuaciones de mejora

Por último, exponemos las reflexiones de los participantes sobre la idoneidad del Protocolo de actuación del centro en caso de acoso. En este sentido podemos afirmar que, las mejoras propuestas por ambos colectivos incluyen el seguir apostando por un enfoque más preventivo, con la implementación de programas educativos sobre convivencia y resolución de conflictos, mayor implicación de las familias y un refuerzo de la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa. Como muestran las palabras de CA1 que propone como soluciones: “[...] concienciar más [...] e incitar a su participación” puntualizando que las víctimas sepan: “[...] que tienen alguien con quien contactar como un mediador u orientador” o las palabras de EP2 cuando comenta:

La prevención es fundamental para no llegar a estos casos y esto se trabaja muy bien en este centro, donde ofrecemos, dentro del Plan de acción tutorial, formación para alumnos ayudantes y mediadores, acostumbRANDOLES, así, a resolver conflictos, consiguiendo que el alumnado perciba que hay un trabajo de prevención detrás.

Además, el profesorado sugiere actualizar y revisar regularmente el Protocolo de actuación del centro para adaptarse a nuevas realidades y desafíos, tal y como podemos comprobar en la siguiente afirmación: “[...] el Protocolo de acoso está bien elaborado, pero es poco práctico. Conlleva mucho trabajo burocrático, actas, reuniones, inspección, evaluación. Todo esto sobrecarga de trabajo a los equipos directivos y de orientación” (EP2).

A modo de conclusión, podemos afirmar que ambos colectivos coinciden en identificar la falta de habilidades sociales y la inseguridad como características comunes en las víctimas. Las profesoras destacaron la importancia de un protocolo más sencillo y ágil para actuar en casos de acoso, mientras que los estudiantes resaltaron la necesidad de un mayor apoyo emocional. El análisis realizado subraya la urgencia de una formación continua, así como estrategias integrales para abordar el *bullying* de manera efectiva.

En el apartado de discusión que sigue en el próximo capítulo, hemos interpretado los resultados obtenidos en esta investigación sobre *bullying*, situándolos en un contexto más amplio. Se analizan cómo los hallazgos se relacionan con estudios previos, teorías relevantes y el marco teórico presentado anteriormente. Además, se evalúan las implicaciones prácticas y se proponen futuras líneas de investigación para abordar las limitaciones encontradas y ampliar el conocimiento en esta área.

5.2. Propuestas de mejora

En función de los hallazgos de nuestra investigación, proponemos las siguientes sugerencias de mejora:

- Involucrar al centro en iniciativas que promuevan la convivencia positiva.
- Desarrollar actividades participativas que impliquen a toda la comunidad educativa: familias a través de la AMPA, instituciones públicas y privadas del entorno a través de la colaboración con el centro en proyectos, programas, actividades extraescolares, etc.
- Optimizar la interacción entre docentes y estudiantes en el centro, promoviendo el diálogo y la comunicación, asignando recursos y tiempo para abordar y solucionar cualquier eventualidad.
- Capacitar y formar al profesorado, alumnado y familias en materia de convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.
- Considerar las opiniones del alumnado al desarrollar las normas de convivencia, buscando consenso en su elaboración.
- Basándonos en las conclusiones obtenidas, se sugiere simplificar y dinamizar el Protocolo de actuación en situaciones de acoso del centro.
- La posibilidad de implementar programas para combatir el *bullying*, como el método *KiVa* (Kärnä et al., 2013), reconocido a nivel internacional por su efectividad en Finlandia y en otros países de todo el mundo, pero que aún no ha sido adoptado ampliamente en nuestro entorno educativo.
- Fomentar la creación de espacios seguros y de apoyo emocional dentro del centro, donde los estudiantes puedan expresar sus preocupaciones y recibir orientación.
- Establecer un sistema de seguimiento y evaluación periódica de las políticas y acciones implementadas contra el *bullying*, para ajustar y mejorar continuamente las estrategias.
- Promover la inclusión de asignaturas o actividades curriculares que eduquen sobre la empatía, el respeto y la tolerancia desde una edad temprana, cultivando un clima escolar más inclusivo y comprensivo.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

En este capítulo se discutirá la relevancia de los hallazgos obtenidos. El apartado de discusión contextualiza los resultados dentro del marco teórico y práctico, evaluando su impacto y posibles implicaciones.

6.1. Discusión

En el presente trabajo, se han explorado diversas dimensiones del fenómeno del *bullying* en un contexto educativo, englobando los aspectos investigados en cuatro ámbitos para facilitar la discusión: visión del profesorado y alumnado, medidas preventivas, estrategias de actuación y propuestas de mejora. Al comparar nuestros hallazgos con estudios previos, se observan tanto similitudes como diferencias significativas que enriquecen la comprensión de este fenómeno y que pasamos a exponer a continuación.

➤ Visión del profesorado y alumnado del centro

Nuestros resultados reflejan que tanto profesores como alumnos concuerdan en la gravedad del problema del *bullying*, alineándose con las conclusiones de Due et al. (2005), quienes encontraron una percepción unánimemente negativa del *bullying* entre estudiantes y educadores. Es importante señalar que, a diferencia del estudio de Due et al. (2005), que abarcó muestras con alumnos de diversos niveles educativos, nuestro enfoque se centró exclusivamente en estudiantes de 2º de bachillerato. Por lo tanto, los resultados obtenidos podrían no ser completamente representativos de todas las edades presentes en el centro educativo.

