



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

**Voces que transforman: propuesta de intervención
socioeducativa contra el acoso entre iguales en sexto de
Educación Primaria**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA: Paula Álvarez Bernal

TUTORA: Vanesa Martínez Valderrey

Palencia, 20 de junio de 2025

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis padres por haber estado siempre a mi lado y por haber creído en mí incluso cuando mis pasos parecían inciertos. Gracias por enseñarme, con el ejemplo, que la perseverancia es la clave para recorrer cualquier camino. Sois mi mayor inspiración.

A Mario, por ser un refugio en los días más difíciles y brindarme el valor para seguir adelante. Gracias por devolverme la fe en mi propia voz; a tu lado todo es más fácil.

A Elena y Aroa, mis compañeras en este viaje, sois el recordatorio de que los sueños no se construyen en solitario, sino con el abrazo firme de quienes caminan a nuestro lado. Gracias por vuestras risas y compañía, que han hecho este camino mucho más bonito.

A mi tutora, Vanesa, por su dedicación, paciencia y confianza durante todo este proceso compartido. Ha sido un privilegio contar con tu guía y acompañamiento en este trabajo.

Resumen

El *bullying* es un fenómeno de violencia reiterada cuyas consecuencias afectan gravemente al desarrollo del alumnado implicado. El presente trabajo tiene como objetivo el diseño de una propuesta de intervención socioeducativa orientada a la prevención del acoso entre iguales en el ámbito escolar.

La propuesta, titulada *Voces que transforman*, se compone de 19 sesiones a desarrollar durante un periodo de 20 semanas. Basada en fundamentos teóricos y experiencias de intervención contrastadas, se promueve una implicación corresponsable de toda la comunidad educativa, donde el alumnado sea el protagonista en la construcción de una convivencia positiva. Las actividades se organizan en torno a cuatro módulos: sensibilización del acoso escolar, ciudadanía digital, habilidades intrapersonales e interpersonales, y pensamiento crítico.

La intervención se dirige al alumnado de sexto de Educación Primaria, una etapa clave para el desarrollo identitario y la consolidación de los valores sociales, sentando las bases para establecer relaciones sanas y libre de violencia.

Palabras clave: acoso escolar; ciberacoso, prevención; intervención socioeducativa; convivencia escolar.

Abstract

Bullying is a recurring form of violence whose consequences significantly affect the development of the students involved. This project aims to design a socio-educational intervention proposal focused on preventing peer bullying within the school environment.

The proposal, entitled *Voices that Transform*, consists of 19 sessions to be implemented over a period of 20 weeks. Grounded in theoretical foundations and supported by proven intervention experiences, it promotes the shared involvement of the entire educational community, with students playing a central role in fostering a positive and respectful school coexistence. The activities are structured around four modules: bullying awareness, digital citizenship, intrapersonal and interpersonal skills, and critical thinking.

The intervention targets students in the sixth grade of Primary Education, a key stage for identity development and the consolidation of social values, laying the groundwork for establishing healthy and violence-free relationships.

Keywords: school bullying; cyberbullying; prevention; socio-educational intervention; school coexistence.

Índice

1. Introducción	7
1.1. Justificación de la elección del tema.....	7
1.2. Objetivos.....	10
1.3. Relación con las competencias del Grado en Educación Primaria	11
2. Fundamentación teórica.....	11
2.1. Surgimiento y evolución del acoso escolar.....	12
2.2. Roles de los implicados en el acoso.....	14
2.3. Tipos de acoso escolar	15
2.4. Factores de riesgo y factores de protección frente a las conductas de acoso entre iguales	16
2.5. Consecuencias del acoso escolar	19
2.5.1. Consecuencias para las víctimas.....	19
2.5.2. Consecuencias para los agresores	20
2.5.3. Consecuencias para los observadores	20
2.6. Programas de intervención.....	21
2.6.1. WITS: Walk Away, Ignore, Talk it Out, Seek Help (Leadbeater et al, 2006).....	22
2.6.2. SAVE- Sevilla Anti-Violencia Escolar (Del Rey y Ortega, 2001).....	23
2.6.3. Programa de intervención socioemocional (Garaigordobil, 2005).....	23
2.6.4. Programa KiVa (Salmivalli et al., 2006)	24
2.6.5. CIP: Cocienciar, Informar y Prevenir (Cerezo et al., 2013)	24
2.6.6. Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y et al., 2014)	25
3. Propuesta de intervención.....	26
3.1. Contextualización de la propuesta	27
3.1.1. Objetivos.....	28

3.1.2. Metodología	28
3.1.3. Temporalización	30
3.1.4. Recursos espaciales, temporales y personales	30
3.2. Desarrollo de las sesiones	31
3.3. Evaluación del programa de intervención.....	47
4. Conclusión	47
4.1. Cumplimiento de objetivos	48
4.2 Aportaciones y limitaciones.....	48
4.3. Futuras líneas de intervención/investigación.....	49
Referencias bibliográficas	50
Anexos	58

1. Introducción

En el presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) se aborda una de las problemáticas más persistentes y preocupantes dentro del entorno escolar: el *bullying* o acoso entre iguales.

Este proyecto no solo responde a un interés académico, sino, además, a una motivación personal por comprender mejor las raíces del acoso escolar y de alguna manera, en un futuro, contribuir a la creación de entornos educativos donde todas y todos los menores puedan desarrollarse seguros y sin miedo.

El punto de partida de este trabajo surge de la reflexión sobre cuál es la influencia que tiene el entorno en las personas. Y es que el ser humano no nace con prejuicios ni con la capacidad de discriminar a sus semejantes, sino que estas actitudes son aprendidas y reforzadas a través de las propias influencias del contexto. Es por ello por lo que resulta fundamental educar desde la infancia en valores como la tolerancia, el respeto y la cooperación, así como en el enriquecimiento que surge de la diversidad cultural e ideológica y que en definitiva responde a distintas perspectivas. La escuela, por lo tanto, no es un mero espacio de transmisión de conocimientos, sino que es un lugar donde, además, se forjan los valores que definirán a la sociedad del mañana.

De esta manera el programa de intervención que se presenta en este TFG se desarrolla con el objetivo de prevenir el acoso entre iguales en el aula, promoviendo la creación de un clima de convivencia basado en el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

1.1. Justificación de la elección del tema

El acoso o *bullying* y el ciberacoso escolar representan un grave problema de salud pública, tal como lo ha señalado la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS, 2020). Y es que el fenómeno tiene un marcado carácter social con visibilidad en diferentes partes del mundo y, además con distinta presencia en función de variables como género, origen y características específicas del alumnado. En este sentido y dada su elevada prevalencia y los efectos perjudiciales que conlleva, el acoso escolar se ha consolidado como un tema recurrente en la agenda educativa global y en los medios de comunicación. No obstante, a pesar del creciente número de estudios, normativas y campañas de sensibilización, las estadísticas continúan reflejando un preocupante aumento en su incidencia.

En términos generales se estima que el número de menores involucrados en situaciones de acoso escolar varía entre el 8% y el 40%, dependiendo, precisamente de factores comunitarios y/o individuales (Babarro et al. 2020). Así mismo los resultados del estudio desarrollado dentro del proyecto INMA (INfancia y Medio Ambiente), con una muestra de 858 niños y niñas de 11 años, puso de manifiesto que el 9,3% eran víctimas, mientras que el 1,4% eran acosadores y el 16% eran víctimas agresivas (Babarro et al. 2020).

En esta línea de pensamiento, dentro del panorama nacional, la Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (en adelante, AEPAE) reportó hasta 11.229 casos graves de *bullying* durante el curso 2021/2022, mientras que en el estudio desarrollado por Díaz-Aguado et al. (2023) se estimaron cifras de hasta 220.000 casos de victimización y de 74.000 de agresión. Más concretamente el estudio, efectuado con una muestra de 20.662 estudiantes de edades comprendidas entre los 9 y los 18 años, apuntó que, en Educación Primaria, hasta un 7,6 % se identificaba como víctima, mientras que en Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) esta tasa se reducía hasta el 5,3 %. Además, en Educación Primaria no se detectaron diferencias entre sexos, pero en ESO se evidenció mayor incidencia entre mujeres (5,8 %) en comparación con los varones (4,7 %). Asimismo, los varones tendían a identificarse más como acosadores en comparación con las mujeres (2,6% y 1,4% respectivamente). Esta brecha entre ambos sexos y que se mantiene en ambas etapas educativas, sugiere una influencia de los estereotipos tradicionales, siendo los varones los que muestran un tipo de agresividad de carácter físico y las mujeres de carácter relacional (Díaz-Aguado, et al., 2023.).

Estos datos sitúan a España entre los países con mayores tasas de acoso escolar, según la organización no gubernamental (en adelante, ONG) *Bullying* sin Fronteras.

Uno de los factores que ha intensificado esta problemática es el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC), que ha propiciado la proliferación de conductas de acoso a través de medios digitales. El ciberacoso permite que los agresores ejerzan violencia sin mediación física y con una menor percepción de responsabilidad sobre sus actos. Factores como el anonimato y la permanencia digital de los mensajes refuerzan la impunidad al mismo tiempo que dificultan la intervención de las autoridades, incrementando exponencialmente la vulnerabilidad de las víctimas (Cerezo, 2012). De acuerdo con cifras de Unicef, citadas por la AEPAE (2022), uno de cada cinco niños y una de cada siete niñas de entre 12 y 16 años han experimentado ciberacoso. Asimismo, en cuanto a las diferencias en función del sexo en lo relativo a las conductas de acoso cibernético,

las chicas muestran mayor vulnerabilidad en comparación con los varones (12,7% y 8,7% respectivamente).

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta prioritario destacar el impacto duradero del acoso escolar en el desarrollo psicosocial. El estudio del *bullying* en etapas escolares tempranas adquiere una dimensión crítica al considerar su impacto a largo plazo. Investigaciones en el ámbito de la salud como la de Sillanmäki et al. (2007) señalan que tanto la perpetración como la victimización durante la infancia actúan como predictores de trastornos psiquiátricos en la edad adulta temprana, tales como depresión, ansiedad, trastornos de personalidad, e incluso, ideación suicida. Este impacto se refleja en cifras globales, ya que según los datos recogidos por la AEPAE, la OMS y la ONG *Bullying* sin Fronteras, el acoso escolar es responsable de aproximadamente 200.000 suicidios anuales a nivel mundial.

Ante esta clara problemática, dentro del ámbito educativo, la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (en adelante, LOPIVI) establece en su preámbulo:

La lucha contra la violencia en la infancia es un imperativo de derechos humanos. Para promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño es esencial asegurar y promover el respeto de su dignidad humana e integridad física y psicológica, mediante la prevención de toda forma de violencia (p. 68657).

Además, en su Artículo 26. Prevención en el ámbito familiar, la ley enfatiza la importancia de:

Promover la educación y el desarrollo de estrategias básicas y fundamentales para la adquisición de valores y competencias emocionales, tanto en los progenitores, o en quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento, como en los niños y niñas de acuerdo con el grado de madurez de los mismos (p. 68680).

Por su parte, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Modificación de la LOE por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en materia de acoso escolar (en adelante, LOMLOE) se establece lo siguiente:

La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso, con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella (p. 122880).

A tenor de lo expuesto, se pone de manifiesto que, a pesar de ser un fenómeno ampliamente estudiado, el acoso escolar sigue siendo un problema de una elevada complejidad y que aún presenta vacíos significativos en su prevención y tratamiento. Ante este escenario, la evidencia científica reciente ofrece claros referentes para orientar acciones concretas como el caso de Gaffney et al. (2021), quienes en una revisión sistemática de programas dirigidos a reducir el acoso demostraron que estas intervenciones mermaban la perpetración de estas conductas en un 18-19% y la victimización en un 15-16% aproximadamente. Sin embargo, su éxito no es homogéneo en todas las etapas, estudios como el de Hensums et al. (2023) revelan que su efectividad es mayor en menores de 12 años, cuando los estudiantes consolidan habilidades sociales críticas, lo que permite intervenir antes de que el acoso se cronifique en la adolescencia.

No obstante, persisten interrogantes sobre cómo optimizar las intervenciones. Algunos de los cuestionamientos que han surgido en el proceso de justificación de la elección de la temática y que han guiado la elaboración de este TFG son: ¿cuál es el que papel juega la inteligencia emocional en la reducción de conductas de acoso escolar? ¿cómo se puede involucrar activamente a las familias en la prevención y erradicación del acoso? ¿qué elementos deben integrarse en un programa de intervención para que su impacto sea duradero y significativo?

En consecuencia, y en línea con esta premisa, el presente TFG se centra en el desarrollo de un programa de intervención socioeducativo en el sexto curso de Educación Primaria.

1.2. Objetivos

Para la elaboración del presente TFG, se han establecido un objetivo principal y cinco objetivos específicos.

El *objetivo general* del trabajo es:

- Diseñar una propuesta de intervención socioeducativa a través de un enfoque colaborativo que involucre a los estudiantes de Educación Primaria, a sus familias y al profesorado para prevenir conductas de acoso entre iguales.

Los *objetivos específicos* son:

- Analizar el fenómeno del acoso escolar: concepto, tipologías, prevalencia y roles implicados.
- Contextualizar las consecuencias, y los factores de riesgo y de protección vinculados con el acoso escolar.
- Revisar programas previos de intervención contra el acoso escolar y extraer sus elementos clave.

1.3. Relación con las competencias del Grado en Educación Primaria

El Grado en Educación Primaria tiene como finalidad formar profesionales capacitados para atender de forma efectiva las necesidades del alumnado en esta etapa, así como para diseñar y planificar procesos de enseñanza-aprendizaje alineados con los principios establecidos en la legislación educativa vigente (Universidad de Valladolid, 2010).

Si bien este trabajo refleja el conjunto de competencias desarrolladas a lo largo de la formación universitaria, a continuación, se recogen aquellas que guardan una relación más directa:

- Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares (p. 31).
- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado (p.32).
- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos (p.33).
- Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia (p.35).
- Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación (p.36).

2. Fundamentación teórica

Tal y como se ha venido refiriendo en la parte introductoria del trabajo, el acoso escolar se ha convertido en una preocupación prioritaria dentro de los centros educativos, por causa de su significativa repercusión, en diferentes niveles del desarrollo (social, emocional y/o académico) para quienes lo padecen.

En este apartado se presentan los diferentes elementos teóricos relacionados con el acoso escolar que han proporcionado una base sólida para el posterior diseño de la intervención. En

primer lugar, se estudia el surgimiento y evolución del fenómeno, las tipologías de acoso, y su prevalencia, junto con los factores de riesgo y protección, con la doble finalidad de identificar como se manifiesta y ofrecer una visión de su magnitud y alcance. Posteriormente, se profundiza en los diferentes roles que asumen los implicados, aspectos clave para comprender las dinámicas que se establecen entre estos. A continuación, se exponen las consecuencias, que no solo subrayan la gravedad del problema, sino que, además, enfatizan la necesidad de intervenir en estas situaciones. Para finalizar, se analizan intervenciones que se han desarrollado previamente y que han servido como referentes en la elaboración de la presente propuesta.

2.1. Surgimiento y evolución del acoso escolar

A lo largo de la historia, las relaciones humanas, y, por ende, las sociedades, han estado caracterizadas por la presencia de conflictos y desigualdades, que surgen de la lucha por el poder y el control social (Van Dijk, 2011). En las escuelas, entendidas como microsistemas de la sociedad, también se reflejan muchas de estas dinámicas entre los estudiantes, creando tensiones donde niños o niñas comienzan a experimentar con el poder, mientras que otros se ven expuestos a la opresión (Cowie y Fernández, 2006; Martín-Criado et al., 2019).

La violencia es un fenómeno complejo y ha sido abordado desde múltiples disciplinas, como la sociología, psicología y antropología, aspecto que dificulta su conceptualización, dando lugar a diversas definiciones que impiden concretarla con exactitud (Blair, 2009).

En este sentido y a pesar de que la violencia entre iguales, dentro del entorno escolar, es una problemática que se ha venido observando desde hace décadas, no fue hasta mediados del S.XX cuando se publican los primeros estudios sobre el tema. Es en 1963, cuando Lorenz, destacado etólogo, utilizó la palabra *mobbing* para describir como ciertos grupos de animales atacaban colectivamente a un depredador para protegerse. Posteriormente, en 1969, este concepto fue introducido en Suecia por Heinemann para describir los comportamientos agresivos físicos y verbales de un grupo de alumnos a un solo niño. Este enfoque permitió visibilizar el fenómeno dentro del ámbito educativo y sentó las bases para su estudio desde el prisma social (Larsson, 2010).