Los perfiles de víctimas y agresores observados en nuestro estudio son consistentes con los descritos en el estudio de Fernández y Ruiz (2009). Las víctimas tienden a ser más vulnerables y aisladas, mientras que los agresores suelen mostrar conductas de dominación y falta de empatía. Estos perfiles subrayan la importancia de intervenciones personalizadas.

Coincidiendo con los trabajos de Senovilla (2012) y Enríquez y Garzón (2015), que sostienen que el *bullying* es una problemática compleja, influenciada por diversos factores y mantenida a través de interacciones sociales, nuestros resultados revelaron varios factores coincidentes. Estos incluyen el entorno familiar, las dinámicas de poder dentro del grupo, la cultura escolar, características personales y la influencia de los medios de comunicación. La implicación de estos factores destaca la necesidad de intervenciones integrales que involucren a toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias.

En línea con los trabajos de Cava et al. (2010) y de Ovejero et al. (2013) nuestros hallazgos destacan los importantes daños físicos, psicológicos y emocionales que sufren las víctimas, incluyendo ansiedad, depresión y disminución del rendimiento académico. Estos estudios también resaltan la importancia de intervenciones tempranas y apoyo psicológico continuo para mitigar estos efectos negativos.

El estudio encontró que las formas de acoso más comunes, percibidas por los participantes, incluyen varias tipologías: verbal, físico y psicológico, similares a las identificadas por el Informe de la UNESCO (2019). El ciberacoso, aunque menos frecuente que otras formas, ha mostrado un incremento preocupante, alineándose con los datos de Sánchez et al. (2016) y de la Fundación ANAR en su V Estudio sobre acoso escolar y *cyberbullying* (2023). Esto sugiere que las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como las redes sociales están acentuando el problema, requiriendo enfoques específicos y adaptados para su prevención y manejo.

➤ Medidas preventivas

En relación con las medidas preventivas puestas en marcha en el centro, nuestros hallazgos subrayan la importancia de las actividades de sensibilización y promoción de la empatía y las habilidades sociales, así como de atención y ayuda a las víctimas de violencia escolar. El centro resalta la importancia de capacitar al alumnado con la colaboración y supervisión del Departamento de Orientación (Programa de mediación escolar como medio de formación para el alumnado en ayuda y mediación entre iguales; Programa de atención psicológica en situaciones de acoso escolar y Programa de tutores personalizados como instrumentos de atención a las víctimas; Programa de Bienestar Emocional para trabajar la competencia emocional), alineándose con el trabajo de Sarasola y Ripoll (2019), quienes destacaron la efectividad de los programas educativos centrados en la creación de un clima escolar positivo, a través de redes de cooperación entre estudiantes para resolver conflictos y respaldar a las víctimas. Nuestro estudio señala que la implementación de estas medidas en el centro es consistente, por lo que debemos seguir en la misma línea, con una innovación continua a nivel organizativo. Además, en el centro, tal y como subraya el estudio de Vega-Osés y Peñalva-Vélez (2018), se aplica el Plan de Prevención del Ciberacoso y Promoción de la Navegación Segura en Centros Escolares. Se trata de una iniciativa impulsada en 2016 por la Consejería de Educación de Castilla y León para informar, formar y sensibilizar de los riesgos derivados del mal uso de las nuevas tecnologías mediante la creación de un portal dirigido a todos los sectores de la comunidad educativa (ver Anexo XV).

➤ Estrategias de actuación

Al analizar las estrategias de intervención, encontramos que el protocolo específico de actuación que se pone en marcha ante una situación de acoso escolar resulta complejo y estático, debiendo afrontar desafíos en lo que respecta a la formación continua del personal del centro. Estos hallazgos coinciden, por un lado, con el estudio de Avilés (2011) que insiste en la necesidad de establecer pautas claras y sencillas de actuación para aportar seguridad frente a los casos de acoso y abuso entre estudiantes. Por otro lado, está en consonancia con el trabajo de Castejón (2016), que propone que cada institución educativa debe personalizar las medidas de actuación para afrontar el acoso según su contexto y circunstancias diarias. Por último, también está en línea con el trabajo de Álvarez-García et al. (2010), quienes destacaron la importancia de la formación permanente del profesorado en la gestión de conflictos y el manejo de casos de acoso escolar. Asimismo, nuestros datos sugieren, coincidiendo con la recomendación de Gaffney et al. (2019), la conveniencia de adoptar nuevas metodologías para combatir el *bullying*, como el método *KiVa* (Kärnä et al., 2013), conocido por su alta efectividad a nivel global.

➤ Propuestas de Mejora

En términos de propuestas de mejora, nuestros resultados respaldan la necesidad de una mayor implicación de la comunidad educativa y una mejor comunicación interna, aspectos también subrayados por Villalobos (2015). Este autor argumenta que, además de capacitar eficazmente al profesorado, se requiere el respaldo total de las familias, las instituciones y las autoridades para complementar estas acciones más allá del entorno escolar, ya que un enfoque comunitario es vital para la prevención y manejo del *bullying*. Asimismo, nuestras recomendaciones de revisar, agilizar y actualizar periódicamente los protocolos de actuación reflejan también, por un lado, la investigación de Castejón (2016), quien aboga por la flexibilidad y adaptación continua de las estrategias de intervención, y por otro, en el trabajo de Vega-Osés y Peñalva-Vélez (2018), quienes afirman que los protocolos deben ser utilizados no solo para responder a casos confirmados de acoso, sino también como herramientas preventivas y, en particular, que sirvan para capacitar a toda la comunidad educativa en temas de convivencia.

➤ Implicaciones para la teoría y la práctica educativa

Los hallazgos de este estudio tienen una serie de implicaciones importantes para la teoría y la práctica educativa. A nivel teórico, nuestros resultados refuerzan la idea de que, en general, existe una comprensión homogénea del *bullying* que se manifiesta en

muchas percepciones similares entre profesores y alumnos sobre este fenómeno, como la necesidad de formación continua del profesorado en temática relacionada con el *bullying*, las tipologías descritas o los daños que provoca en las víctimas. Aunque, al mismo tiempo, para casos muy concretos, también se dan apreciaciones heterogéneas, que se manifiestan en algunas percepciones diferentes entre profesores y alumnos sobre este fenómeno, como la variabilidad en la implementación de medidas preventivas o la identificación de algunos factores desencadenantes. Esta diferencia podría estar influenciada por factores contextuales y culturales específicos de nuestro entorno de estudio. A nivel práctico, los hallazgos sugieren la conveniencia de actualizar y simplificar el Protocolo de actuación y la posibilidad de adoptar e instruir en programas *antibullying* probados internacionalmente, como el ya mencionado método *KiVa* (Kärnä et al., 2013), así como, fomentar una mayor participación de toda la comunidad educativa en la prevención y gestión del *bullying*.

En definitiva, aunque nuestro estudio revela que el centro educativo está tomando pasos importantes para abordar el *bullying*, queda claro que hay áreas significativas de mejora. La formación del profesorado, la implementación consistente de estrategias de intervención ágiles y renovadas, y la adopción de metodologías efectivas son esenciales para avanzar hacia un entorno escolar más seguro y respetuoso.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación. El propósito principal de este trabajo ha sido investigar el papel que desempeña un centro educativo ante el acoso escolar, con especial énfasis en conocer las medidas y estrategias establecidas en el mismo. Las principales preguntas de investigación se centraron en comprender la visión y experiencias del profesorado y alumnado sobre el fenómeno *bullying*, identificando las formas en que se manifiesta y los factores desencadenantes, así como los recursos y estrategias necesarios para prevenir y abordar eficazmente este tipo de incidentes.

6.1. Conclusiones y respuesta a los objetivos

A continuación, mostramos las conclusiones que hemos extraído del análisis de la información recogida a través de las diferentes técnicas. Además, detallamos si se han cumplido los objetivos de investigación planteados al principio del presente TFM.

➤ Visión del profesorado y alumnado sobre el fenómeno del *bullying*

El primer objetivo de este TFM era descubrir cómo perciben el *bullying* tanto el profesorado como el alumnado. A través de entrevistas y cuestionarios, se constató que ambos grupos reconocen la gravedad del acoso escolar y su impacto negativo en la comunidad escolar. El profesorado identifica el *bullying* como un problema recurrente que requiere atención inmediata, mientras que los alumnos, aunque conscientes del fenómeno, a menudo subestiman su alcance y consecuencias. Esta divergencia en la percepción sugiere la necesidad de una mayor sensibilización y educación sobre el *bullying* en todos los niveles del centro educativo.

➤ Medidas preventivas integradas en el Proyecto Educativo de Centro

El segundo objetivo era conocer las medidas preventivas incluidas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Se encontró que el centro ha implementado un Plan de convivencia y una serie de acciones específicas para prevenir el acoso escolar. Estas medidas incluyen talleres de sensibilización, campañas informativas y actividades formativas que promueven la empatía y el respeto entre los estudiantes (Programas de mediación escolar y de alumnos ayudantes).

Aunque la implementación de estas medidas es consistente, su efectividad puede variar en algunas ocasiones. Por tanto, es crucial fortalecer y sistematizar estas iniciativas para asegurar una prevención efectiva del *bullying*.

➤ Estrategias de actuación en casos de acoso escolar

El tercer objetivo fue analizar las estrategias de intervención adoptadas en situaciones de acoso. El centro cuenta con un Protocolo específico de actuación, que incluye la identificación temprana de casos, la intervención inmediata y el seguimiento de las situaciones reportadas (en contacto directo con la Asociación Palentina de Ayuda a Víctimas de Acoso-PAVIA). Aunque este protocolo se ha demostrado eficaz en el cumplimiento de sus objetivos, se identificaron áreas de mejora, especialmente en la simplificación de trámites administrativos, la formación continua del personal y en la implicación de toda la comunidad educativa en la resolución de conflictos.

Además, la capacitación específica en programas *antibullying*, como el método *KiVa* (Kärnä et al., 2013), podrían fortalecer estas estrategias.

➤ Propuestas de mejora

Finalmente, el cuarto objetivo consistía en presentar propuestas de mejora. A la luz de los hallazgos, se concluye que el centro educativo desempeña un papel fundamental en la lucha contra el *bullying*, pero se enfrenta a desafíos significativos en la implementación de medidas preventivas y en la actuación en casos de acoso. Por lo que se recomienda incorporar a la práctica educativa las siguientes iniciativas:

- Fortalecer la formación del personal: Desarrollar un Proyecto de Formación en Centros (PFC), a través del CFIE (Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa), donde se imparta formación del profesorado relacionada con la temática del *bullying*, atendiendo a las necesidades del claustro, para una posterior implantación del proyecto diseñado en el centro.
- Involucrar a la comunidad educativa: Fomentar la participación activa de familias, alumnado y otros miembros de la comunidad educativa en actividades de sensibilización y prevención.
- Mejorar la comunicación interna: Introducir canales de comunicación efectivos para asegurar que todas las partes interesadas estén informadas y puedan actuar de manera coordinada.
- Revisar y actualizar el protocolo: Revisar periódicamente el Protocolo específico de actuación en situaciones de acoso escolar para asegurar su efectividad, simplificar los trámites y adaptarlo a nuevas realidades y necesidades.