Paralelamente, el *bullying*, se conceptualizó los años 70 a través de los estudios desarrollados por Olweus, autor pionero en utilizar el término para describir las situaciones de abuso entre iguales dentro del contexto escolar.

La diferenciación conceptual entre ambos términos (*mobbing* y *bullying*) tuvo lugar en 1996, cuando Leymann, utilizó *mobbing* para referirse al hostigamiento sistemático dirigido a aislar o marginar a una persona en el entorno profesional, y el *bullying* con aquellas conductas agresivas y violentas que se producían en entornos escolares (Navarrete Vázquez, 2010).

Así fue como Olweus postuló la primera definición sistemática, en la que estableció que, el *bullying* o acoso escolar, implica conductas de intimidación, agresión y/o aislamiento intencionales y repetitivas contra un compañero o compañera que es incapaz de defenderse, generando así un desequilibrio de poder (Olweus, 2013). Desde entonces, otros investigadores han ampliado y profundizado en esta definición, aportando nuevas perspectivas y enfoques tal y como se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1

Evolución del concepto de bullying o acoso escolar

Autor y año	Definición
Ortega (2000) citado en Diario de Córdoba (2004)	Fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales.
Piñuel et al. (2006, p.6)	Continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterle, amilanarle intimidarle, amenazarle u obtener algo mediante chantaje, atentando contra la dignidad del niño y sus derechos fundamentales.
Áviles (2006, p.82)	Intimidación entre escolares repetida en el tiempo, que se produce lejos de la mirada adulta, por parte de una persona o grupo, con la intención de humillar y someter a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales.
Cerezo (2009, p.384)	Forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de uno o varios estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que se convierte en víctima habitual, sin que medie provocación.
Smith (2016, p. 143)	Un tipo de comportamiento agresivo que implica actos intencionales y repetidos contra alguien que no puede defenderse fácilmente.

Nota. Fuente: Elaboración propia

En definitiva y como se puede observar, la evolución del concepto de *bullying* o acoso escolar refleja cómo este fenómeno, a pesar de ser una problemática con tradición, ha ido adaptándose y complejizándose con el tiempo. Desde la primera definición, que sentó las bases al identificar

el desequilibrio de poder y la intencionalidad como elementos clave, hasta las aportaciones más recientes que incorporan dimensiones psicológicas, sociales y emocionales, el acoso escolar se presenta como un fenómeno dinámico y multifacético. Aunque las formas de manifestarse pueden variar según el contexto cultural y tecnológico, como el surgimiento del ciberacoso, el núcleo del problema sigue recayendo en el abuso de poder y la vulnerabilidad de las víctimas.

2.2. Roles de los implicados en el acoso

El acoso escolar, tal y como se comentaba en el apartado introductorio, surge como manifestación de tensiones y desigualdades entre el grupo de iguales. Esto implica que es un fenómeno grupal, con motivos sociales más que individuales, por lo que no es solo un intercambio directo entre agresor y víctima. De esta manera Salmivalli et al. (1996) identificaron cuatro grupos de involucrados en las situaciones el acoso escolar: 1) víctima; 2) agresor; 3) víctima agresiva; y 4) observadores (ver Tabla 2).

Tabla 2

Implicados en conductas de acoso entre iguales

Roles	Características
Víctima	<p><i>Víctima pasiva.</i> Aquella que se encuentra totalmente indefensa, rara vez denuncia la agresión y puede llegar a responsabilizarse de la situación (Díaz-Aguado, 2005). Normalmente, son personas inseguras, tímidas, con una baja competencia social y autoestima.</p> <p><i>Víctima activa.</i> Aquella que a través de ciertas actitudes proactivas contribuye a su victimización (Olweus, 1993). Suele tener baja autoestima y altos niveles de ansiedad, con la diferencia en relación con la víctima pasiva, de que esta presenta una conducta impulsiva y agresiva.</p>
Agresor	Presentan dificultades en las relaciones interpersonales. No agreden de forma aislada, sino en presencia de otros con el objetivo de mostrar su poder y estatus, reforzando, su liderazgo dentro del grupo. Tienen una autoestima emocional elevada (Brendgen et al., 2004, citado en Estévez et al., 2006), factor que puede explicarse por qué, muchos gozan de cierta popularidad entre sus iguales (Salmivalli, 1998) y simpatía, aspectos que favorecen su bienestar socioemocional (Little et al., 2003).
Víctima agresiva	Además de experimentar el maltrato lo ejecutan contra otros (Olweus, 1993).

Roles	Características
Observadores	<p><i>Asistentes y seguidores del acosador.</i> Apoyan activamente al acosador, retroalimentando su conducta mediante acciones que legitiman el acoso, como. protegerlo, vitorear y reír sus actos, o unirse directamente a la agresión. Su participación aumenta la intensidad y la frecuencia del <i>bullying</i>, al ofrecer al acosador un respaldo social que fortalece su posición de poder.</p> <p><i>Defensores de la víctima.</i> Reconfortan a la víctima y le brindan apoyo emocional, ayudándolas a enfrentar la situación y reducir el impacto negativo de la agresión. Pueden intervenir para ofrecer consuelo, protección y, en algunos casos, intentar detener el acoso.</p> <p><i>Observadores neutrales.</i> Se mantienen como espectadores, pueden optar por no involucrarse guiados por procesos grupales que inhiben su conducta, conocidos como <i>ignorancia pluralista</i> y <i>difusión de la responsabilidad</i>, esto contribuye de forma indirecta a la perpetuación del acoso.</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia partiendo de Salmivalli et al. (1996)

Conocer los roles vinculados con el acoso escolar y sus características permite entender las dinámicas que lo perpetúan, evidenciando, a su vez, la necesidad de implementar estrategias de intervención individuales para reducir la vulnerabilidad y la agresividad, así como grupales mediante para activar a los observadores neutrales.

2.3. Tipos de acoso escolar

Como sucedía en el caso de la definición de acoso, hay diversidad de clasificaciones sobre los tipos de acoso existentes. A este respecto, Reyzábal y Sanz (2014) subrayan cómo esta variedad de formas que puede adoptar el acoso entre iguales conlleva a una mayor complejidad a la hora de poder identificar, prevenir o realizar propuestas de intervención sobre el fenómeno. En este sentido Avilés et al. (2011) clasifican el acoso entre iguales tomando en consideración los siguientes criterios (1) la forma, (2) la interacción y (3) el escenario.

1) *Forma.* Según la forma el acoso se puede clasificar en:

- *Verbal:* insultos, burlas, apodosos ofensivos o comentarios despectivos.
- *Físico:* golpes, empujones o daño a las pertenencias de la víctima.
- *Psicológico:* acciones que buscan minar la autoestima y el bienestar emocional: manipulación, la exclusión social o la difusión de rumores.
- *Sexual:* comentarios o comportamientos de naturaleza sexual no deseados.

- *Por motivos de orientación sexual, identidad de género, raza o discapacidad:* se dirige hacia personas pertenecientes a grupos minoritarios o con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante ACNEAE).
- 2) *Interacción.* Se centra en las intenciones de los agresores y en los efectos que sus acciones tienen sobre las víctimas. Las conductas agresivas pueden perseguir diversos objetivos, como provocar, ridiculizar, excluir socialmente, difamar, humillar o establecer relaciones de dominio y sumisión.
 - 3) *Escenario.* Tradicionalmente, el acoso entre iguales ha tenido lugar en contextos presenciales, especialmente en el ámbito escolar, donde la víctima y el agresor interactúan cara a cara. Sin embargo, con el auge de las tecnologías digitales, el acoso ha trascendido los límites físicos para manifestarse en espacios virtuales, dando lugar al fenómeno conocido como *ciberbullying o ciberacoso escolar*. Este tipo de acoso se caracteriza por su capacidad para difundirse rápidamente y alcanzar a un público amplio, lo que aumenta el daño psicológico y emocional en las víctimas.

Se puede concluir que la clasificación realizada por Avilés, et al. (2011) permite comprender mejor como se desarrollan las dinámicas del acoso entre iguales y subrayando nuevamente la complejidad del fenómeno.

2.4. Factores de riesgo y factores de protección frente a las conductas de acoso entre iguales

Son varios los factores que predisponen a los individuos a participar en las dinámicas de acoso. Entre los factores de riesgo para ser agresores, Farrington y Baldry (2010), destacan una elevada impulsividad, comportamientos hiperactivos e inatención (falta de concentración y la inquietud en clase), bajo rendimiento académico, ausencia de empatía afectiva y reducidos niveles de inteligencia no verbal.

Además, los estudiantes pertenecientes a la categoría de ACNEAE presentan riesgos particulares. Babarro et al. (2020) indican que las personas con Trastorno de déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante TDAH), discapacidades motoras, cognitivas, problemas de comportamiento o Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) son especialmente vulnerables para ser involucrados en este fenómeno, ya sea como víctimas o agresores. A este respecto, el estudio realizado por Rose et al, (2011) mostró que hasta un 19,6% de los y las

estudiantes con algún tipo de discapacidad reportaron haber sido víctimas, en comparación con el 10,4% del alumnado sin discapacidad.

En cuanto al contexto social y familiar, su influencia en la dinámica del acoso escolar es significativa. Diversos estudios como los de Jansen et al. (2012) y Bowes et al. (2009) han evidenciado que factores como un nivel socioeconómico bajo, la residencia en barrios conflictivos o un entorno familiar caracterizado por el estrés o la violencia aumentan de manera considerable el riesgo de participación en situaciones de acoso escolar, ya sea como víctima, agresor o ambos. En particular, la pertenencia a familias con menor nivel educativo y económico se ha asociado con una menor disponibilidad de recursos intelectuales y sociales, lo que puede incrementar la vulnerabilidad frente al *bullying*. Asimismo, una relación afectiva deficiente y la ausencia de apoyo familiar han sido identificadas como factores de riesgo adicionales, ya que la falta de un entorno protector en el hogar limita la capacidad de afrontamiento ante situaciones de intimidación en la escuela.

En esta misma línea, la exposición a la violencia intrafamiliar se ha señalado como un elemento determinante en la adopción de roles agresivos dentro del contexto escolar. Bowes et al. (2009) destacan que crecer en entornos donde la violencia es un método recurrente para la resolución de conflictos favorece la interiorización de estas conductas, lo que puede derivar en su reproducción en el ámbito escolar. De igual manera, otra de las aportaciones que la comunidad científica ha señalado en relación con los riesgos asociados a participar en el acoso escolar es la inmigración.

La inmigración ha sido identificada como un factor de riesgo en el contexto del acoso escolar, debido a que las barreras culturales, lingüísticas y sociales enfrentadas por niños y adolescentes inmigrantes incrementan su vulnerabilidad a la victimización. Estudios como los de Díaz-Aguado et al. (2023) o los de Strohmeier y Spiel (2003) señalan una mayor propensión de los estudiantes inmigrantes a sufrir exclusión social y discriminación, lo que incrementa el riesgo de acoso. Asimismo, la falta de integración en el entorno escolar y las diferencias culturales pueden intensificar estas dinámicas, especialmente cuando se perciben diferencias con el grupo de compañeros. La situación puede agravarse ante la ausencia de redes de apoyo social, lo que dificulta la posibilidad de defensa o búsqueda de ayuda (Monks et al., 2008).

Finalmente, las relaciones interpersonales constituyen un factor determinante. Se ha identificado que la falta de amigos cercanos aumenta la probabilidad de ser víctima de acoso escolar (Wilson et al., 2012). La carencia de apoyo social favorece la vulnerabilidad ante

agresiones, ya que la ausencia de una red de protección limita las oportunidades de defensa o respaldo emocional. La revisión de los factores de riesgo asociados al acoso escolar revela la intrincada interacción entre características individuales, contextos familiares y dinámicas sociales que predisponen a los individuos a involucrarse en este fenómeno, ya sea como agresores o como víctimas. Es evidente que no existe un único factor determinante, sino una combinación de elementos que, al converger, aumentan la probabilidad de que se produzcan estas conductas. Esta complejidad subraya la importancia de abordar el acoso escolar desde una perspectiva multifactorial, reconociendo que las vulnerabilidades individuales, como la impulsividad o la falta de habilidades sociales, se ven amplificadas por entornos familiares disfuncionales o contextos sociales desfavorables.

Sin embargo, así como existen factores que incrementan el riesgo, también hay elementos protectores que pueden mitigar estas vulnerabilidades. Por ello, resulta fundamental explorar aquellos aspectos que, desde el ámbito individual, familiar y social, actúan como escudos frente al acoso, ofreciendo herramientas para construir entornos más seguros y resilientes. En cuanto a los factores protectores de las conductas de acoso entre iguales, son diversas las variables (individual e interpersonal, familiar, escolar y comunitario) que pueden reducir la probabilidad de que los niños, niñas y adolescentes se involucren en este tipo de conductas (Zych et al., 2017).

A nivel individual, las competencias personales orientadas hacia uno mismo, como una elevada autoestima y altas habilidades emocionales y competencias sociales, así como un buen rendimiento académico son los factores más potentes para proteger contra la victimización de *bullying*. Del mismo modo un escaso uso de tecnologías digitales se asocia con una menor implicación en el ciberbullying (Zych et al. 2017).

A nivel familiar, la crianza positiva y un entorno seguro y afectuoso están vinculados con menores niveles de *bullying* (Bowes et al., 2009). Esto es debido a que buenos entornos familiares promueven la regulación emocional y el desarrollo de competencias prosociales que disminuyen, como se apuntaba anteriormente, la probabilidad de involucrarse en conductas agresivas.

En el entorno escolar, la implementación de políticas escolares integrales contra el acoso ha demostrado ser eficaz para reducir la prevalencia de estas conductas (Smith et al., 2012). Y, asimismo, las intervenciones que abordan las dimensiones personales, la impulsividad y la empatía, así como las condiciones sociales y familiares, han mostrado ser efectivas para reducir

la incidencia del acoso escolar y promover entornos escolares más seguros (Farrington y Baldry, 2010). A esto se añaden factores comunitarios, como la existencia de un entorno seguro y organizado, donde predominen la claridad de normas, la supervisión adecuada y la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa (Espelage, et al., 2000).

En definitiva, la prevención del acoso entre iguales requiere el desarrollo de las habilidades sociales y de la inteligencia emocional, teniendo presente el entorno familiar y comunitario. De esta manera no solo se trata de reducir los riesgos, sino de promover la creación de entornos de relación basados en actitudes de respeto, empatía y convivencia sana.

2.5. Consecuencias del acoso escolar

El acoso escolar, como cualquier otra forma de violencia, genera graves consecuencias no solo para la víctima, sino para cualquier agente interventor en la dinámica. A lo largo de este apartado se va a detener la atención en: 1) víctimas; 2) agresores; y 3) observadores.

2.5.1. Consecuencias para las víctimas

La *National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine* (en adelante NASEM) (2016) señala que entre las consecuencias inmediatas para las víctimas se encuentran las lesiones físicas derivadas de agresiones directas, sin embargo, la mayor parte de los efectos se traducen en secuelas que se manifiestan de forma progresiva, y en muchos casos persisten hasta la adultez. Algunos estudios muestran cómo el estrés prolongado que genera una situación de acoso desemboca en trastornos psicósomáticos, como dolores de cabeza, dolor abdominal, mareos, palpitaciones y enuresis nocturna (Pozzoli et al., 2013). Otras investigaciones encontraron que los niños y niñas víctimas de acoso eran doblemente propensos a padecer trastornos del sueño (Hunter et al., 2014; Van Geel et al., 2015). Así mismo, desde una perspectiva neuroendocrinológica, se ha concluido que el aumento de los niveles de cortisol deriva en trastornos cardiovasculares, inmunodepresión y alteraciones metabólicas. Además, cabe destacar un aumento del riesgo de obesidad y adiposidad (Baldwin et al., 2015).