En definitiva, aunque se han logrado avances significativos en la prevención y manejo del *bullying*, es necesario continuar mejorando y adaptando las estrategias para crear un entorno educativo seguro y respetuoso para todas las personas.

6.2. Limitaciones

La idea inicial sobre este TFM iba a consistir en un estudio de caso como enfoque metodológico, donde se aplicaría el método de observación persistente en campo con el diario de observación y el diario del investigador como instrumentos de análisis para llevar a cabo el estudio. No obstante, y debido a la limitación en el tiempo, ha resultado imposible ponerla en práctica, por lo que hemos optado por realizar un estudio de corte cualitativo sobre el tema en cuestión, aplicando como métodos de recopilación de datos: las entrevistas, los cuestionarios y el análisis de documentación.

Otra limitación que nos hemos encontrado está relacionada con las entrevistas, ya que demandan una considerable inversión de tiempo y recursos. Para obtener datos precisos y valiosos es fundamental contar con un entrevistador profesional y establecer una buena relación con los entrevistados. En cuanto a la recopilación y análisis de documentos, el investigador debe ser cauteloso respecto a la veracidad, la objetividad y la legitimidad de los mismos. No obstante, pese a estos inconvenientes, cuando se manejan adecuadamente, los documentos pueden enriquecer una investigación, proporcionando una diversidad de datos y una comprensión más detallada del tema objeto de estudio.

Por último, también hemos identificado como limitación en nuestro estudio, el haber investigado un centro educativo con un gran número de alumnos, especialmente en el nivel de la ESO, lo cual presenta un desafío debido a la diversidad y volumen de datos a manejar. Por esta razón, nos hemos centrado en el curso de segundo de Bachillerato, considerando que este grupo muestra mayor madurez cognitiva y experiencia escolar. Seleccionamos a tres participantes para este estudio, lo que reduce la muestra y podría limitar la generalización de los hallazgos. Sin embargo, esta decisión nos ha permitido realizar un análisis más profundo y manejable dentro de los límites de tiempo y recursos disponibles para la investigación.

Sin embargo, nuestro estudio también presenta fortalezas destacables, entre las que se encuentran la calidad del “trabajo de campo” (Valles, 2000), desarrollado durante un periodo prolongado de tiempo, y el diseño metodológico empleado. Este diseño ha permitido la triangulación de datos, aportando coherencia y solidez a los resultados obtenidos.

6.3. Líneas de futuro

En relación a futuras líneas de investigación, nos interesa particularmente retomar la idea inicial (estudio de caso). Además, consideramos que sería muy

enriquecedor elevar el número de participantes y, junto a los cuestionarios abiertos, realizar entrevistas personales a los alumnos y alumnas de diferentes niveles educativos para obtener información más detallada y diversa.

Asimismo, tal y como hemos recogido en el apartado de síntesis del estado de la cuestión, nuestro trabajo ha identificado limitaciones en la literatura sobre acoso escolar, destacando la falta de efectividad y aplicación práctica de protocolos de actuación en contextos específicos y la falta de estudios integrales sobre las experiencias del profesorado y alumnado, poniendo de relieve la necesidad de más investigaciones futuras al respecto.

Por último, animamos a la comunidad educativa a fomentar más investigación empírica focalizada en el aula. Nuestro estudio ha demostrado que muchas investigaciones actuales tienden a enfocarse en las prácticas docentes desde una perspectiva teórica en lugar de práctica. Es esencial promover investigaciones lideradas por el profesorado, en las que asuman un papel activo, e impulsar métodos de investigación-acción participativa (Balcázar, 2003), ya que son fundamentales para solucionar esta necesidad.

Como conclusión personal, cabe señalar que esta investigación ha representado una profunda exploración en la complejidad del *bullying* dentro del entorno educativo. Más allá de los datos y hallazgos, ha sido revelador comprender la dimensión emocional y social de este problema, así como la importancia crítica de intervenir de manera efectiva y empática. Este estudio refuerza nuestra convicción sobre la necesidad de seguir trabajando para crear entornos escolares seguros y acogedores, donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente sin temor al acoso ni a la exclusión. Esperamos sinceramente que los resultados y las reflexiones derivadas de esta investigación contribuyan, aunque sea mínimamente, a promover un cambio positivo en la manera en que abordamos y prevenimos el *bullying* en nuestras comunidades educativas.

Para terminar, nos parece importante citar el Informe Delors (UNESCO, 1996), cuando destaca, como uno de los desafíos de la educación del siglo XXI, el aprender a convivir y colaborar juntos. Si pretendemos asegurar nuestra supervivencia, se antoja fundamental integrar el ámbito de las emociones y sentimientos en el contexto educativo, de ese modo, es como conseguiremos propiciar un clima escolar en el que los estudiantes puedan aprender a respetar y apoyar a sus compañeros, reduciendo así las situaciones de *bullying* en las aulas.