Con relación a las consecuencias psicológicas, las víctimas experimentan una baja autoestima, trastornos de ansiedad y depresión, afecciones que pueden provocar conductas autolesivas, uso y dependencia de sustancias, e incluso comportamientos agresivos. El estudio realizado por Skapinakis et al., (2011) evidenció una fuerte relación entre la victimización por *bullying* y la ideación suicida temprana (independiente de factores psiquiátricos). Más específicamente, las

víctimas de acoso indicaron recurrir con mayor frecuencia a pensamientos suicidas (7,78%) en comparación con quienes no sufrían de acoso. En esta misma línea de pensamiento, un 30,7% de los estudiantes víctimas de *bullying* reportaron ideación suicida, en contraste con aquellos que perpetraban el acoso.

Para concluir con las víctimas, y con respecto al rendimiento académico, la NASEM (2016) contrastó que las personas que sufren acoso escolar tienden a experimentar una disminución en sus calificaciones y pruebas estandarizadas, a la vez que una mayor tasa de absentismo escolar.

2.5.2. Consecuencias para los agresores

En el estudio longitudinal realizado por Sillanmäki et al. (2007), se evidenció que el ejercicio del acoso durante la infancia se asocia con mayor riesgo de desarrollar trastornos de personalidad antisocial y problemas de conducta en la edad adulta. En particular, la agresión frecuente se ha vinculado con una probabilidad significativamente mayor de presentar trastornos de personalidad antisocial y abuso de sustancias en la adultez temprana. Además, se han identificado patrones persistentes de comportamiento agresivo y hostil, los cuales pueden derivar en problemas legales y dificultades en las relaciones interpersonales.

A este respecto, el estudio también resalta que el grupo de agresores-víctimas presenta la mayor vulnerabilidad para el desarrollo de trastornos de ansiedad y trastornos de personalidad antisocial en la edad adulta. Se ha determinado que este colectivo tiene un riesgo cinco veces superior de padecer trastornos psiquiátricos en comparación con aquellos que no participan en dinámicas de acoso. La doble condición de agresor y víctima refleja una compleja interacción entre factores internalizantes y externalizantes, lo que sitúa a este grupo en una posición de especial riesgo frente a desenlaces psicopatológicos a largo plazo (Sillanmäki et al., 2007).

Asimismo, se ha señalado que los agresores suelen tener un acceso limitado a los servicios de salud mental durante la infancia, a pesar de presentar síntomas psiquiátricos significativos. Esta situación sugiere que la atención a los problemas emocionales y conductuales en este grupo es insuficiente, lo que puede agravar sus dificultades en la vida adulta (Sillanmäki et al., 2007).

2.5.3. Consecuencias para los observadores

Respecto a los observadores, quienes han sido testigos de dinámicas de acoso pueden sufrir efectos similares a las víctimas, al percibir con temor que podrían ser tratados de la misma

forma en un futuro. Además, observar y no intervenir, eventualmente deriva en disonancia cognitiva, que prolongada en el tiempo resulta en problemas de salud mental como depresión y ansiedad (Nielsen et al., 2023).

En la misma línea, la falta de intervención también puede generar sentimientos de culpa e impotencia, afectando la autoestima y reforzando una sensación de inseguridad dentro del entorno escolar. Asimismo, esta exposición constante a la violencia puede llevar a una desensibilización progresiva, reduciendo la respuesta empática y favoreciendo la normalización de conductas agresivas (Salmivalli et al., 1998).

A largo plazo, estas consecuencias pueden traducirse en dificultades en la socialización, menor satisfacción con la vida escolar y una mayor vulnerabilidad ante situaciones de presión grupal (Salmivalli et al., 1998)

En síntesis, el acoso escolar deja secuelas significativas en quienes forman parte de esta dinámica y que más allá del entorno educativo, el impacto se produce en diferentes niveles del desarrollo social y emocional que perduran en la adultez.

2.6. Programas de intervención

A tenor de lo expuesto hasta el momento, las intervenciones centradas en prevenir la aparición del fenómeno cobran una relevancia para asegurar un equilibrado desarrollo socioemocional y académico (Colmenero, 2016). Varios estudios muestran una disminución de las conductas de acoso tras la aplicación de este tipo de intervenciones (Vaughan et al., 2011).

En la Tabla 3 se presentan de manera sintética los resultados de seis programas de intervención educativa que se han considerado relevantes para la elaboración de la propuesta de intervención que se presenta en el tercer apartado de este TFG.

Tabla 3

Programas de intervención en materia de acoso escolar: cuadro resumen

Programa/ autor	Edad/ duración	Características	Resultados
WITS-Walk Away, Ignore, Talk it Out, Seek Help (Leadbeater et al., 2006)	3-8 años 1 curso	Actividades prácticas [cuentos/herramientas digitales]	<ul style="list-style-type: none"> - Prevención del acoso en etapas tempranas. - Desarrollo de habilidades sociales y resolución de conflictos.

Programa/ autor	Edad/ duración	Características	Resultados
			- Mayor participación de la comunidad educativa.
SAVE- Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega y Del Rey, 2001)	6-16 años 1 curso	Dinámicas de análisis [narrativas literarias/audiovisuales, dramatizaciones y ejercicios reflexivos], trabajo en grupo	- Reducción del acoso. - Incremento de habilidades socioemocionales y de comunicación. - Fortalecimiento de la participación comunitaria. - Mejora del clima escolar.
Programa de Intervención Socioemocional (Garaigordobil, 2003)	10-12 años 1 curso [2 horas semanales]	Juegos cooperativos, debates guiados, reflexión sobre valores	- Aumento de conductas prosociales y asertivas. - Reducción de conductas agresivas y antisociales. Mejora del autoconcepto y la creatividad.
Programa KiVa (Salmivalli et al., 2006)	7-15 años 1 curso [10-20 sesiones]	Juegos de rol, debates, videos, dinámicas grupales	- Reducción significativa de acoso escolar. - Incremento del nivel de empatía y participación de los espectadores. - Mejora del clima escolar.
Programa CIP - Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo et al., 2013)	6-12 años -----	Talleres participativos, tutorías con familias.	- Detección temprana de casos de acoso. - Sensibilización sobre las consecuencias del acoso. - Participación activa de las familias
Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014)	13-15 años. 1 curso [19 sesiones de una hora]	Constancia intersesional, espacial, temporal y de la persona que lleva a cabo la intervención	- Reducción del acoso tradicional y ciberacoso. - Aumento de la empatía y habilidades socioemocionales. - Mejora de la convivencia escolar.

2.6.1. WITS: Walk Away, Ignore, Talk it Out, Seek Help (Leadbeater et al., 2006)

El programa WITS nació en Canadá como una iniciativa destinada a enseñar estrategias prácticas para la resolución de conflictos en las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Este estudio, de carácter longitudinal, empleó un enfoque comunitario y

fue implementado durante cinco años en 17 escuelas urbanas, con una muestra de 409 estudiantes.

El programa se estructura en sesiones impartidas por los docentes, en las que se utiliza la literatura para introducir situaciones de conflicto y reflexionar sobre estrategias de afrontamiento. A partir de estas lecturas, se promueve el diálogo guiado en clase, permitiendo a los estudiantes analizar las conductas de los personajes y aplicar la estrategia WITS, que les enseña a alejarse, ignorar, dialogar y buscar ayuda ante situaciones de acoso. En esta misma línea, se llevan a cabo juegos de rol y dinámicas interactivas adaptadas a la edad del alumnado.

Los resultados del programa evidenciaron reducciones de la victimización, especialmente en los casos de mayor vulnerabilidad socioeconómica. Más concretamente estas reducciones se experimentaron en la victimización física del 16,1 % al 2,0 % y la relacional del 14,7% al 5,3% (Leadbeater y Hoglund, 2006).

2.6.2. SAVE- Sevilla Anti-Violencia Escolar (Del Rey y Ortega, 2001)

El SAVE desarrollado por la Universidad de Sevilla se implementó en las etapas de Educación Primaria y Secundaria de cinco centros educativos e incluyó a toda la comunidad escolar. Se estructuró en torno a los siguientes ejes: 1) Educación en valores, sentimientos y emociones; 2) trabajo en grupo cooperativo; 3) gestión democrática de la convivencia.

Los resultados pusieron de manifiesto una significativa mejora se gestión democrática de la convivencia (83,6%) y una reducción del 21,3% de episodios de maltrato. Un 28,8% de las víctimas de maltrato señaló disminución de agresiones, mientras que un 70,4% reconoció mejoras del clima escolar. En contraste, el trabajo en grupos cooperativos registró menor aceptación, siendo el 31,8% del alumnado quien lo consideró ineficaz.

2.6.3. Programa de intervención socioemocional (Garaigordobil, 2005)

Este programa de intervención socioemocional tiene como objetivo prevenir la violencia en menores de 10 a 12 años. Para lograrlo se fundamenta en tres dimensiones que Garaigordobil, autora de la intervención, considera indispensables en del desarrollo de la personalidad infantil: para lo que se estructura en tres pilares: 1) el juego; 2) la conducta prosocial; y 3) la creatividad, La investigación, de carácter cuasiexperimental, incluyó a 86 niños de 10 a 11 años, divididos en dos grupos experimentales y dos de control (54 y 32 menores respectivamente). Los

resultados de los análisis de varianza ANOVA y ANCOVA mostraron un aumento en las conductas prosociales, asertivas y de liderazgo, una mejora de la estabilidad emocional y del autoconcepto, junto con una reducción de las conductas agresivas y antisociales. En el ámbito cognitivo, se registraron avances en la inteligencia verbal, el pensamiento asociativo y la creatividad, tanto verbal como gráfica.

2.6.4. Programa KiVa (Salmivalli et al., 2006)

El programa KiVa es una iniciativa desarrollada por la Universidad de Turku, financiada por el Ministerio de Educación de Finlandia desde 2006. Su objetivo es reducir el acoso escolar a través de la intervención en el grupo de espectadores, promoviendo su rol activo en la defensa de la víctima y desincentivando el comportamiento del agresor.

KiVa tiene un enfoque estructurado y adaptativo, el cual se implementa de manera diferenciada en tres rangos etarios específicos: Grados 1-3 (7-9 años), Grados 4-6 (10-12 años) y Grados 7-9 (13-15 años), asegurando así una intervención adecuada al desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes. La metodología del programa se sustenta en un enfoque dual que integra, por un lado, estrategias universales dirigidas a toda la comunidad educativa, con el objetivo de fomentar un clima escolar positivo y prevenir el acoso desde una perspectiva colectiva. Por otro lado, incorpora intervenciones específicas y focalizadas para aquellos casos en los que se identifica la presencia de acoso escolar, asegurando una respuesta inmediata y efectiva.

La evaluación del programa se efectuó con una muestra de 6927 estudiantes de entre 7 y 9 años, y 16.503 de entre 13 y 15, distribuidos entre 74 colegios (Kärnä et al., 2011). El programa KiVa mostró resultados diferenciados según la etapa educativa. El alumnado de 1º a 3º de Educación Primaria indicó haber reducido significativamente el acoso autorreportado, con efectos más fuertes en grupos con mayor proporción de varones. Además, se presenció un incremento en la autoeficacia de los estudiantes, quienes adquirieron mayor seguridad para apoyar activamente a las víctimas mediante acciones concretas. Sin embargo, en la etapa de Educación Secundaria los efectos fueron limitados.

2.6.5. CIP: Cocienciar, Informar y Prevenir (Cerezo et al., 2013)

Este programa fue implementado en un centro de Educación Primaria en España desde el año 2011 hasta el 2013, con una muestra de 23 alumnos de entre 8 y 10 años, incluyendo cuatro

estudiantes extranjeros y un ACNEAE. Se estructura en 10 sesiones, utilizando el Test Bull-S de Díaz-Aguado (1992) como herramienta de diagnóstico inicial y seguimiento.

Las sesiones que configuran el programa se centran en el conocimiento interpersonal, fortalecimiento de la autoestima, reconocimiento, gestión y expresión emocional, habilidades de resolución de conflictos y elaboración participativa de normas de convivencia. En suma, se realizaron tutorías y sesiones informativas con las familias, a modo de conseguir una participación de todos los agentes educativos.

Uno de los hallazgos más relevantes fue el incremento del nivel de cohesión grupal, en un 13% la disminución de alumnado aislado, que pasó de 12 a 9, y la desaparición de los estudiantes previamente categorizados como *rechazados* dentro de la dinámica grupal. Además, se constató una reducción del 4% de alumnado involucrado en conductas de acoso escolar. Y aunque el número de agresores se mantuvo estable, se observó una disminución en sus niveles de agresividad. Por otro lado, al finalizar el programa el alumnado comentó estar más sensibilizado hacia las situaciones de acoso y una mayor disposición a intervenir en favor de sus compañeros. No obstante, la percepción de seguridad en el centro escolar experimentó una leve disminución, lo que podría atribuirse a un aumento en la capacidad del alumnado para identificar situaciones de conflicto que anteriormente pasaban desapercibidas (Cerezo et al., 2013).

2.6.6. Cyberprogram 2.0: programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying (Garaigordobil y et al., 2014)

Cyberprogram 2.0 tiene como propósito prevenir y reducir el acoso y ciberacoso escolares, así como fortalecer la capacidad para ponerse en el lugar de los demás, diferentes habilidades sociales y desarrollar estrategias de resolución de conflictos de estilo positivo para afrontar esta problemática.

Este programa se estructura en 19 sesiones de una hora de duración con un diseño metodológico centrado en la constancia intersesional, del espacio y tiempo, así como de la persona que aplique la intervención.

Cyberprogram 2.0 fue aplicado con una muestra de 176 adolescentes de entre 13 y 15 años, distribuidos en tres grupos experimentales y tres de control. Se utilizaron varios instrumentos para medir la efectividad del programa con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

Los resultados del estudio, basados en un diseño cuasiexperimental con medidas pretest-postest con grupo de control, evidenciaron la reducción de los comportamientos de acoso y en el aumento de la empatía, entre otros efectos.

En síntesis, y tomando en cuenta el análisis de la literatura existente sobre estrategias previamente implementadas, se presenta la propuesta de intervención que se desarrolla a continuación.

3. Propuesta de intervención

La convivencia escolar juega un papel clave en el desarrollo, ya que es en los centros educativos donde los menores pasan gran parte de su día, cultivando valores, habilidades sociales y emocionales que los acompañarán a lo largo de su vida. Sin embargo, como se ha evidenciado a lo largo de este trabajo, el acoso escolar continúa siendo una de las problemáticas más comunes y perjudiciales, afectando tanto a la víctima, como al conjunto de la comunidad educativa.

En este contexto, el programa *Voces que transforman* nace con la intención de crear un aula donde los silencios incómodos se conviertan en diálogos valientes, donde los observadores del acoso dejen de ser espectadores para alzar la voz, y donde el respeto no sea una norma escrita en la pared, sino un pacto vivo que se construye día a día. A lo largo de esta propuesta, se incluye la colaboración con las familias, entendiendo que detrás de cada caso de acoso existe la historia de una persona, su entorno, y unas necesidades particulares que merecen ser escuchadas. Tal como señala López-Márquez (2007), la implicación del entorno cercano y el fomento de dinámicas cooperativas son factores principales a la hora de generar contextos educativos más inclusivos.

Esta intervención se dirige a alumnado de sexto curso de Educación Primaria, una etapa crucial en su desarrollo. Según Jean Piaget, en esta edad los menores se encuentran en transición entre el periodo de operaciones concretas y el de operaciones formales, por lo que ya han adquirido las herramientas cognitivas para comprender las dinámicas de acoso. Además, aún no han internalizado patrones relacionales rígidos, lo que permite implementar acciones preventivas para modificar dinámicas de riesgo antes de que se consoliden (Cano de Faroh, 2007). Asimismo, Erikson (1968), describe esta fase como la del desarrollo psicosocial centrada en la competencia y la aprobación del grupo de iguales, en la que el sentimiento de pertenencia es

fundamental para construir una autoimagen positiva. Estos cambios convierten a esta franja de edad en una ventana estratégica para intervenir contra el acoso escolar.

3.1. Contextualización de la propuesta

La propuesta *Voces que transforman* está centrada en el contexto del colegio Raimundo de Blas, ubicado en el municipio de Arroyo de la Encomienda, en Valladolid. El nivel socioeconómico es medio-alto y se caracteriza por su diversidad, ya que combina raíces rurales con un desarrollo urbano reciente. La zona está dotada de numerosos servicios, lo que favorece la colaboración del centro con distintas entidades y recursos comunitarios como centros de salud, Centro de Acción Social (en adelante, CEAS), logopedas o servicios psicológicos infanto-juvenil.