CAPÍTULO 8. REFERENCIAS

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- ANAR, Fund. (2023). *V Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos* (La opinión de los estudiantes, datos del curso 22-23). Centro de Estudios e investigaciones ANAR y Fundación Mutua Madrileña.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. (2011). El papel de los miembros de la comunidad educativa en la lucha contra el maltrato entre iguales. *Revista Amazônica*, 6 (1), 114-133.
- Avilés, J.M., Irurtia, M.J., García-López, L.J. y Caballo, V.E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology/Psicología conductual*, 19 (1), 57-90.
- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19 (3), 611-626.
- Carpintero, H. (2017). El acoso escolar (*Bullying*) en España. Consideraciones desde la psicología. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, Núm. 94, págs. 1-1.
- Casas-Jiménez, J., García-Sánchez, J. y González-Aguilar, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odisea Revista electrónica de pedagogía*, 3(6).
- Castejón, J. L. (2016). Psicología y Educación: Presente y Futuro. Alicante: ACIPE. pp. 1472-1479. <http://hdl.handle.net/10045/63988>

- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- Cerezo, F. (2019). Los protocolos de actuación con víctimas de acoso escolar. Análisis de una normativa institucional. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 167-172. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.181>
- 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 (REIFOP)*, 20(1), 113-126.
- Cerezo, F., Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011). Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del *bullying*. Concienciar, informar y prevenir. Madrid: *Ediciones Pirámide*.
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y *Framework* para ciencias humanas y sociales. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34497>
- Codina, L. y Pedraza-Jiménez, R. (2015). Tesoros y ontologías en sistemas de información documental. *El Profesional de la información*, 20(5), 555–563. <https://doi.org/10.3145/epi.2011.sep.10>
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2024). *Informe sobre la situación de la convivencia escolar en Castilla y León*. Curso 2022-2023.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Cordón García, J. A., Alonso Arévalo, J., Gómez Díaz, R. y López Lucas, J. (2010). *Las nuevas fuentes de información: información y búsqueda documental en la web 2.0*. Madrid: Pirámide.
- Creswell, J.W. (2013). *Investigación cualitativa y diseño de investigación* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Defensor del Pueblo (2000). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Madrid: *Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo*.
- Defensor del Pueblo (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000. Madrid: *Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo*.

<https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>

- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Fernández, I. y Gutiérrez, H. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje* 26, 1, 25-47.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.
- Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister*, 24 , 77-89.
- Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., Diderichsen, F., Nic Gabhain, S., Scheidt, P., Currie, C. y el grupo de trabajo sobre acoso escolar sobre conductas saludables en niños en edad escolar. (2005). *Bullying* y síntomas entre niños en edad escolar: estudio transversal comparativo internacional en 28 países. *Revista Europea de Salud Pública*, 15 (2), 128–132. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>
- Enríquez Villota, M. F. y Garzón Velásquez, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2015v10n1.983>
- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La trama de la comunicación*, 24 (2), 89-100. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-56282020000200005&lng=es&tlng=
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 3(3), 14-25.
- Espelage, D.L. y Swearer, S.M. (2003). Investigación sobre acoso escolar y victimización: ¿Qué hemos aprendido y hacia dónde vamos a partir de aquí? *Revista de Psicología Escolar*, 32 (3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Fernández, C. y Ruiz, E. (2009). El bullying. <http://www.eduinnova.es/dic09/bullyng.pdf>

- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L. y McCluskey, G. (2018). Las relaciones entre la violencia en la infancia y los resultados educativos: una revisión sistemática global y un metanálisis. *Abuso y negligencia infantil*, 75, 6–28.
- Gaffney, H., Farrington, D.P. y Ttofi, M.M. (2019). Examinando la eficacia de los programas de intervención contra el acoso escolar a nivel mundial: un metaanálisis. *Revista Internacional de Prevención del Bullying*, 1, 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gairín, J., Armengol, C. y Silva, B. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Universidad autónoma de Barcelona*. p.13-25.
- García Navarro, R. M., Guillamón Ayala, J. A. y Martínez Pérez, B. (2024). Estructuras discursivas de los programas de prevención del *Bullying* en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 89-108. <https://doi.org/10.14198/obets.24213>
- García Pérez, R. y López Catalán, L. (2012). El acoso entre iguales y los derechos del niño. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 167-184.
- Gandhi, M. (1925). Historia de mis experiencias con la verdad. *Semanario Navajivan*.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guirao, S. (2015) Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE Revista de Enfermería*, 9(2).
- Hawker, D.S.J. y Boulton, M.J. (2000). Veinte años de investigación sobre victimización entre pares y desadaptación psicossocial: una revisión metaanalítica de estudios transversales. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil*, 41, 441–455.
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review: Releasing the Research Imagination*. Londres: Sage.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: *Natur och Kultur*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Holt, M.K., Vivolo-Kantor, A.M., Polanin, JR, Holland, K.M., DeGue, S., Matjasko, J.L., Wolfe, M. y Reid, G. (2015). *Bullying* e ideación y comportamiento suicida: un

metanálisis. *Pediatría*, 135 (2), e496–e509. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>

Huberman, A. y Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En: Denman, C., Haro, J. (Comp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: El Colegio de Sonora. pp. 253-300.

Isaza, G. (2002). *Análisis, interpretación y construcción teórica en la investigación cualitativa*. Universidad de Manizales.

León, B., Gómez, T. F., Castaño, E., López, V. y García, M. (2011). Análisis del acoso escolar en centros educativos de primaria en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 561-571. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328058>

León-Mejía, A. (2013). Cómo Hacer un Estado de la Cuestión. Guía Rápida. http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1187/EC_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Leymann, H. (1996). El Contenido y Desarrollo del *Mobbing* en el Trabajo. *Revista europea de psicología del trabajo y de las organizaciones* 5(2):89 – 114. https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fwww.academia.edu%2F2436023%2FThe_content_and_development_of_mobbing_at_work?_tp=eyJjY250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Medina Bermúdez, C.I. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, (10), 79-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91101010>

Monjas, M. I. y Avilés, J. M. (2006). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales. *Consejería de Educación*. Junta de Castilla y León.