Es un centro público, laico y bilingüe, con dos líneas por nivel. Además, cuenta con un especialista en Pedagogía Terapéutica (en adelante, PT), otro en Audición y Lenguaje (en adelante, AL) así como, con una psicopedagoga del Equipo de Orientación que acude al colegio para atender a alumnado, familias y profesorado.

En lo que respecta a las instalaciones, el centro dispone de aulas amplias, luminosas y específicas de apoyo educativo y espacios habilitados para actividades complementarias, relacionadas con música, arte o tecnología.

En específico, la intervención está dirigida a alumnado de 6º curso de Educación Primaria (11 y 12 años). El grupo está formado por 20 alumnos, entre ellos, 12 son mujeres y ocho varones con diferentes niveles académicos y ritmos de aprendizaje, así como dificultades de autorregulación emocional y gestión de la frustración. Además, conviven estudiantes de distintos orígenes, entre ellos, una alumna de etnia gitana, una niña peruana, un niño de Guatemala y otro de Rumania. Finalmente, respecto al alumnado ACNEAE, hay una alumna con hipoacusia que utiliza audífono y requiere una ubicación preferente en el aula y el empleo de recursos visuales como apoyo. Asimismo, otra alumna que presenta dificultades en el área de lengua recibe apoyo de la especialista en AL.

Por último, cabe señalar que la propuesta del programa *Voces que transforman* ha sido diseñado con un enfoque flexible, lo que permite su adaptación a distintos contextos educativos, niveles de grupo y realidades sociales. Sus contenidos y dinámicas pueden ajustarse en función de las características específicas del alumnado, los recursos disponibles y las necesidades detectadas

en cada centro, manteniendo siempre como eje central el desarrollo de competencias socioemocionales que favorezcan el bienestar y la convivencia.

3.1.1. Objetivos

El objetivo general del programa es prevenir situaciones de acoso escolar mediante la implementación de una intervención socioeducativa que promueva la convivencia positiva, el respeto a la diversidad y el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado de sexto de Educación Primaria.

En relación con los objetivos específicos que se pretende alcanzar en el alumnado:

- Desarrollar habilidades emocionales clave como la empatía, la comunicación asertiva o la autoconciencia emocional
- Fomentar actitudes de respeto, solidaridad y resolución pacífica de conflictos entre iguales.
- Potenciar el trabajo cooperativo y la corresponsabilidad grupal.

Así mismo este programa persigue que las familias formen parte del programa, por lo que los objetivos transversales que se quieren alcanzar con estas son:

- Proporcionar información sobre el contexto en el que se desarrolla el acoso escolar.
- Concienciar sobre la relevancia de mantener una relación familiar positiva para el desarrollo personal de su hijo/a.
- Dotar a las familias de recursos y herramientas para apoyar emocionalmente a sus hijos/as en caso de conflicto o acoso.

3.1.2. Metodología

La metodología adoptada en este programa se fundamenta en un enfoque integral, activo y participativo, que articula estrategias de intervención tanto a nivel individual, como grupal y comunitario. El diseño de las sesiones se estructura en torno a cuatro módulos interrelacionados que orientan el desarrollo competencial del alumnado: 1) Sensibilización y prevención del acoso escolar; 2) Ciudadanía digital y ciberconvivencia; 3) Habilidades intrapersonales e interpersonales; 4) Expresión creativa y pensamiento crítico.

Desde esta estructura modular, se concibe la educación emocional como eje transversal y articulador del proceso formativo, entendida como un proceso continuo que impulsa el desarrollo de competencias clave para la vida. Esta perspectiva promueve el bienestar colectivo

e individual, al dotar al alumnado de herramientas para el autoconocimiento y la autorregulación emocional, además de relacionarse de forma más consciente y empática (Bisquerra, 2011).

Además, se parte desde un enfoque experiencial, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se ancla en las vivencias personales del alumnado, partiendo de situaciones significativas vinculadas a la convivencia escolar. Con esto se busca una mayor retención del conocimiento, un incremento en la motivación e interés y el fortalecimiento del aprendizaje socioemocional. Esta aproximación responde a la visión pedagógica de Dewey, quien concibe la experiencia como núcleo del aprendizaje auténtico, basada en la continuidad y la interacción, e involucra procesos de inferencia y reflexión (Ruiz,2013).

Asimismo, el programa se apoya metodológicamente en el Aprendizaje Cooperativo (en adelante, AC), buscando fomentar la construcción conjunta del conocimiento mediante actividades basadas en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y compartida, y el trabajo en equipo, en consonancia con el modelo propuesto por Johnson y Johnson (2014). Complementariamente, se integran principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), promoviendo el pensamiento crítico y la participación (Puenayan et al., 2024).

Por otro lado, las actividades propuestas están diseñadas desde un enfoque inclusivo que atiende a la diversidad del grupo-clase en sus dimensiones cultural, emocional y personal.

En cuanto a la conformación de los grupos, esta se realiza de forma aleatoria, con el objetivo de favorecer la cohesión y evitar la reproducción de dinámicas excluyentes. Aunque esta estrategia puede implicar ciertos desafíos iniciales, permite ampliar las redes interpersonales y fortalecer las habilidades comunicativas. Los agrupamientos variarán entre Individual (en adelante, I), Parejas (en adelante, P), Pequeños grupos (en adelante, PG) y Gran Grupo (en adelante, GP).

En lo que respecta a las estrategias metodológicas específicas, se integran dinámicas grupales, juegos de rol, círculos de diálogo, talleres artísticos, debates, actividades de autorregulación emocional y resolución de conflictos. A su vez, se incorporan recursos digitales que enriquecen las sesiones y favorecen el acceso a contenidos interactivos y significativos.

Por último, la propuesta articula un trabajo en red. La participación de las familias se contempla a través de sesiones formativas centradas en la detección del acoso escolar, el acompañamiento

emocional y la construcción de un entorno seguro desde el hogar (ver en Anexo I). Asimismo, el programa contempla la implicación activa del equipo docente y directivo mediante espacios de coordinación destinados a la adaptación curricular desde la perspectiva del proyecto, permitiendo desplegar una intervención transversal.

3.1.3. Temporalización

El programa *Voces que transforman* ha sido diseñado para su implementación a lo largo del primer y segundo trimestre del curso escolar 2025-2026, contemplando una frecuencia de intervención semanal, con sesiones de aproximadamente 50 minutos. En total, se prevé la realización de 19 sesiones distribuidas entre los meses de octubre y febrero.

El Gráfico 1 detalla la planificación cronológica del programa mediante un *Diagrama de Gantt*, el cual permite visualizar de manera estructurada la distribución temporal de las sesiones, asociando cada una con su semana y mes correspondiente.

Gráfico 1

Temporalización de «Voces que transforman» para el curso 2025-2026

Sesiones	Octubre						Noviembre				Diciembre				Enero			Febrero		
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20
Sesión 1. ¿Qué es el acoso entre iguales?	■																			
Sesión 2. Voces sin rostro		■																		
Sesión 3. Cuerpo y emociones			■																	
Sesión 4. Análisis Invisible				■																
Sesión 5. Taller de teatro					■															
Sesión 6. Los seis sombreros						■														
Sesión 7. Descubriendo mis superpoderes							■													
Sesión 8. Héroe contra el bullying								■												
Sesión 9. Galería de arte									■											
Sesión 10. Cazadores de prejuicios										■										
Sesión 11. Viajamos por el mundo											■									
Sesión 12. Nuestra historia												■								
Sesión 13. Semáforo digital													■							
Sesión 14. Actividad 1 Video contra el ciberbullying														■						
Sesión 14. Actividad 2 Video contra el ciberbullying															■					
Sesión 15. Cyberreto colaborativo.																■				
Sesión 16. Resolución de conflictos																	■			
Sesión 17. Normas de convivencia																		■		
Sesión 18. Yincana																			■	
Sesión 19. Carta final																				■

3.1.4. Recursos espaciales, temporales y personales

La implementación de la intervención requerirá de diversos tipos de recursos, tal y como se detalla en las distintas actividades. Respecto a los de carácter espacial será necesario contar, además del aula, con pasillos, el patio y el salón de actos. Los recursos materiales se concretan entre otros en ordenadores, tabletas, proyectores, pantalla digital, altavoces e impresora, cartulinas, hojas en blanco, papel de mural, rotuladores, lápices de colores, post-its, fichas, sobres, pinceles, témperas, tijeras, pegamento, pompones, fichas, y tarjetas, pizarra

convencional, bolsa opaca y piezas de puzle. Finalmente, los recursos humanos se centran en él o la tutora del aula y, en momentos puntuales, el orientador u orientadora del centro.

3.2. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1. ¿Qué es el acoso entre iguales?	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar el <i>bullying</i> y diferenciarlo de otros conflictos. ▪ Fomentar la reflexión crítica sobre las conductas de acoso escolar. 	<p>Competencias (RD 157/2022):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación lingüística (CCL). ▪ Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC). ▪ Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). ▪ Competencia ciudadana (CC).
<p>Desarrollo:</p> <p>Para comenzar, el docente escribirá en la pizarra la pregunta: <i>¿Qué es el bullying?</i> y se animará a los alumnos a expresar libremente sus ideas para fomentar la participación activa, se solicitará a los estudiantes que mencionen palabras o conceptos que asocien con el termino <i>bullying</i> y se registrarán todas las respuestas sin corregir en la pizarra. Con ello se les invitará a proponer definiciones propias del concepto apoyándose en las palabras clave previamente recogidas. Posteriormente, y con un apoyo visual se clarificarán conceptos clave, diferenciando entre conflictos puntuales y situaciones de acoso sistemático, así como los distintos tipos de <i>bullying</i>, los roles implicados, y sus consecuencias. Para reforzar la comprensión, el docente planteará preguntas abiertas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Cómo se siente una víctima de bullying?</i> - <i>¿Por qué crees que algunas personas acosan a otras?</i> - <i>¿Qué pueden hacer los compañeros que observan estas situaciones?</i> <p>Durante esta parte, se podrá contar con la colaboración del orientador u orientadora del centro, quien apoyará en la explicación de determinados conceptos clave y contribuirá con una mirada especializada.</p> <p>Antes de finalizar, se planteará al alumnado preguntas como: <i>¿Qué actitudes o comportamientos contribuyen a prevenir el bullying? ¿y cuáles, en cambio, lo perpetúan?</i> Esta reflexión se puede recoger de forma oral o escrita, según el ritmo y dinámica del grupo. Por último, se entregará la ficha de evaluación, que permitirá recoger el grado de satisfacción del alumnado respecto a la sesión realizada (ver Anexo II)</p>	
<p>Agrupamiento: I</p>	

Sesión 2. Voces sin rostro	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones ajenas. ▪ Desarrollar habilidades de comunicación y resolución de conflictos. ▪ Reflexionar sobre el impacto de las palabras y acciones en los demás. 	<p>Competencias (RD 157/2022):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) ▪ Competencia en comunicación lingüística (CCL). ▪ Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).
<p>Desarrollo:</p> <p>La sesión comienza con el docente invitando a los estudiantes a sentarse en círculo. Con voz tranquila, explicará que trabajarán en una actividad llamada <i>Voces sin rostro</i>, cuyo objetivo</p>	

Sesión 2. Voces sin rostro

es entender cómo ciertas situaciones afectan emocionalmente a las personas y, juntos, buscar formas de apoyo. Se entregará a cada alumno un *post-it* (todos del mismo color) y un bolígrafo, y se les pedirá que escriban, de manera anónima, una experiencia en la que alguien les hizo sentir mal ya sea con palabras, acciones o exclusiones. Se recalcará que no deben mencionar nombres ni detalles que identifiquen a otras personas, sino centrarse en describir cómo se sintieron en ese momento: tristeza, miedo, vergüenza, rabia u otra emoción.

Al terminar, se recogerán todos los *post-its* en una caja, se mezclarán y se distribuirán al azar, asegurándose de que nadie reciba el suyo propio. De uno en uno procederán a leerlo, mientras el docente guiará una breve reflexión con preguntas como las siguientes:

- *¿Cómo crees que se sintió la persona en esa situación?*
- *Si te hubiera ocurrido a ti, ¿cómo crees que habrías reaccionado y por qué?*
- *¿Qué podrías hacer o decir para ayudar a alguien que se siente así?*
- *¿Cómo podríamos evitar que situaciones como esta se repitan en el futuro?*

Al finalizar las lecturas, el docente propondrá crear un *mural de las emociones* en la pared del aula. Los estudiantes pegarán sus *post-its* agrupándolos por emociones, los que expresan tristeza se colocan en una zona, los de miedo en otra, y así sucesivamente.

Para cerrar, el foco se trasladará a las soluciones propuestas durante la reflexión. Estas se escribirán en la pizarra, y se entregará a cada estudiante un *post-its* de un color diferente al anterior, donde deberán escribir un compromiso personal basado las soluciones elegidas. Finalmente, se pondrán todos alrededor del mural, transformando la pared en un espacio lleno de esperanza y colores.

Acto seguido, se entregará la ficha de evaluación (ver Anexo II).

Agrupamientos: GG.

Sesión 3. Cuerpo y emociones

Objetivo:

- Desarrollar la competencia emocional mediante la identificación, comprensión y expresión de emociones.

Competencias (RD 157/2022):

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- Competencia en comunicación lingüística (CCL).

Desarrollo:

La sesión comenzará con una dinámica en parejas, que el docente formará aleatoriamente a través de tarjetas con elementos complementarios, en este caso serán palabras y definiciones sobre el acoso entre iguales (ver Anexo III). A continuación, se realizará un juego con cartas de emociones (ver Anexo IV). En él, cada participante elige una emoción y la describe con ejemplos de situaciones o sensaciones físicas, sin nombrarla, mientras su compañero intenta adivinarla.

A continuación, el alumnado trabajará con una tabla reflexiva en la que elige una emoción reciente y completa cómo la experimenta a nivel interno, cómo la expresa y qué estrategias puede emplear para gestionarla (ver Anexo V).

Después, se realizará una breve actividad de conciencia corporal, en la que el docente indicará una emoción específica y los estudiantes deberán expresarla mediante movimientos corporales, por ejemplo, encogimiento o respiración acelerada. Al finalizar la representación, los participantes deberán indicar verbalmente la zona en la que experimenten mayor intensidad emocional. La sesión finalizará con una técnica de respiración abdominal guiada, conocida como *El globo en la barriga*, que favorece la relajación y el autocuidado emocional (ver Anexo VI).

Sesión 3. Cuerpo y emociones

Por último, se repartirá la ficha de evaluación a los alumnos para valorar su grado de satisfacción con la sesión (ver Anexo II).

Agrupamientos: I, GG Y PG.

Sesión 4. Análisis de *Invisible*

Objetivos:

- Identificar y analizar las emociones ante situaciones de acoso escolar.
- Promover la cooperación y el debate mediante el trabajo en equipo.

Competencias (RD 157/2022):

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).

Descripción:

Para iniciar la sesión, se conformarán los grupos de trabajo a través de una dinámica de selección aleatoria. Cada estudiante sacará de una bolsa un pompón sin mirar y deberá buscar a sus compañeros con el mismo color. Los grupos estarán formados por 4 personas.

A continuación, se proyectará un fragmento seleccionado de la serie *Invisible* en el que se evidencie el impacto emocional del acoso escolar en los distintos interventores. Durante la visualización, los alumnos deberán prestar atención a las expresiones faciales, el lenguaje corporal y las reacciones de cada personaje. Al finalizar el visionado, cada grupo dispondrá de 5-10 minutos para reflexionar sobre lo ocurrido, debatir y analizar la situación desde diferentes perspectivas. Los estudiantes compartirán sus reflexiones dentro del grupo, enriqueciendo sus respuestas a través de la discusión y la escucha activa. Luego, un portavoz de cada equipo (elegido por ellos) expondrá las principales conclusiones al resto de la clase, promoviendo así el aprendizaje cooperativo.

Una vez finalizado el tiempo, el docente asignará a cada grupo una o dos preguntas específicas, que deberán comentar y argumentar ante el resto de la clase.

- ¿Qué emociones crees que experimenta el personaje principal en esta escena?
- ¿Cómo crees que se siente el agresor? ¿Y los observadores?
- ¿Qué crees que motiva el comportamiento del agresor? ¿Por qué crees que algunos personajes no intervienen?
- ¿Cómo podríamos cambiar la historia?
- ¿Cómo te has sentido tú viendo la escena?

A medida que cada grupo exponga sus respuestas, el resto de los equipos podrá intervenir para complementar y potenciar la discusión con las ideas que hayan debatido previamente.

Para completar, el docente guiará una reflexión general sobre lo aprendido, destacando con énfasis la importancia de reconocer las emociones en situaciones de acoso y el papel que todos pueden desempeñar para cambiar la historia en la vida real.

Por último, se repartirá a cada estudiante un instrumento para recoger su grado de satisfacción respecto a la actividad realizada (ver Anexo II).

Agrupamientos: PG, GG.

Sesión 5. Taller de teatro

Objetivos:

- Desarrollar la empatía poniéndose en el lugar de diferentes roles en una situación de acoso escolar.
- Reflexionar sobre las emociones y motivaciones de los distintos personajes.
- Identificar estrategias efectivas para intervenir en conflictos y prevenir el acoso.

Competencias (RD 157/2022):

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencia ciudadana (CC).

Desarrollo:

La clase comenzará en el salón de actos, con el docente formando grupos de cinco personas a través de piezas de puzle aleatorias, con las cuales deben encontrar a los de su mismo puzle/grupo.

Una vez organizados, se les explicará que, en esta actividad, representarán una situación de acoso escolar a través de una pequeña dramatización.

A cada grupo se le entregará una tarjeta con un caso concreto y se les asignarán diferentes roles dentro de la escena. Los personajes principales serán la víctima, el agresor y dos observadores. Los casos para interpretar serán:

- *Exclusión en el recreo.*
- *Burlas por la forma de hablar*
- *Robo de materiales*
- *Ciberacoso*
- *Rumores y mentiras*

Cada grupo dispondrá de entre 5 y 10 minutos para leer su situación, repartir los roles y ensayar su escena. A continuación, representarán la historia ante sus compañeros, mostrando únicamente la versión negativa del conflicto, es decir, sin intervención ni resolución.

Tras cada representación, el docente guiará un debate para analizar lo ocurrido con el grupo que ha interpretado la escena con preguntas cómo: *¿Cómo os habéis sentido al representar vuestro papel? ¿Qué pensáis que quería o necesitaba vuestro personaje?*

Después, se abrirá una puesta en común, donde cada equipo discutirá sobre posibles soluciones. A partir de estas ideas, los mismos alumnos volverán a representar la escena, pero esta vez incorporando acciones que ayuden a resolver el conflicto de manera positiva. Se fomentará el uso de la comunicación asertiva, el apoyo entre compañeros y la intervención de testigos para detener el acoso.

Como cierre, el docente destacará que pequeñas acciones pueden marcar la diferencia en la vida de alguien y animará a los alumnos a llevar lo aprendido a su día a día.

Al concluir, se entregará una ficha que recoja la opinión de los estudiantes respecto a la sesión (ver Anexo II).

Agrupamientos: PG, GG

Sesión 6. Los seis sombreros

Objetivo:

- Promover la resolución colaborativa de conflictos mediante el diálogo y la reflexión.

Competencias (RD 157/2022):

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)

Sesión 6. Los seis sombreros

Desarrollo:

La clase comenzará con una breve introducción en la que el docente explicará que la actividad del día está basada en la técnica de los seis sombreros para pensar, de Edward de Bono, enfatizando que cada color representa un rol distinto y que el objetivo es analizar un conflicto desde diversas perspectivas.

A continuación, se organizará a los estudiantes en grupos de cinco de forma aleatoria a través de las distintas piezas de puzle. Después, se asignará a cada miembro del grupo un sombrero de un color diferente: azul, amarillo, verde, blanco, rojo y negro.

Durante la actividad, el alumno que lleve el sombrero azul actuará como moderador del debate, asegurándose de que todos tengan su turno para participar sin interrumpir y manteniendo el orden en la discusión, además el tendrá otro sombrero a mayores. Quien lleve el sombrero amarillo adoptará una postura positiva y propondrá soluciones optimistas, mientras que el sombrero verde incentivará la creatividad en la generación de ideas. Por su parte, el alumno con el sombrero blanco ofrecerá una visión neutral basada en hechos, y el que lleve el sombrero rojo se enfocará en expresar los sentimientos y emociones relacionados con la situación. Finalmente, el sombrero negro representará la crítica y se encargará de señalar posibles obstáculos o limitaciones en la búsqueda de soluciones.

El docente presentará situaciones concretas adaptadas al entorno escolar, tales como el caso de un estudiante mayor que impide disfrutar de los recreos a un alumno más pequeño o la observación de un compañero solitario en el patio, para que cada grupo analice el problema desde los distintos roles y proponga soluciones integrales.

Para finalizar la sesión, el docente organizará a los grupos en forma de U con el objetivo de crear un espacio propicio para la reflexión colectiva. En el que se compartirán las soluciones y aprendizajes surgidos durante la dinámica.

Para concluir, se hará entrega de la ficha para medir el grado de satisfacción por parte del alumnado (ver Anexo II).

Agrupamientos: PG, GG.

Sesión 7. Descubriendo mis superpoderes

Objetivos:

- Fomentar la autoestima y la confianza en uno mismo.
- Potenciar el reconocimiento de cualidades positivas en los demás.

Competencias (RD 157/2022):

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).
- Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Desarrollo:

Para la primera sesión centrada en la identificación de cualidades personales y la autoestima, se requerirá de la participación de la orientadora del centro, con el fin de enriquecer el enfoque de la actividad y favorecer un acompañamiento especializado en esta fase inicial de exploración emocional. Realizará una intervención introductoria centrada en la construcción del autoconcepto positivo, abordando cómo influye la forma en la que nos hablamos a nosotros mismos en nuestra autoestima y bienestar emocional. Asimismo, se tratará la importancia de reconocer y poner límites personales, tanto para proteger nuestro equilibrio como para establecer relaciones sanas con los demás. A partir de esta reflexión inicial, la orientadora guiará un círculo de diálogo con el grupo, promoviendo un clima de seguridad y confianza donde el alumnado pueda expresar qué cualidades valoran en sí mismos (esta será

Sesión 7. Descubriendo mis superpoderes

apuntada) y en los demás, cómo se sienten cuando reciben reconocimiento o críticas, y qué estrategias utilizan para cuidar su autoestima y sus relaciones interpersonales.

A continuación, el docente entregará a cada estudiante un papel con el nombre de un compañero de manera aleatoria. En él deberán escribir un momento en el que haya observado que ese compañero usó una fortaleza para ayudar a otro, o una cualidad positiva que asocien con esa persona sin revelar su identidad.

Después, cada alumno recibirá su papel original con su propia cualidad y, además, la que otro compañero ha escrito sobre él o ella. Se abrirá un debate de reflexión donde compartirán cómo se sienten al ver cómo los perciben los demás, si les dan más importancia a las cualidades de los demás que a las propias, etc. Se fomentará una conversación sobre la importancia de reconocer y valorar las fortalezas en nosotros mismos y en los demás.

Por último, el docente pedirá que cada estudiante transforme sus cualidades en superpoderes con ejemplos puestos en la pizarra. Por ejemplo:

Soy bueno escuchando → Superpoder: *puedo leer las emociones y los pensamientos de los demás.*

Soy creativo → Superpoder: *Inventor de soluciones.*

Soy empático → Superpoder: *Puedo hablar todos los idiomas del mundo.*

Para cerrar la sesión, se recordará que los superpoderes deben usarse en la vida diaria. Por lo que, como reto, se les entregará una lista con pequeños desafíos relacionados con sus poderes que deberán intentar llevar a cabo durante la semana (Ej.: ayudar a una persona o escuchar con atención a alguien) y se les animará a cumplirlo para la siguiente sesión.

Por último, se entregará la ficha de evaluación, que permitirá recoger el grado de satisfacción del alumnado respecto a la sesión realizada (ver Anexo II).

Agrupamiento: Individual, GP.

Sesión 8. Héroe contra el bullying

Objetivos:

- Reflexionar sobre la aplicación de las fortalezas personales en la vida cotidiana.
- Desarrollar la creatividad digital mediante la creación de un avatar superhéroe.
- Reforzar la comunicación oral y la expresión en público.

Competencias (RD 157/2022):

- Competencia digital (CD).
- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

Desarrollo:

El docente iniciará la sesión invitando a los estudiantes a compartir sus experiencias al utilizar sus *superpoderes* durante la semana. Con preguntas como:

- *¿Pudieron utilizar algún superpoder?*
- *¿En qué situaciones lo aplicaron?*
- *¿Cómo se sintió la otra persona?*
- *¿Cómo os sentisteis vosotros al hacerlo?*
- *¿Alguien sintió que su superpoder fue inútil o contraproducente esta semana? Si todos vosotros usarais vuestra habilidad única todos los días, ¿Creéis que cambiaría el ambiente de nuestra clase?*

A partir de ahí se abrirá un pequeño tiempo de círculo de diálogo donde se reflexionará sobre cómo pequeñas acciones basadas en sus cualidades pueden influir positivamente, tanto en ellos mismos como en su entorno.

Sesión 8. Héroes contra el *bullying*

A continuación, los alumnos crearán su propio superhéroe digital. Utilizarán herramientas en línea como *Hero Forge* o *Pixton para* diseñar un personaje basado en sus superpoderes, agregándole un nombre que refleje su cualidad, pero sin ser literal. Asimismo, deberán profundizar en la complejidad del personaje, definiendo una *debilidad ética*, por ejemplo, un héroe con el poder de la sinceridad absoluta podría darse cuenta de que su debilidad es herir a los demás con comentarios demasiado directos.

Además del héroe, cada estudiante diseñará un villano personalizado, que representará una forma concreta de *bullying*.

Para cerrar la actividad, se realizará una breve presentación de uno o dos minutos cada uno. En lugar de simplemente describir sus creaciones, deberán decir su *debilidad ética* y argumentar cómo sus poderes podrían derrotar a los antagonistas diseñados por sus compañeros.

Se finalizará con la entrega de la ficha de evaluación (ver Anexo II).

Agrupamientos: GG, Individual.

Sesión 9. Galería de arte

Objetivos:

- Potenciar una autoimagen positiva a través de la reinterpretación de sus características físicas, emocionales y habilidades.
- Reflexionar sobre la subjetividad de la belleza.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

Desarrollo:

Esta actividad busca explorar la autoestima desde una perspectiva artística y colaborativa. En primer lugar, el docente presentará la actividad a los estudiantes, invitándolos a reflexionar sobre cómo se perciben a sí mismos y cómo los demás pueden verlos desde diferentes perspectivas. Se comenzará con una breve charla sobre la influencia de la percepción en la forma en que nos vemos a nosotros mismos, destacando que muchas veces nuestra percepción no es la misma que la que los demás tienen de nosotros.

Seguido de esta introducción, los estudiantes comenzarán la primera fase de la actividad, donde se les pedirá que realicen un retrato en dos partes. En la primera parte del retrato, deberán plasmar cómo se ven a sí mismos (se pueden añadir comentarios escritos). En la segunda parte, que permanecerá en blanco, sus compañeros intervendrán después para agregar detalles que consideren que no han sido captados por la propia visión del estudiante. Una vez que los retratos estén listos, se organizará una *galería* en el aula, donde los retratos de todos los estudiantes estarán expuestos en las paredes. Cada estudiante recibirá etiquetas adhesivas en forma de lupa, con la instrucción de escribir algo positivo que el autor del retrato no haya observado en sí mismo y pegarlas en la parte en blanco (pueden ser físicos o cualidades que no se puedan plasmar en el papel). Los comentarios deben ser específicos y evitar generalidades y repeticiones. Algunos ejemplos son: *tienes una gran sonrisa, tus ojos transmiten alegría, tu forma de vestir te da mucha personalidad, eres generosa, eres graciosa, haces sentir bien a los demás, etc.* Los retratos se quedarán colgados en la clase hasta que finalice el programa.

Al concluir, se repartirá a cada alumno el instrumento para recoger su grado de satisfacción respecto a la actividad realizada (ver Anexo II).

Sesión 9. Galería de arte

Agrupamiento: Individual, GG.

Sesión 10. Cazadores de prejuicios

Objetivos:

- Cuestionar prejuicios a través de la reflexión y el debate.
- Desarrollar habilidades de investigación y pensamiento crítico.
- Fomentar la empatía y la conciencia sobre la diversidad cultural.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)
- Competencia digital (CD)

Desarrollo:

Para iniciar, el docente abrirá un debate guiado sobre los prejuicios más comunes en la sociedad, preguntando a los estudiantes si creen que algunos de ellos son ciertos y por qué. A través de ejemplos cotidianos, como aspectos físicos o la forma de vestir, se les pedirá que reflexionen sobre cómo estas ideas influyen en la forma en la percibimos a los demás. Se preguntará también si alguna vez han escuchado un prejuicio que los involucre personalmente y si quieren compartir cómo se sintieron al respecto.

Luego, cada estudiante escribirá de forma anónima un prejuicio que haya escuchado o tenga interiorizado y estos se depositarán en una caja. Posteriormente, los estudiantes serán organizados en parejas a través de las tarjetas complementarias sobre el *bullying* nombradas anteriormente y se les asignará uno o dos prejuicios para investigar.

Cada equipo deberá recopilar información objetiva que valide o refute su prejuicio utilizando fuentes confiables como informes oficiales, estadísticas y estudios académicos. Se les proporcionarán herramientas digitales para estructurar su investigación, y podrán presentar sus hallazgos en formato de infografía, gráfico comparativo o breve reportaje.

Una vez finalizada la fase de investigación, los equipos expondrán sus conclusiones al resto de la clase. A partir de sus presentaciones, se abrirá un círculo de diálogo, donde se discutirá sobre por qué persisten estos estereotipos, cómo afectan a las personas y qué podemos hacer para erradicarlos. Como cierre, cada estudiante reflexionará y compartirá sobre cómo se sentiría si alguien generalizara sobre ellos de la misma forma en que lo hacen los prejuicios. Se preguntará si alguna vez han sentido que un estereotipo los ha definido injustamente y cómo les gustaría que los demás los vieran realmente.

Finalmente, se proporcionará la ficha con la que valorará el grado de satisfacción de los estudiantes (ver Anexo II).

Agrupamientos: GG, P.

Sesión 11. Viajamos por el mundo

Objetivos:

- Fomentar el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)

Sesión 11. Viajamos por el mundo

- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

Desarrollo:

Para comenzar, el docente pedirá al alumnado que reflexione sobre la diversidad cultural en su entorno. Se les plantearán preguntas como:

- *¿Cuántos países conocéis?*
- *¿Habéis conocido a personas que tengan costumbres diferentes a las suyas?*
- *¿Alguna vez habéis presenciado una situación de exclusión por el origen de una persona?*

A partir de sus respuestas, se generará una conversación en la que se destacará que conocer y valorar la diversidad nos ayuda a convivir mejor y a evitar conflictos o situaciones de exclusión y *bullying*.

Días antes de la actividad, se habrá informado al alumnado que, en parejas realizadas al azar, deberán preparar una estación cultural. Cada una representará un país o comunidad y compartirá información sobre su cultura. Para la selección de las culturas o países, se tendrá en cuenta las nacionalidades mayoritarias dentro del colegio, aunque también se incluirán otras para ampliar la perspectiva. Todos deberán investigar sobre su cultura asignada y traer algún material representativo, como imágenes, saludos, palabras en otro idioma o datos sobre la gastronomía, comida y festividades.

El día de la actividad, la clase se transformará en un aeropuerto y cada grupo organizará su estación con los materiales que haya preparado. Antes de comenzar el recorrido, cada estudiante elaborará su pasaporte, que consistirá en una cartulina doblada en forma de libreta, con su nombre y un espacio para colocar sellos o firmas. Una vez listos, el aula se dividirá en dos turnos dentro de cada pareja. En el primer turno, la mitad del grupo se quedará en su estación para compartir la información con los visitantes, mientras que la otra mitad recorrerá las demás estaciones con su pasaporte en mano, después se cambiarán.

Al llegar a una estación, los viajeros deberán escuchar la información que su compañero les presente sobre la cultura asignada. Para obtener su sello o firma en el pasaporte, deberán realizar una acción aprendida que esté relacionada con esa cultura.