Moral, A.M., Pérez-Carbonell, A., Chiva, I. y Ramos, G. (2017). La evaluación de los planes de convivencia para la reflexión de la práctica educativa. *Innovación Educativa*, 27, 33-46.

Muñoz, M. P. y Fragueiro, M.S. (2013). Sobre el maltrato entre iguales. Algunas propuestas de intervención. *Escuela Abierta*, 16, 35-49.

Nocito Muñoz, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *REOP - Revista Española de Orientación y*

- Olweus Bullying Prevention Programme. (2007). <http://www.blueprintsprograms.com/>
- Olweus, D. (1973). *Personality and aggression*. In J. K. Coie & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska symposium on motivation, 1972* (pp. 261-321). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1983). *Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys*. In *Human development. An interactional perspective*. Magnusson, D. and Allen, V. (Eds.). New York: Academic Press, pp. 353-365.
- Olweus, D. y Limber, S. (2010). *Bullying en la escuela: evaluación y difusión del Programa de Prevención del Bullying de Olweus*. *Revista estadounidense de ortopsiquiatría*, 80 (1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>.
- Olweus, D. (2013). Acoso escolar: desarrollo y algunos retos importantes. *Revisión anual de psicología clínica*, 9, 751 – 780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clipsy-050212-185516>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Violencia y acoso escolar: estado y tendencias globales, impulsores y consecuencias*. París: UNESCO.
- Ortega R. y Angulo, J. C. (1998) Violencia escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 4762.
- Ortega Ruíz, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares, *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ovejero, A., Smith, P. K. y Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Biblioteca Nueva Universidad. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Page, M.J. et al. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Rev Esp Cardiol*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

- Palacios, B.; Sánchez, M^a C. y Gutiérrez, A. (2013) Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. *Actas del Congreso Nacional de Metodología de la Investigación en Comunicación*. Segovia: 2 y 3 de mayo
- Palomero, J. E. (2012). El *bullying* y sus raíces. Los malos tratos entre iguales y sus denominaciones: *Mobbing*, *mobbing* y *bullying* (breve recorrido histórico). https://aufop.blogspot.mx/2012/11/el-bullying-y-sus-raices_jose_emilio.html
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII*. Violencia y acoso escolar. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. https://lc.cx/UztB_F
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Informe Cisneros X*. Acoso y violencia escolar en España. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. <https://lc.cx/6YaZj7>
- Ramírez Monsalve, E. (2013). La investigación educativa. *Comunicación, Cultura Y Política*, 1(1), 23–37. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/623>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação (Santa Maria. En línea)*, 31 (1), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Riese, J. y Urbanski, J. (2018). *Programa Olweus para Prevenir el Acoso Escolar* <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5612/5.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Editorial Aljibe.
- Ruiz, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de la calidad en la investigación socioeducativa*. Ediciones mensajero. <https://bit.ly/3JfETnH>
- Salgado Levano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 13 (13), 71-78.
- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F. J., Aleixandre, R. y Valderrama, J. C. *Los adolescentes y el ciberacoso*: 1-67 (2016).
- Saneleuterio, E. y López-García Torres, R. (2017). Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 267–280. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.015>
- Sarasola, M. y Ripoll, J. C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-*bullying* en España. *Pulso. Revista De educación*, (42), 51–72. <https://doi.org/10.58265/pulso.4850>

- Save the Children España (2021). *Informe Crecer Saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia.* https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe_Creer_saludablemente_DIC_2021.pdf
- Senovilla, H. (2012). *Bullying: un miedo de muerte, Radiografía de la violencia entre niños y jóvenes en las aulas españolas.* <https://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20140508/bfa1670e326e84a52a0494399724764c.pdf>
- Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.* España: Goaprint, S.L.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* CDMX: Paidós.
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas.* Madrid: Ojos Solares. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814023011.pdf>
- Torrego Seijo, J. C., Lorenzo Llamas, E.M., Silva Lorente, I., Bueno Villaverde, A., Herrero Marcos, R., Hontañón González, B. y Monge López, C. (2023). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria.* Universidad de Alcalá de Henares, Ministerio de Educación y Formación Profesional y Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011a). ¿Las víctimas de los acosadores escolares tienden a deprimirse más adelante en la vida? Una revisión sistemática y metanálisis de estudios longitudinales. *Revista de investigación sobre agresión, conflictos y paz*, 3, 63–73.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., Crago, R.V. y Theodorakis, N. (2016). Acoso escolar y consumo de drogas en etapas posteriores de la vida: una investigación metaanalítica. *Psicología Escolar Trimestral*, 31(1), 8–27.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Presidida per J. **Delors**. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2021). *Informe Tackling cyberbullying and other forms of online violence involving children and young people.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379486.locale=es>

- Valdebenito, S., Ttofi, M.M., Eisner, M. y Gaffney, H. (2017). Portación de armas dentro y fuera de la escuela entre agresores puros, víctimas puras y agresores-víctimas: una revisión sistemática y un metanálisis de estudios transversales y longitudinales. *Agresión y comportamiento violento*, 33 , 62–77.
- Vega-Osés, A. y Peñalva-Vélez, A. (2018). Los protocolos de actuación ante el acoso escolar y el ciberacoso en España: un estudio por comunidades autónomas. *International Journal of New Education*, 1(1), 1-26. DOI: [10.24310/IJNE1.1.2018.4971](https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4971)
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). *Violence, bullying and counselling in the iberican peninsula*. En E. Roland y E. Munthe (Eds), *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton
- Villalobos Torres, G. (2015). La capacitación como forma de prevención del *Bullying*. *Revista Espiga* 14 (29):9-20. <https://doi.org/10.22458/re.v14i29.957>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y del Rey, R. (2015). Revisión sistemática de estudios teóricos sobre *bullying* y *cyberbullying*: hechos, conocimiento, prevención e intervención. *Agresión y comportamiento violento*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001> .