Una vez que todos hayan visitado las estaciones, se reunirán en un círculo para reflexionar sobre la experiencia. Para ello, se les pedirá que compartan qué fue lo que más les sorprendió, qué similitudes encontraron entre culturas, si creen que la diversidad enriquece y por qué, etc.

Para concluir, se entregará al alumnado la hoja de valoración de la sesión realizada (ver Anexo II).

Agrupamientos: P, GG.

Sesión 12. Nuestra historia

Objetivos:

- Reflexionar sobre la importancia de la diversidad cultural y cómo se manifiesta tanto dentro de una comunidad como en las tradiciones personales.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia ciudadana (CC)

Sesión 12. Nuestra historia

- Fomentar el respeto y la valoración de las diferentes tradiciones y culturas en el entorno escolar.
- Promover el sentido de pertenencia y la inclusión en la comunidad escolar.

Desarrollo:

Primero, se recordará lo trabajado en sesiones anteriores, resaltando que la diversidad no solo existe entre países, sino también dentro de un mismo entorno. Se recordará que se deben seguir las normas de respeto. Después, se iniciará con una dinámica en la que cada estudiante escribirá en un papel una tradición familiar que le haga sentir orgulloso. Sin nombres, los papeles se mezclarán y leerán en voz alta para que intenten adivinar de quién es.

Días antes, se habrá avisado que deberán traer algo simbólico que represente una tradición familiar, como recetas, frases o dichos típicos en su casa, un objeto o una anécdota sobre una celebración especial. No se pedirá información privada, solo pequeños elementos que reflejen su identidad cultural.

Para la siguiente actividad, el docente repartirá tarjetas complementarias relacionadas con el bullying. Cuando diga ¡ya!, se les dirá a los estudiantes que tienen dos minutos para encontrar a su pareja correspondiente según la tarjeta que tengan. Una vez formadas las parejas, cada estudiante compartirá lo que ha traído con su compañero/a. Luego, en la puesta en común, cada estudiante presentará la historia de su pareja al grupo, asegurando que todos participen y escuchen activamente.

Tras la exposición, se abrirá una reflexión con preguntas como:

- *¿Alguna tradición de un compañero les recordó a la suya, aunque sea diferente?*
- *Si pudieran elegir una de las tradiciones compartidas para vivirla en persona, ¿cuál elegirían y por qué?*
- *¿Por qué es importante respetar estas diferencias dentro de nuestra propia cultura? ¿Cómo se sentirían si alguien se burlara de vuestra tradición?*
- *¿Cómo podemos usar lo aprendido hoy para que nadie se sienta excluido?*

Por último, se repartirá la ficha de evaluación de la actividad (ver Anexo II).

Agrupaciones: P, GG.

Sesión 13. Semáforo digital

Objetivos:

- Identificar situaciones de ciberbullying y sus riesgos.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)

Desarrollo:

Se inicia la sesión con un debate guiado sobre la seguridad en internet, el acceso tanto para lo bueno como para lo malo, y cómo este puede potenciar el *bullying*. A partir de sus respuestas, se introducirá el concepto del Semáforo Digital, explicando que ayuda a tomar decisiones seguras en línea. Se detallan los colores:

- *Verde:* Situaciones seguras sin riesgos.
- *Amarillo:* Situaciones que requieren precaución.
- *Rojo:* Situaciones de peligro que deben evitarse o denunciarse.

Sesión 13. Semáforo digital

Se plantean distintos escenarios relacionados con el uso de internet, redes sociales o videojuegos online. Algunos ejemplos serían:

- *Durante una partida en línea, un jugador es insultado por otros jugadores.*
- *Se crea un grupo de WhatsApp donde está toda la clase menos dos compañeros.*
- *Un compañero comparte una foto de otro sin su consentimiento.*
- *Un estudiante recibe un mensaje de un número desconocido pidiéndole información personal.*

Los alumnos deben levantar la tarjeta correspondiente al color que asocien con cada situación y justificar su elección en voz alta. Esto se realizará mediante un círculo de diálogo.

Durante la actividad se reforzará la importancia de pensar antes de actuar, especialmente en situaciones dudosas, y de pedir ayuda a una persona adulta ante cualquier contenido o comportamiento que genere incomodidad o preocupación.

Para finalizar, los alumnos completarán en casa una tabla con ejemplos reales de su experiencia en internet, clasificando cada situación según el semáforo digital (ver Anexo VII). La ficha será entregada al docente en la siguiente sesión. Se aclarará que su objetivo no es evaluativo, sino reflexivo, y que será leída con respeto y confidencialidad. En caso de que algún alumno comparta una situación preocupante o de riesgo, se actuará con sensibilidad, siguiendo los protocolos de protección y acompañamiento adecuados. Además, se incluirá un apartado en la ficha para que el alumno pueda indicar si desea hablar en privado sobre lo que ha escrito.

Al concluir, se repartirá la hoja que recoge el grado de satisfacción por parte del alumnado respecto a la sesión (ver Anexo II).

Agrupamiento: I.

Sesión 14. Video contra el *cyberbullying*

Objetivos:

- Sensibilizar a los estudiantes sobre el impacto del *cyberbullying*.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Promover estrategias de prevención.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)
- Competencia digital (CD)

Desarrollo:

La sesión comenzará con una recapitulación sobre el *cyberbullying*, identificando sus formas más comunes, como insultos en redes, difusión de rumores o exclusión digital. Se abrirá un círculo de diálogo donde se hablará sobre sus efectos en las víctimas, destacando cómo el uso de la tecnología puede darle más alcance y permanencia al acoso, y cómo el anonimato en línea puede hacerlo más difícil de detectar o detener. Luego, se explicará a los alumnos que deberán crear un video dirigido a la comunidad escolar sobre qué es el *cyberbullying*, cómo detectarlo y cómo actuar. Para formar los cuatro grupos de trabajo, cada alumno sacará un pompón de color que definirá a qué equipo pertenece.

Cada grupo abordará un aspecto específico del tema y deberá realizar primero una búsqueda de información sobre su parte, analizando fuentes y tomando notas. Después, elaborarán un guión con mensajes claros y decidirán el formato de su segmento. Para favorecer la

Sesión 14. Video contra el *cyberbullying*

organización, cada grupo contará con un representante, que deberán elegir ellos, el cual se encargará de coordinarse con los otros equipos y asegurar la coherencia del producto final.

Los temas para trabajar serán los siguientes:

- *Grupo 1*: Ciberfenómenos y acoso digital
- *Grupo 2*: Comportamientos inapropiados en internet y cómo actuar.
- *Grupo 3*: Consecuencias del *bullying* y *ciberbullying*
- *Grupo 4*: Seguridad en línea y afrontamiento del *ciberbullying*.

Una vez finalizados los guiones, cada grupo comenzará a grabar su parte, permitiendo a los alumnos elegir su nivel de participación (hablar ante la cámara o grabar solo voz sobre imágenes).

Agrupamientos: PG.

Sesión 14. Video contra el *ciberbullying*.

Objetivos:

- Sensibilizar a los estudiantes sobre el impacto del *ciberbullying*.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Promover estrategias de prevención.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)
- Competencia digital (CD)

Desarrollo:

Durante esta sesión se continuará con el proyecto comenzado la semana anterior. Asimismo, se realizará una edición grupal, con el apoyo de los representantes, para unir todos los segmentos en un solo video.

El video final se subirá a una plataforma segura, ya sea *Google Drive* o *Padlet*, y se generará un código QR único que se imprimirá en carteles que serán ubicados en el colegio. Asimismo, se incluirá un enlace a un formulario anónimo para reportar casos de *ciberbullying*.

Para complementar, los alumnos elaborarán tarjetas informativas, hechas digitalmente a través de *Canva*, para las familias, con señales de alerta y estrategias de actuación.

Finalmente, se proporcionará la ficha de evaluación de la sesión (ver Anexo II).

Agrupamientos: PG, GG.

Sesión 15. Cyberreto

Objetivos:

- Consolidar los aprendizajes clave sobre el uso seguro y responsable de las tecnologías.
- Fomentar el trabajo cooperativo y el pensamiento crítico a través del juego.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia digital (CD).
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- Competencia ciudadana (CC).
- Competencia en comunicación lingüística (CCL).

Para esta sesión, el docente organizará un juego colaborativo basado en el programa *Cybereduca 2.0* de Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2017), pero en este caso adaptado a

Sesión 15. Cyberreto

6° de Educación Primaria. Tras formar equipos de 4 alumnos mediante el método aleatorio de las piezas de puzle, cada grupo recibirá una *Tablet* para enfrentar retos prácticos sobre ciberacoso y seguridad digital.

Los desafíos, diseñados según la metodología de las autoras, simularán situaciones reales como, por ejemplo, identificar perfiles falsos o sospechosos en redes sociales, decidir cómo actuar ante mensajes ofensivos o imágenes compartidas sin consentimiento, proteger datos personales y configurar la privacidad en plataformas digitales.

Todos los equipos trabajarán en conjunto, debatiendo y consensuando sus respuestas ante cada reto. Cada decisión correcta permitirá avanzar en la reconstrucción de un mundo virtual compartido, desbloqueando acciones positivas como reportar contenido dañino o promover el respeto online. El juego solo concluirá cuando todos los grupos hayan superado los objetivos, reforzando la responsabilidad colectiva.

Al terminar, se realizará una reflexión grupal guiada con preguntas como:

- ¿Qué soluciones propusieron ante los retos?
- ¿Cómo aplicarían estas estrategias en su día a día?
- ¿Qué reto os ha parecido más difícil?

Por último, el docente recordará que el juego está disponible para seguir practicando en casa, siempre con supervisión familiar y accediendo a través de enlaces seguros facilitados por el centro.

Finalmente, se entregará al alumnado la hoja de valoración de la sesión realizada (ver Anexo II).

Agrupamientos: PG, GG.

Sesión 16. Resolución de conflictos

Objetivo:

- Desarrollar habilidades de resolución de problemas emocionales y sociales.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- Competencia en comunicación lingüística (CL).
- Competencia Ciudadana (CC).

Desarrollo:

La sesión comenzará con un breve juego de calentamiento llamado *Copiar al líder*, para activar al grupo y fomentar la cooperación.

A continuación, se realizará una ronda en la que cada estudiante compartirá algo positivo sobre su grupo de trabajo de la semana anterior.

En parejas, formadas a través de tarjetas con elementos complementarios, los alumnos trabajarán con una ficha de situaciones (ver Anexo VIII), donde reflexionarán sobre una dificultad social o emocional. A través de preguntas discutirán cómo se siente el personaje y qué acciones podrían tomar para ayudarlo si fueran ellos los responsables. Luego, mediante un debate guiado por el docente compartirán lo trabajado en el grupo grande a través del portavoz.

Esta actividad se vincula directamente con sesiones anteriores, especialmente *Voces sin rostro* y la dinámica de los *Seis sombreros*. Algunas de las situaciones propuestas en las fichas han salido anteriormente en las respectivas actividades, lo que permite ver una evolución y dar continuidad al proceso emocional desde la expresión y el análisis hacia la búsqueda de soluciones eficaces.

Sesión 16. Resolución de conflictos

Después, se abrirá un espacio para que los alumnos, si lo desean, compartan alguna dificultad personal. El grupo propondrá soluciones y formas de acompañar a ese compañero durante la semana.

La sesión concluirá con la técnica de respiración *El globo en la barriga* (ver Anexo VI), previamente practicada en sesiones anteriores. Dado que el alumnado ya está familiarizado con la dinámica, se promoverá la participación activa y la autonomía invitando a un voluntario a liderar el ejercicio.

Por último, se repartirá la ficha de evaluación, que permitirá recoger el grado de satisfacción del alumnado respecto a la sesión realizada (ver Anexo II).

Agrupamientos: GG, P, I.

Sesión 17. Normas de convivencia

Objetivos:

- Fomentar la reflexión crítica del alumnado sobre las normas y valores que favorecen una convivencia respetuosa.
- Promover la participación y democrática del alumnado en la elaboración de acuerdos comunes.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencia personal, social y de aprender a aprender ((PSAA).
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).
- Competencia ciudadana (CC).

Desarrollo:

Después de la última sesión, en la que reflexionamos sobre cómo apoyar a los compañeros ante distintas situaciones sociales y emocionales, retomamos ahora ese aprendizaje para construir entre todos unas normas de convivencia que reflejen el respeto, el cuidado mutuo y la responsabilidad grupal.

La sesión comenzará con una breve reflexión inicial en gran grupo sobre la importancia de convivir bien en el aula y cómo las normas pueden ayudarnos a sentirnos más seguros y respetados. A través de preguntas generadoras como:

- *¿Cómo queremos que sea nuestro grupo para que todos nos sintamos bien?*
- *¿Qué actitudes dificultan la convivencia?*

A continuación, se propondrá una lluvia de ideas en la que todo el alumnado podrá sugerir normas de convivencia que consideren necesarias o importantes para el grupo. Las propuestas se irán recogiendo en la pizarra, procurando visibilizar todas las aportaciones.

Después, cada estudiante elegirá de forma individual las tres normas que le parezcan más relevantes, anotándolas en una hoja. A partir de las votaciones, se seleccionarán colectivamente las diez normas más repetidas o representativas, que formarán el código de convivencia del aula.

Una vez consensuadas, las normas se escribirán y decorarán de forma creativa en una cartulina grande o mural, que se colocará en un lugar visible del aula como recordatorio y símbolo del compromiso grupal.

Para cerrar la sesión, se abrirá un pequeño espacio de reflexión donde se preguntará a los alumnos cómo se han sentido durante la actividad y por qué creen que es importante cumplir con lo acordado. También, se realizará una lectura en voz alta del *código* para reforzar la implicación colectiva.

Para finalizar, se pedirá al alumnado que complete la ficha de evaluación de la sesión (ver Anexo II).

Agrupamientos: GG, I.

Sesión 18. Yincana

Objetivo:

- Reforzar el aprendizaje adquirido durante el programa *Voces que transforman*.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).
- Competencia ciudadana (CC).
- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia personal, social y aprender a aprender (CPSAA)

Desarrollo:

Como cierre significativo y lúdico del programa, se llevará a cabo una yincana al aire libre cuyo objetivo será consolidar los aprendizajes trabajados a lo largo de las distintas sesiones. La actividad estará compuesta por cinco estaciones temáticas, numeradas y distribuidas estratégicamente por diferentes zonas del patio (ver Anexo IX).

Dado que se contará con un único docente para supervisar la actividad, serán los propios estudiantes quienes se autogestionen en la mayoría de las estaciones. Para ello se implementarán las siguientes medidas: 1) una hoja de registro (ver Anexo X), 2) Materiales diferenciados por colores y 3) Instrucciones claras de cada actividad. Antes de comenzar, el docente explicará al alumnado que esta propuesta busca repasar y celebrar los conocimientos y valores adquiridos durante el programa. A continuación, se organizará a la clase en cinco grupos de cuatro estudiantes mediante el sistema aleatorio de pompones. El color del pompón representará el color del grupo, y, por ende, el conjunto de materiales que deberán utilizar en cada estación.

Para garantizar un desarrollo fluido, cada grupo comenzará en una estación diferente y se establecerá un orden de rotación.

A continuación, se detallan las dinámicas previstas para cada una de las estaciones:

• Primera estación:

El docente estará presente para supervisar y guiar la actividad. En esta prueba, se trabajará la identificación y expresión emocional mediante la mímica. Un miembro del grupo seleccionará al azar una tarjeta colocada boca abajo y representará, sin hablar, la emoción indicada. El resto del grupo deberá adivinarla. A continuación, representarán mediante un breve *role-playing* una situación escolar en la que dicha emoción pueda surgir, y propondrán una forma adecuada de gestionarla.

• Segunda estación:

En ella, los grupos deberán superar cinco pequeños retos vinculados a los contenidos del programa. Primero, responderán a preguntas como: *Nombra tres tipos de acoso escolar o ¿Qué consecuencias puede tener el acoso para la persona que lo sufre?* Luego, resolverán dos acertijos como el siguiente:

En el patio o en clase, siempre están al acecho, no son quien agrade, pero ven el suceso. Su silencio alimenta el problema, más si alzan la voz, traen calma a la escena.

¿Quiénes son, que, con mirada atenta y valiente, pueden cambiar la historia siendo protagonistas de repente?

(Respuesta: observadores).

• Tercera estación:

En esta prueba, los grupos deberán emparejar diversos elementos culturales, como comidas, símbolos, palabras o prendas con su país o cultura de origen, retomando lo trabajado en la sesión 12. Esto se realizará a través de tarjetas ilustradas.

• Cuarta estación:

Sesión 18. Yincana

En esta estación, los estudiantes encontrarán una cuerda de la que cuelgan tarjetas con distintas frases. Algunas de ellas refuerzan actitudes que perpetúan el acoso escolar (*No hagas caso, es normal; Son solo bromas*), mientras que otras reflejan apoyo y rechazo al acoso (*Estoy contigo; Vamos a pedir ayuda*). Los grupos deberán leer y clasificar cada frase bajo uno de los dos carteles: *Refuerza el acoso* o *Frena el acoso*.

Además, se les dirá que añadan una propia en cada cartel.

- **Quinta estación:**

En esta última estación, los grupos recibirán una sopa de letras con palabras fundamentales del programa, tales como respeto, empatía, inclusión, autoestima, emociones o diversidad (ver Anexo XI).

En esta estación, como el alumnado trabajará directamente sobre la sopa de letras proporcionada, no es necesario completar información adicional en la hoja de registro.

Una vez completadas las cinco estaciones, todos los grupos se reunirán para un cierre común. El docente agradecerá la implicación del alumnado a lo largo del programa y enfatizará que el verdadero logro no reside en haber finalizado primero, sino en la calidad del trabajo en equipo, la colaboración, el respeto y la reflexión demostrados.

Para concluir, se entregará a cada estudiante la hoja de evaluación de la sesión (ver Anexo II).

Agrupamiento: PG, GG.

Sesión 19. La carta final

Objetivo:

- Integrar los aprendizajes emocionales y sociales adquiridos durante el programa, favoreciendo la autorreflexión y el compromiso individual.

Competencias del RD 157/2022:

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencia ciudadana (CC).

Desarrollo:

En esta última sesión del programa, el alumnado tendrá un espacio personal para reflexionar sobre todo lo vivido a lo largo del proceso. El docente propondrá la escritura de una carta simbólica que recoja su transformación personal, sus aprendizajes o su deseo de seguir actuando como agente de cambio.

Cada estudiante podrá escoger libremente el destinatario de su carta, eligiendo entre las siguientes opciones:

- A sí mismos/as al inicio del programa: *¿Qué te dirías ahora, con todo lo que has aprendido?*
- A alguien que esté pasando por una situación difícil: *¿Qué mensaje de apoyo, comprensión o ánimo te gustaría enviarle?*
- A tu grupo o clase como comunidad: *¿Qué destacarías de vuestro proceso conjunto? ¿Qué agradecerías?*

Se entregarán sobres y papel decorado y se dejará claro que el contenido de la carta puede permanecer en privado o ser compartido de forma voluntaria al final de la sesión.

Se propondrá la creación de una *Caja del Cambio* donde el alumnado podrá guardar sus cartas y el docente las podrá considerar como parte de la evaluación.

A continuación, como reconocimiento a su participación y compromiso, se hará entrega a cada estudiante de un diploma de *Compromiso en la prevención del acoso entre iguales* (Anexo XII). Se les animará a continuar aplicando los aprendizajes adquiridos en su día a día, siendo agentes de cambio en su entorno escolar.

La sesión concluirá con la ficha de evaluación del grado de satisfacción sobre la actividad llevada a cabo (ver Anexo II).

Finalmente, el docente abrirá un breve espacio de diálogo en el que se invitará al alumnado a compartir qué actividad les ha resultado más significativa, qué aprendizajes destacan y cómo valoran su papel en la mejora del clima de convivencia en la escuela.

Agrupamiento: I.

3.3. Evaluación del programa de intervención

Para evaluar el impacto de la intervención, así como las áreas de mejora se ha optado por un diseño mixto que combine técnicas cualitativas y cuantitativas.

Con respecto a la evaluación procesual, se llevará a cabo una recolección sistemática de datos a lo largo de las actividades del programa, lo que permitirá observar la evolución del alumnado (ver en Anexo XIV). Asimismo, se implementará un sistema de retroalimentación formativa continua con el objetivo de optimizar la calidad pedagógica mediante la evaluación constante de tres dimensiones clave: (1) la claridad conceptual de las actividades, (2) la adecuación al nivel del grupo y (3) el impacto emocional en los participantes. Para ello, se utilizará un instrumento de evaluación visual, que proporcionará respuestas inmediatas tanto cuantitativas como cualitativas (ver en Anexo II), el cual será administrado al finalizar cada sesión.

Respecto a la evaluación de impacto, esta se basará en el *Screening* de acoso entre iguales de Garaigordobil (2013), instrumento validado que permite medir la prevalencia del *bullying* y *ciberbullying*. Adicionalmente, se incorporará el Índice de Empatía para Niños de Bryant (1982), con el fin de analizar si el programa fortalece habilidades socioemocionales asociadas a la prevención del acoso. Ambos instrumentos se aplicarán en formato digital antes y después de la intervención, garantizando el anonimato y utilizando escalas simplificadas para facilitar la respuesta en el alumnado de 6º de Educación Primaria. Los datos se triangularán con observaciones cualitativas, lo que permitirá diferenciar entre cambios conductuales y actitudinales.

4. Conclusión

Este TFG se ha construido a partir de una revisión de la literatura académica especializada en acoso entre iguales, profundizando en las características del fenómeno, sus consecuencias, así

como en los factores que acentúan su aparición y perpetúan su mantenimiento. Respecto a este mantenimiento de las conductas de maltrato cabe concluir que la carencia o el escaso desarrollo de habilidades sociales, una baja autoestima, un entorno violento, o las desiguales dinámicas de poder constituyen agentes de riesgo. Del mismo modo, se han identificado factores de protección, como es el caso de la cohesión grupal, la educación emocional o el acompañamiento por parte de las familias y del profesorado. En suma, a lo expuesto, se han analizado intervenciones educativas basadas en la evidencia, ineludibles para el diseño de la presente propuesta.

En un momento final se presenta la intervención con un marcado carácter preventivo y desde la óptica del trabajo en red, reconociendo la parte social del fenómeno y el papel del entorno y de las familias como freno indispensable a este tipo de situaciones. En definitiva, mediante actividades estructuradas, el programa pretende concienciar sobre las implicaciones y las consecuencias del *bullying* y desarrollar competencias socioemocionales.

4.1. Cumplimiento de objetivos

En lo concerniente al grado de consecución de los objetivos formulados, en términos generales, se puede afirmar que se han alcanzado tanto el general como los específicos. El *objetivo general* se ha logrado, ya que se ha elaborado una intervención socioeducativa que involucra a diversos agentes educativos.

En cuanto a los objetivos específicos, la revisión de diferentes estudios ha permitido conocer la evolución del concepto, su origen y las características que lo concretan. Así mismo se han analizado distintos tipos de acoso escolar, además, de los diferentes roles que intervienen en la dinámica del acoso escolar, las consecuencias para cada uno de ellos y los datos de prevalencia del fenómeno en población escolar. Del mismo modo la consulta y lectura de diferentes documentos ha permitido conocer los factores que contribuyen a aumentar o mitigar estas conductas de violencia entre iguales y la revisión de intervenciones previas ha permitido identificar metodologías y estrategias que han sido eficaces

4.2 Aportaciones y limitaciones

Desde la óptica personal, se considera que no haber podido llevar a cabo la intervención ha sido una de las grandes limitaciones ya que ha impedido conocer su impacto y las áreas de mejora en el proceso.

Por otra parte, otra limitación se encuentra en relación con la disponibilidad de materiales y recursos, ya que algunos son de acceso restringido por lo que se limitó la variedad de enfoques que se podían considerar en el estudio.

Con respecto a la evaluación del programa, al realizarse la evaluación pretest-postest solo en el alumnado participante, no es posible asegurar que los efectos registrados se deban exclusivamente a la acción psicoeducativa, y no a otros factores externos.

4.3. Futuras líneas de intervención/investigación

La realización del presente TFG abre la puerta al desarrollo de futuras líneas de investigación:

1. Implementar la intervención *Voces que transforman* y medir sus efectos con población de sexto curso de Educación Primaria.
2. Evaluar el impacto del programa a largo plazo y comparar los resultados entre distintos centros o grupos con el fin de analizar su eficacia en distintos contextos.
3. Diseñar programas de formación para profesorado para capacitarlos en la prevención, detección y actuación ante situaciones de acoso entre iguales.

Referencias bibliográficas

- Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (AEPAE). (2022). *SAE – España: 11 229 casos graves de bullying*. AEPAE. <https://aepae.es/sae-espana-11229-casos-graves-bullying>
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales: Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology*, 19(1), 57-90. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/el-maltrato-entre-iguales-bullying/>
- Babarro, I., Andiarena, A., Fano, E., Lertxundi, N., Vrijheid, M., Barreto, F. B., Fossati, S. y Ibarluzea, J. (2020). Risk and Protective Factors for Bullying at 11 Years of Age in a Spanish Birth Cohort Study. *Environmental Research and Public Health*, 17(12) 2-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124428>
- Baldwin, J., Arseneault, L., y Danese, A. (2015). Childhood bullying and adiposity in young adulthood: Findings from the E-Risk Longitudinal Twin Study. *Psychoneuroendocrinology*, 61, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2015.07.431>
- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-77422009000200002&script=sci_abstract
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. y Terrier E. Moffitt. (2009). School, neighbourhood, and family factors are associated with children’s bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545–553. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819cb017>
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53(2), 413–425. <https://doi.org/10.2307/1128984>

- Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski: ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 148–166. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94627214>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006>
- Cerezo, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3973451>
- Cerezo, F. y Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181. https://www.academia.edu/101872950/Eficacia_del_programa_CIP_para_la_mejora_de_la_convivencia_escolar_y_la_prevenci%C3%B3n_del_bullying_en_alumnos_de_Educaci%C3%B3n Primaria
- Colmenero Martínez, S. (2016). ¿Son eficaces los programas de prevención anti-bullying que utilizan herramientas audiovisuales? Una revisión sistemática. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 198-214. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660901007/html>
- Cowie, H. y Fernández, F. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: Desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 291-310. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1193>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar: La propuesta del Modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 59–71. https://www.researchgate.net/publication/28049280_La_formacion_del_profesorado_como_respuesta_a_la_violencia_escolar_la_propuesta_del_modelo_de_Sevilla_Anti_violencia_Escolar_SAVE
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. <https://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>

- Díaz-Aguado, M., Martínez Arias, R., Falcón, L. y Alvariño, M. (2023). *Resumen del estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Fundación ColaCao y la Universidad Complutense de Madrid.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Espalge, D. L., Bosworth, K. y Simon, T. (2000). Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence. *Journal of counseling and development*, 78(3), 326-333. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x>
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 205–217. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000200007
- Farrington, D. y Baldry, A. C. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression*, 2(1), 4-16. https://www.researchgate.net/publication/237940159_Individual_risk_factors_for_school_bullying
- Gaffney, H., Ttofi, M. y Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Review*, 17(2), 1-102. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de Acoso entre Iguales*. TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. y Martínez Valderrey, V. (2014). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- García-García, J., Ortega, E., De la Fuente, L., Zaldívar, F. y Gil-Fenoy, M. J. (2017). Systematic Review of the Prevalence of School Violence in Spain. *Social and Behavioural Sciences*, 237, 125-129. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.052>

- Hensums, M., de Mooij, B. y Kuijper, S. C. (2023). What Works for Whom in School-Based Anti-bullying Interventions? An Individual Participant Data Meta-analysis. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 24(8), 1435–1446. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10678813/>
- Hunter, S., Durkin, K., Boyle, J., Booth, J. y Rasmussen, S. (2014). Adolescent Bullying and Sleep Difficulties. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 740-755. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i4.815>
- Jansen, P., Verlinden, M., Dommissie-van Berkel, A., Mieloo, C., Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F., Jansen, W. y Tiemier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12(492), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 841–851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2012). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Larsson, A. (2010). Mobbing: ett tidsbundet socialt problem? *Socialvetenskaplig tidskrift*, 17(2), 134-148. <https://doi.org/10.3384/SVT.2010.17.2.2482>
- Leadbeater, B. y Hoglund, W. (2006). Changing the social contexts of peer victimization. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 21–26. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2277274/>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, (2020), pp.122868-122958. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 134, (2021), pp. 68657-68718. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking Aggression: A Typological Examination of the Functions of Aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 343-

366. https://projects.iq.harvard.edu/files/nocklab/files/little_2003_rethinkingaggression_merrillpalmerq.pdf
- López-Márquez, N. G. (2017). Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 111-128. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100111&lng=es&tlng=es
- Martín-Criado, J. M. y Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del Programa de Ayuda entre Iguales de Córdoba sobre el fomento de la Competencia Social y la reducción del Bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, 2 de marzo de 2022, pp. 27836–27976. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Monks, C., Ortega, R. y Rodríguez-Hidalgo, A. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 507-535. <https://doi.org/10.1080/17405620701307316>
- National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/23482>
- Navarrete-Vázquez, S. (2010). Mobbing en México - apuntes para su fundamentación Mobbing: ¿debemos seguir llamándolo así? Lorenz y Leymann revisitados. En *Ponencia presentada en el 11º Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis*. Psiquiatría.com. (pp1-44). <https://www.aacademica.org/sergio.navarrete.vazquez/4.pdf>
- Nielsen, M., Valvatne-Einarsen, S., Parveen, S. y Rosander, M. (2023). Witnessing workplace bullying —A systematic review and meta-analysis of individual health and well-being outcomes. *Aggression and Violent Behavior*, 75, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101908>
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1169-1341. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289055000>
- Piñuel y Zabala, I. y Oñate, A. (2006). *La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: Estrategias preventivas*. Adolescencia SEMA. https://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/B-La_violencia_y_sus_manifestaciones_en_jovenes.pdf
- Pozzoli, T. y Gini, G. (2013). Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Puenayan, M., Estupiñan, G., Vásquez Sampedro, N. M. y Abad, N. I. (2024). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10447-10459. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13186
- Reyzábal, M. L. y Sanz, A. I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar: La fuerza de la educación*. Muralla.
- Rose, A., Espelage, D., Aragon, S. y Elliott, J. (2011). Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7679>
- Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S. y Craig, W. (2011). Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bullying prevention program. *Computers and Education*, 56(1), 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.009>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. y Poskiparta. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311-330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Österma, K. y Kaukiaine, A. (1998). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the

- Group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Sillanmäki, L., Sourander, A., Jensen, P., Piha, J., Helenius, H., Rönning, J., Kumpulainen, K., Tamminen, T., Moilanen, I., Almqvist, F. y Niemelä, S. (2007). What Is the Early Adulthood Outcome of Boys Who Bully or Are Bullied in Childhood? The Finnish “From a Boy to a Man” Study. *Pediatrics*, 155(5), 397-407. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2704>
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G. y Araya, R. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC Psychiatry*, 11(22), 1-9. <http://www.biomedcentral.com/1471-244X/11/22>
- Smith, P. (2016). School-based interventions to address bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 142-164. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.06a>
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P., Salmivalli, C. y Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce. *Journal of Experimental Criminology*, 8(4), 433-441. <https://doi.org/10.1007/s11292-012-9142-3>
- Strohmeier, D. y Spiel, C. (2003). Immigrant Children in Austria: Aggressive Behavior and Friendship Patterns in Multicultural School Classes. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 99-116. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_07
- Universidad de Valladolid. (2010). *Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro-o- maestra- en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid*. [http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)
- Van Geel, M., Goemans, A. y Vedder, P. (2016). The relation between peer victimization and sleeping problems: A meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews*, 27, 89-95. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2015.05.004>
- Wilson, M. L., Bovet, P., Viswanathan, B. y Suris, J. (2012). Bullying among adolescents in a sub-Saharan middle-income setting. *The Journal of adolescent health: official*

publication of the Society for Adolescent Medicine, 51(1), 96–98.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.024>

Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. (2017). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

Anexos

Anexo I

Sesión 1 con las familias	Actividad 1. Presentación del programa
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">▪ Dar a conocer el programa, sensibilizar sobre el impacto del acoso escolar y el papel de la familia.	
Desarrollo: <p>Para esta primera sesión se contará con la presencia del orientador u orientadora del centro, aparte del docente encargado.</p> <p>La sesión se iniciará con una breve bienvenida, agradeciendo la presencia de las familias y destacando la importancia de su implicación en la prevención del acoso escolar.</p> <p>A continuación, se realizará una presentación general del programa: sus objetivos, estructura, contenidos principales y el papel activo que desempeñan las familias dentro del proceso.</p> <p>Después, se ofrecerá una explicación clara y accesible sobre qué es el acoso escolar, sus distintas manifestaciones y los roles que intervienen, a través de una presentación visual (mediante diapositivas). Se profundizará en las consecuencias emocionales, sociales y académicas que puede tener esta problemática tanto en la persona que lo sufre como en el grupo-clase y el entorno familiar.</p> <p>Tras esta parte expositiva, se propondrá una dinámica participativa sencilla, en la que se pedirá a las familias que escriban de forma anónima en un papel aquellas actitudes o señales que, desde su experiencia, podrían indicar que su hijo o hija está atravesando una situación de malestar emocional o conflicto entre iguales.</p> <p>Posteriormente, se hablará sobre cómo identificar si un niño o niña está implicado en una situación de acoso, ya sea como víctima, como testigo o como quien lo ejerce, y qué podemos hacer desde casa para apoyar, intervenir o reconducir la situación de manera constructiva.</p> <p>La sesión concluirá con una breve recapitulación de las ideas clave, se resolverán dudas y se informará a las familias sobre las siguientes sesiones previstas.</p>	
Agrupamiento: GG, I.	