CAPÍTULO 9. ANEXOS

ANEXO I: MODELO DE CONSENTIMIENTO PROFESORAS

Se accede a través del siguiente enlace: https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/rubenabel_garcia22_estudiantes_uva_es/ETYfCmO3YrFDqmmysHMA5iQBnleL1PX8x--I7EW3cjR5Q?e=KbTJns

ANEXO II: GUION DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Se accede a través del enlace: https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/rubenabel_garcia22_estudiantes_uva_es/EQegYeynOo5loOrwKnAjfT8BbvF1n1h8zNidmx2q0bNBFg?e=NPi3E4

ANEXO III: TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Se encuentran en una carpeta temporal por razones de confidencialidad y anonimato. Se accede a ella a través del siguiente enlace: https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/rubenabel_garcia22_estudiantes_uva_es/EfFLz6QQCK9EkjzD9KHNe0BYRzrQ3GCO-3MuYGuvlZTXw?e=mw8ALs

ANEXO IV: MODELO DE CONSENTIMIENTO ESTUDIANTES MAYORES DE EDAD

Se accede a través del siguiente enlace: https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/rubenabel_garcia22_estudiantes_uva_es/EQ1WJHh qSs9Nu_TmFnEIDA gB9eF_KvXB9QQQduxLAUuN9w?e=Cbazht

ANEXO V: MODELO DE CONSENTIMIENTO ESTUDIANTE MENOR DE EDAD

Se accede a través del siguiente enlace: https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/rubenabel_garcia22_estudiantes_uva_es/Eaw-uZs6bO9EjvjIXnAXJ1cBgQpRxO6boc3hTzbm68-Pxw?e=mal2LU

ANEXO VI: GUION DEL CUESTIONARIO ABIERTO

Se accede a través del siguiente enlace: https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/rubenabel_garcia22_estudiantes_uva_es/EfEKYgDrWYxKnxTT5zcEKrEBSvRojU_UE4SxNSV1lapJYw?e=gUE3yF

ANEXO VII: COPIAS ESCANEADAS CON RESPUESTAS DE CUESTIONARIOS

Se encuentran escaneados en una carpeta temporal por razones de confidencialidad y anonimato. Se accede a ella a través del siguiente enlace: https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/rubenabel_garcia22_estudiantes_uva_es/EUBJmYCJcVpBIC14KhI2WUYBgd_OC_UnOEPXh7DLApvTYA?e=koxov8

ANEXO VIII: TABLA RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Se accede a través del siguiente enlace: https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/rubenabel_garcia22_estudiantes_uva_es/EWOHm4HRsBtRFjh0q9xOrhOcb5npjk-FkRC4oNoopmzEUSg?e=ptthjm

ANEXO IX: TABLA RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

Se accede a través del siguiente enlace: https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/rubenabel_garcia22_estudiantes_uva_es/ERTs-YxugTNEskP7AyEcBnQBtqZjLqqxZ3JpRfcfz0sqtg?e=4625HZ

ANEXO X: PROTOCOLO ESPECÍFICO DE ACTUACIÓN EN SUPUESTOS DE POSIBLE ACOSO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN

Se aplicará supletoriamente el Protocolo establecido en la ORDEN EDU/1071/2017, de 1 de diciembre, en aquellos centros que no dispongan de un procedimiento específico propio para abordar los casos de posible acoso escolar. Se accede a través del siguiente enlace: <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2017/12/14/pdf/BOCYL-D-14122017-3.pdf>

ANEXO XI: PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS DE ACTUACIÓN EN SITUACIONES DE POSIBLE INTIMIDACIÓN Y ACOSO ENTRE ALUMNOS DEL CENTRO

Concreción del Protocolo de actuación en caso acoso de Castilla y León, recogido en el Plan de convivencia incluido en la PGA del centro. Se accede a través del siguiente enlace: https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/rubenabel_garcia22_estudiantes_uva_es/EfqMPH1xCF5Gv5O0WBS14MEBg8P8NVkiYIPiShjkur80DQ?e=K6hbTm

ANEXO XII: INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR PARA EL CURSO 2022-2023 (OBSERVATORIO DE CASTILLA Y LEÓN)

Se accede a través del siguiente enlace: <https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/novedades/informe-situacion-convivencia-escolar-castilla-leon-curso-2.ficheros/1682053-LA%20CONVIVENCIA%20EN%20LOS%20CENTROS%20DE%20CASTILLA%20Y%20LE%20C3%93N%20curso%202022-2023.pdf>

ANEXO XIII: PROGRAMA DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA EN SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR EN CENTROS DOCENTES PÚBLICOS DE CASTILLA Y LEÓN

Se accede a través del siguiente enlace:
https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/acoso-buen-trato/programa-atencion-psicologica-situaciones-acoso-escolar.ficheros/1658536-01_Atenci%C3%B3n%20psicol%C3%B3gica%20COPCyL_2023-2024_Principales%20aspectos.pdf

ANEXO XIV: PROTOCOLO DE ACTUACIÓN CON EL ALUMNADO EN EL PROGRAMA DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA EN SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR EN CENTROS DOCENTES PÚBLICOS DE CASTILLA Y LEÓN