Sesión 2 con las familias	Actividad 2. La importancia del lenguaje
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">▪ Reflexionar sobre el impacto de las palabras en la convivencia y el papel de los adultos en la prevención del acoso escolar.	
Desarrollo: <p>Durante esta sesión, se trabajará la importancia de una comunicación positiva en casa para fortalecer la autoestima de los niños y generar un entorno seguro y de respeto.</p> <p>Se iniciará con un breve círculo de reflexión sobre el impacto que tienen las palabras en los niños y niñas.</p>	

Sesión 2 con las familias	Actividad 2. La importancia del lenguaje
<p>A continuación, se iniciará la actividad principal. Cada participante recibirá dos notas adhesivas de distinto color:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una de color oscuro, en la que escribirán una frase o acción que en algún momento los hizo sentir mal. • Una de color vivo, donde anotarán una frase o acción que los hizo sentir bien, seguros y valorados. <p>Estas acciones descritas pueden estar referidas a su infancia o a su vida adulta.</p> <p>Cuando todos hayan escrito sus notas, se pegarán en dos columnas en la pared o sobre una cartulina. Se leerán algunas de manera anónima y se guiará un debate sobre el poder de las palabras.</p> <p>Después, cada familia trabajará en transformar los mensajes negativos en positivos. Sobre cada nota oscura, escribirán una palabra o gesto positivo que podría contrarrestar el daño</p> <p>Para finalizar, se abrirá una reflexión con preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cómo podemos asegurarnos de que en casa usamos más palabras del segundo grupo?</i> • <i>¿Qué hábitos de comunicación podemos mejorar para que nuestros hijos se sientan seguros y valorados?</i> <p>Se pedirá que cada persona elija un mensaje positivo para llevarse a casa y se invitará a que, en los días siguientes, intenten aplicar al menos una de esas frases en su comunicación familiar.</p> <p>Por último, se propondrá una actividad opcional para realizar en casa: la escritura de una carta dirigida a su hijo/a. Se explicará su valor emocional como gesto de reconocimiento y acompañamiento, que refuerza la autoestima y el sentido de pertenencia. Esta acción no se realizará en el aula para evitar desigualdades o sentimientos de exclusión en caso de que alguna familia no participe. Se presentará como una sugerencia respetuosa y libre, entregando previamente una guía o tarjeta informativa que oriente la escritura (ver página siguiente).</p>	
<p>Agrupamientos: I, GG.</p>	

Sesión 3 con las familias	Actividad 3. Seis sombreros
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar la reflexión sobre la comunicación familiar y la resolución de conflictos cotidianos desde diferentes perspectivas, promoviendo la empatía, la escucha activa y el respeto mutuo entre los miembros de la familia. <p>Desarrollo:</p> <p>La sesión comenzará con una breve bienvenida, agradeciendo su asistencia y recordando a las familias que su papel es clave en la prevención del acoso y en el desarrollo emocional de sus hijos e hijas.</p> <p>A continuación, se presentará la técnica de los <i>Seis sombreros para pensar</i>, de Edward de Bono, como herramienta para analizar situaciones familiares desde distintas perspectivas. Se explicará el significado de cada sombrero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Azul: organiza el pensamiento y guía el diálogo. 	

Sesión 3 con las familias

Actividad 3. Seis sombreros

- Blanco: se centra en hechos, datos y lo que se sabe con seguridad.
- Rojo: da espacio a sentimientos, intuiciones o reacciones.
- Negro: advierte de riesgos, peligros o consecuencias negativas.
- Amarillo: ve lo valioso, las oportunidades o beneficios.
- Verde: propone ideas nuevas, soluciones originales y alternativas.

Se dividirá a las familias en grupos de seis de forma aleatoria y cada uno recibirá un caso práctico sobre un conflicto que podría surgir en casa, como, por ejemplo:

- *Mi hija quiere usar el móvil hasta tarde y se enfada cuando le pongo límites.*
- *Mi hijo se niega a hablar cuando vuelve triste del colegio.*
- *Hay discusiones frecuentes por las tareas del hogar.*

Durante unos minutos, deberán meterse en el papel de un estilo de pensamiento. No como madres, padres o educadores, sino una manera concreta de mirar el conflicto. Dejando que hable el sombrero, no su opinión real.

Luego se hará una puesta en común y se debatirá:

- *¿Qué sombreros nos cuesta más escuchar en casa?*
- *¿Cuáles usamos más como adultos? ¿Y nuestros hijos/as?*

Para cerrar, se propondrá que las familias practiquen esta técnica con sus hijos/as en una situación real en casa durante la semana y compartan la experiencia si lo desean en un buzón anónimo.

Para cerrar la sesión de forma consciente y serena, se realizará una sencilla técnica de respiración abdominal guiada. El docente acompañará la respiración con una breve visualización o música suave, fomentando una despedida tranquila y conectada con el presente.

Agrupamientos: PG, GG.

La carta que abraza

Estimadas familias:

Como parte del programa de prevención del acoso escolar *Voces que transforman*, queremos proponer una actividad simbólica, sencilla, pero con gran valor emocional: escribir una carta dirigida a vuestro hijo o hija.

Esta carta tiene como objetivo reforzar el vínculo afectivo, la autoestima y el sentido de pertenencia, tres pilares fundamentales para prevenir el acoso escolar y promover una convivencia sana. No se trata de valorar logros ni conductas, sino de ofrecer un mensaje de reconocimiento y acompañamiento emocional.

Podéis incluir recuerdos, cualidades que apreciáis, valores que deseáis transmitir o simplemente un “estoy contigo” que les recuerde que cuentan con vuestra mirada amorosa y respetuosa.

Gracias por ser parte de este proceso de transformación y cuidado.



Nota: Creación propia

Anexo II

Nombre: _____

Curso: _____

FICHA DE VALORACIÓN

Voces que transforman

Lee con atención y marca con una X la opción que mejor describa tu experiencia durante la actividad de hoy.

	Mucho 	Algo 	Poco 	Nada 
¿Entendí bien la/s actividad/es?				
¿Qué tan fácil me ha parecido la sesión de hoy?				
¿Me he sentido bien durante la sesión?				

A continuación, responde con sinceridad a las siguientes preguntas:

¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad de hoy?	
¿Cambiarías o mejorarías algún aspecto para la próxima vez?	
¿Hay algo más que quieras compartir sobre la actividad de hoy?	

Nota: Creación propia utilizando Canva

Anexo III



Nota: Creación propia utilizando Canva

Anexo IV



Nota: Modelo extraído de Canva con modificaciones propias

Anexo V

¿CÓMO SON MIS EMOCIONES?

Emoción	¿CÓMO ME SIENTO?	¿CÓMO LA EXPRESO?	¿QUÉ ESTRATEGIAS PUEDO UTILIZAR PARA GESTIONARLA?

Nota: Creación propia utilizando Canva

Anexo VI

El globo en la barriga

Vamos a practicar una técnica de respiración que nos ayudará a calmarnos cuando nos sintamos nerviosos o enfadados.

Primero, nos sentamos cómodos, con la espalda recta, los ojos cerrados y las manos apoyadas suavemente sobre la tripa.

Ahora, imaginad que tenéis un globo mágico dentro de la tripa.

Al inhalar, el globo se infla.

Al exhalar, el globo se desinfla.



Vamos a inflarlo lentamente: inhalad muy despacio por la nariz mientras contamos hasta 4 (1... 2... 3... 4). ¡Notad cómo vuestra tripa se hincha!

Ahora, aguantamos el aire durante 7 segundos (1... 2... 3... 4... 5... 6... 7), como si el globo quisiera escaparse, pero lo mantenéis dentro.

Después, dejamos escapar el aire lentamente por la boca, visualizando cómo el globo se desinfla muy despacio mientras contamos hasta 8 (1... 2... 3... 4... 5... 6... 7... 8).

Ahora vamos a repetirlo de nuevo.

¿Notáis cómo vuestro cuerpo se va relajando con cada respiración?

Nota: Creación propia

Anexo VII

Situaciones en Internet y su clasificación según el Semáforo Digital

Piensa en experiencias personales o situaciones observadas en línea que te hayan causado incomodidad o preocupación.

Situación observada	Color del Semáforo	¿Por qué se clasifica así?
	  	

Nota: Creación propia utilizando Canva

Resolución de conflictos

Ficha de situaciones de acoso escolar

Lee atentamente la situación que se presenta a continuación. En parejas, pensad en cómo se siente la persona protagonista y qué acciones podrían ayudar a mejorar la situación.

1º Situación.

Mario, un niño de once años, tiene dificultades para hacer amigos en el colegio y comunicarse. Durante un recreo, Alba, una compañera, le permite unirse a sus juegos, pero en realidad se burla de él. Lo incita a hacer cosas ridículas para que el resto del grupo se ría y lo insulte. Aunque Mario se enfada por estas burlas, sigue acudiendo a jugar con Alba cada día. Ella no muestra empatía y considera divertida esta situación. Otra compañera, Lorena, se preocupa por Mario e intenta apartarlo de Alba, pero esta siempre lo vuelve a atraer y lo manipula para que cause problemas, como lanzar objetos al tejado o esconder pertenencias de otros niños.

- *¿Cómo crees que se siente Mario cuando Alba y los demás se burlan de él?*
- *¿Por qué piensas que Mario sigue jugando con Alba a pesar de las burlas?*
- *¿Qué consecuencias podría tener para Mario continuar en esta situación?*
- *¿Cómo influye la risa y participación del grupo en la situación de Mario?*
- *¿Qué podrían hacer los demás compañeros para cambiar esta dinámica?*
- *¿Qué podrías hacer tú si presenciabas una situación similar en tu entorno escolar?*

2º Situación.

Aroa, una niña de siete años, comenzó recientemente a ir sola al colegio. A los pocos días, una compañera llamada Elena le pidió acompañarla. Aunque a Marta no le agrada la actitud dominante de Elena, accedió por no saber cómo decirle que no. Con el tiempo, Elena ha comenzado a aprovecharse de Marta: le hace esperar, le da su mochila, le exige parte del almuerzo, y la responsabiliza cuando llegan tarde. Hoy, Elena ha intentado convencer a Marta de faltar al colegio para ir al centro comercial, amenazándola con hacer que sus compañeros la excluyan si no acepta.

- *¿Cómo crees que se siente Aroa cuando Elena la obliga a hacer cosas que no quiere?*
- *¿Por qué piensas que Aroa sigue acompañando a Elena a pesar de sentirse incómoda?*
- *¿Qué consecuencias podría tener para Aroa continuar en esta situación?*
- *¿Qué podrías hacer tú si presenciabas una situación similar en tu entorno escolar?*
- *¿A quién podrías acudir para pedir ayuda si te encontraras en una situación parecida?*

3º Situación.

Alex, de nueve años, ha empezado a actuar de forma violenta hacia Álvaro, su amigo de toda la vida. Aunque juegan juntos habitualmente, Alex ha comenzado a empujarlo y a causarle daño cuando los adultos no están mirando. Sabe cuándo actuar sin ser visto y amenaza a Álvaro para asegurarse de que no diga nada. A pesar de la relación de amistad y la cercanía entre sus familias, Alex utiliza esa confianza para manipular la situación sin que los adultos lo noten.

- *¿Cómo puede afectar el comportamiento de Alex a la confianza que Álvaro tenía en su amigo?*
- *¿Es posible que una amistad continúe si uno de los amigos actúa de forma violenta? ¿Por qué?*
- *¿Por qué crees que Alex elige momentos en los que no hay adultos para actuar?*
- *¿Qué señales podrían ayudar a los adultos a darse cuenta de lo que está ocurriendo entre Alex y Álvaro?*
- *Si fueras Álvaro, ¿qué podrías hacer para protegerte y buscar ayuda?*
- *¿Cómo se puede restaurar una amistad después de que ha habido un comportamiento dañino?*

Anexo X



Nota: Mapa extraído de Google Maps con modificaciones propias.

Anexo XI

Nombre del grupo: _____

Integrantes: _____

Fecha: _____

HOJA DE REGISTRO

YINCANA
Voces que Transforman



1º Estación:

- Emoción representada:
 -
- Situación creada:
 -
- Estrategia de gestión emocional propuesta:

2º Estación:

- Preguntas respondidas:
 - a.
 - b.
 - c.
- Acertijos resueltos:
 - a.
 - b.



3º Estación:

Elementos culturales emparejados correctamente:

- | | | |
|----|----|----|
| a. | d. | g. |
| b. | e. | h. |
| c. | f. | i. |

4º Estación:

- Frases clasificadas como *Refuerza el acoso*:

- Frases clasificadas como *Frena el acoso*:

- Frase propia que refuerza el acoso:
- Frase propia que frena el acoso:

5º Estación:

Deberéis llevar con vosotros la sopa de letras completada.

Nota: Creación propia utilizando Canva

Anexo XII

AZ - Sopa de Letras

Voces que transforman

B R O D A S O C A J H Z E R
V O T P E C N O C O T U A B
A U T O E S T I M A G O C Ú
É A W H B H G U Ñ N B Ú Q E
Z G N D Ü X Q G I S Y N M D
Ü R P R C Ó M Y E X Ó P A Ó
I E Ü D Ó I L R G I A D R T
M S Y Ñ J L V D S T I E C N
Ü I T Y U A L U Í S S Ó C E
G Ó Ü B D Y L A R P M H Ü Ó
Ñ N Í O W C B E E V Í E N I
Ó O R V N Ü V T W N Y Y D M
Ó E W I J I O A M I T C Í V
S Y R L D G W P K B U R L A

BULLYING,VÍCTIMA,ACOSADOR,OBSERVADORES,INCLUSIÓN,EMPATÍA,DIVERSIDAD,AUTOCONCEPTO,AUTOESTIMA,AGRESIÓN,BURLA,RESPECTO

Nota: Generada con la herramienta online *AZ Letras*

Anexo XIII



Nota: Creación propia utilizando Canva

Anexo XIV

Fecha:

Curso:

FICHA DE EVALUACIÓN PROCESUALPrograma *Voces que Transforman*

Alumno:

Sesión:

ASPECTOS A OBSERVAR	CRITERIOS DE OBSERVACIÓN				
A. Participación en las actividades	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	N/O
Participa de forma activa en las actividades					
Expresa sus ideas con seguridad					
Escucha sus compañeros y espera su turno para hablar.					
B. Habilidades emocionales					
Expresa sus emociones de manera verbal o gestual sin generar conflictos					
Muestra empatía hacia las emociones de los demás					
Solicita ayuda cuando la necesita					
Demuestra autocontrol en situaciones de tensión o frustración					
C. Relaciones interpersonales					
Se comunica de forma respetuosa con sus pares					
Coopera con sus compañeros					
Promueve la inclusión y evita actitudes excluyentes					

Observaciones:*Nota:* Creación propia