Se accede a través del siguiente enlace:
https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/acoso-buen-trato/programa-atencion-psicologica-situaciones-acoso-escolar.ficheros/1658537-02_Atenci%C3%B3n%20psicol%C3%B3gica%20COPCyL_2023-2024_ANEXO%20I%20Protocolo%20alumnado.pdf

ANEXO XV: PLAN DE PREVENCIÓN DEL CIBERACOSO

Actuación frente al ciberacoso. Se accede a través del siguiente enlace:
<http://www.educa.jcyl.es/ciberacoso/es/plan-prevencion-ciberacoso-navegacion-segura/proteccion-legal-menores-frente-ciberacoso/normativa-existente-utilizacion-prevencion-acoso-escolar-me/normativa-especifica-convivencia-escolar>

¿EN QUÉ MOMENTO?	¿A QUIÉN AFECTA?	¿DÓNDE OCURRE?	¿SE CONOCE AL AUTOR?	¿QUÉ PUEDE HACER?	NORMATIVA Y RECURSOS APLICABLES	¿QUIEN LO TIENE QUE HACER?
Inmediatamente que nos enteremos de que está ocurriendo	PROFESORADO	EN EL CENTRO	SI	Aplicación del "Procedimiento de actuación ante situaciones de conflicto que afecten a la convivencia escolar" (Anexo de la Orden EDU/1921/2007)	DECRETO 51/2007, de 17 de mayo Artículo 35 – Actuaciones inmediatas. Artículo 36 – Competencia. DECRETO 51/2007, de 17 de mayo Artículo 37 a 39 y artículos 32 y 60 (entre otros).	Cualquier profesor afectado o no. Director de oficina o a instancia del profesor afectado o de otro.
			SE CONOZCA Ó NO	Denuncia en aquellos casos en los que sus características o gravedad lo requiera. Solicitud de asesoramiento a través del Programa de Asistencia Jurídica de la Consejería de Educación en los casos de denuncia.	Actuaciones policiales y/o judiciales. ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de nov. Artículo 7.– Seguridad jurídica de los miembros de la comunidad educativa. (Teléfono 012).	Profesor afectado Profesor afectado
		FUERA DEL CENTRO	SE CONOZCA Ó NO	Denuncia en aquellos casos en los que sus características o gravedad lo requiera. Solicitud de asesoramiento a través del Programa de Asistencia Jurídica de la Consejería de Educación en los casos de denuncia.	Actuaciones policiales y/o judiciales. ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de nov. Artículo 7.– Seguridad jurídica de los miembros de la comunidad educativa. (Teléfono 012).	Profesor afectado Profesor afectado
			SE CONOZCA Ó NO	Denuncia en aquellos casos en los que sus características o gravedad lo requiera. Solicitud de asesoramiento a través del Programa de Asistencia Jurídica de la Consejería de Educación en los casos de denuncia.	Actuaciones policiales y/o judiciales. ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de nov. Artículo 7.– Seguridad jurídica de los miembros de la comunidad educativa. (Teléfono 012).	Profesor afectado Profesor afectado
	ALUMNADO	EN EL CENTRO	SI	Aplicación del "Procedimiento de actuación ante situaciones de conflicto que afecten a la convivencia escolar" (Anexo de la Orden EDU/1921/2007)	DECRETO 51/2007, de 17 de mayo Artículo 35 – Actuaciones inmediatas. Artículo 36 – Competencia. DECRETO 51/2007, de 17 de mayo Artículo 37 a 39 y artículos 32 y 60 (entre otros).	Cualquier profesor afectado o no. Director de oficina o a instancia del alumno afectado o de un profesor.
			SE CONOZCA Ó NO	Denuncia en aquellos casos en los que sus características o gravedad lo requiera. Solicitud de asesoramiento a través del Programa de Asistencia Jurídica de la Consejería de Educación en los casos de denuncia.	Actuaciones policiales y/o judiciales. ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de nov. Artículo 7.– Seguridad jurídica de los miembros de la comunidad educativa. (Teléfono 012).	Alumno afectado (sus familiares en caso de menores). También, en algunos casos, el Director o un profesor. Alumno, familiares, profesor o Director del centro según casos.
		FUERA DEL CENTRO	SE CONOZCA Ó NO	Denuncia en aquellos casos en los que las características lo hagan preciso. Solicitud de asesoramiento a través del Programa de Asistencia Jurídica de la Consejería de Educación en los casos de denuncia.	Actuaciones policiales y/o judiciales. ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de nov. Artículo 7.– Seguridad jurídica de los miembros de la comunidad educativa. (Teléfono 012).	Alumno afectado (sus familiares en caso de menores). También, en algunos casos, el Director o un profesor. Alumno, familiares, profesor o Director del centro según casos.
			SE CONOZCA Ó NO	Denuncia en aquellos casos en los que las características lo hagan preciso. Solicitud de asesoramiento a través del Programa de Asistencia Jurídica de la Consejería de Educación en los casos de denuncia.	Actuaciones policiales y/o judiciales. ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de nov. Artículo 7.– Seguridad jurídica de los miembros de la comunidad educativa. (Teléfono 012).	Alumno afectado (sus familiares en caso de menores). También, en algunos casos, el Director o un profesor. Alumno, familiares, profesor o Director del centro según casos.
Con posterioridad al conocimiento de la situación.	En aquellas situaciones en las que las características o número de los casos lo haga preciso se elevará informe a la Fiscalía.					Administración Educativa.