



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**BULLYING, CIBERBULLYING Y ACOSO ESCOLAR: UNA REVISIÓN
SISTEMÁTICA ACTUALIZADA**
TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR: Diego Robledo Pérez

TUTORA: Maria del Carmen Fernandez Tijero

Palencia, 20 de junio de 2025

Resumen:

El bullying y el ciberbullying, en todas sus manifestaciones, representan una de las problemáticas más prevalentes en el contexto contemporáneo, constituyéndose como un ámbito de estudio de alta relevancia y aún con una limitada producción académica. El presente trabajo tiene como propósito, en primera instancia, desarrollar un marco conceptual que permita abordar los conceptos fundamentales vinculados a esta temática, incluyendo la identificación de los actores involucrados y el análisis de las consecuencias, tanto inmediatas como a largo plazo. En segunda instancia, se plantea la realización de una revisión sistemática de la literatura científica actualizada, empleando bases de datos reconocidas como Dialnet, Web of Science (WoS) y Google Académico. Con este fin, se establecen criterios rigurosos y estructurados para garantizar una adecuada selección y exclusión de los artículos pertinentes. Los resultados de este estudio estarán orientados a identificar las metodologías más eficaces en los procesos de análisis, prevención e intervención, con el objetivo de beneficiar a todas las partes implicadas.

Palabras clave: Acoso escolar, Bullying, Ciberbullying, Violencia, Acosador, Víctima, Abuso psicológico, Testigos pasivos, Exclusión

Abstract:

Bullying and cyberbullying, in all their manifestations, represent one of the most prevalent issues in the contemporary context, establishing themselves as a field of study of significant relevance yet with limited academic production. The purpose of this study is, first, to develop a conceptual framework that addresses the fundamental concepts related to this topic, including the identification of the actors involved and the analysis of both immediate and long-term consequences. Second, it proposes conducting a systematic review of updated scientific literature using renowned databases such as Dialnet, Web of Science (WoS), and Google Scholar. To this end, rigorous and structured criteria are established to ensure the proper selection and exclusion of relevant articles. The results of this study will aim to identify the most effective methodologies for analysis, prevention, and intervention processes, with the objective of benefiting all parties involved.

Keywords: School harassment, Bullying, Cyberbullying, Violence, Bully, Victim, Psychological abuse, Passive bystanders, Exclusion

Índice

1. Introducción	6
1.1. Justificación y presentación del problema	6
1.2. Relación con las competencias del Grado en Educación Primaria	7
1.3. Objetivos	10
2. Metodología	11
2.1. Materiales y métodos de búsqueda	11
2.2. Criterios de inclusión y de exclusión	12
3. Acoso escolar: evolución y aproximación conceptual.....	12
3.1. Conceptualización del acoso escolar o bullying	12
3.2. Tipos de acoso escolar	17
3.3. Conceptualización del acoso escolar cibernético o cyberbullying	18
3.4. Tipos de cyberbullying	20
3.5. Roles asociados a las conductas de bullying y cyberbullying	22
3.5.1. Agresores	22
3.5.2. Víctimas	23
3.5.3. Observadores.....	24
4.1. Resultados:.....	25
• Tabla 2.	26
• The Effectiveness of Educational Interventions on Traditional Bullying and Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis	26
4.2. Discusión.....	32
5. Conclusión.	36
6. Referencias bibliográficas	38

1. Introducción

El bullying y sus diversas manifestaciones constituyen una de las problemáticas más graves y persistentes en la actualidad, generando un impacto negativo profundo tanto en las víctimas como en los agresores, así como en el entorno social y académico. Este estudio tiene como objetivo identificar las medidas preventivas más eficaces, así como fomentar la concienciación y el análisis de este tipo de dinámicas. Además, se busca realizar una evaluación lógica y sistemática de las estrategias de prevención, lo que permitirá un examen detallado de los programas antibullying y su posterior ajuste en función de los resultados obtenidos.

1.1. Justificación y presentación del problema

La elección del maltrato entre iguales como tema para el desarrollo de este TFG viene motivada por la relevancia de la problemática, por las consecuencias derivadas de estas conductas, así como por la imperiosa necesidad de abordar las formas emergentes de acoso (como el *sexting* entendido como difusión de contenido sexual a través de las redes sociales y sin consentimiento de la persona afectada y/o el *grooming* comprendido como el acto efectuado por adultos que consiste en ganarse la confianza de menores con la finalidad de obtener imágenes íntimas con la pretensión de chantajearles posteriormente), y el compromiso con la mejora del clima escolar y de bienestar de los y las estudiantes. Mediante el desarrollo de este trabajo se pretende acercar al lector a las cifras de las personas que se ven afectadas, concretar las características de las conductas violentas y, finalmente, analizar la efectividad de los programas de prevención e intervención en materia de *bullying* y *cyberbullying*.

Tanto el acoso escolar presencial como el ciberacoso son expresiones de violencia que generan gran malestar en el conjunto de la población debido a las nefastas consecuencias en el bienestar psicosocial y el rendimiento académico de quienes se ven involucrados. A este respecto, y como se verá a lo largo de este apartado, en las últimas décadas, los índices de prevalencia de estos fenómenos se han visto incrementados, convirtiéndolos en el blanco de numerosas investigaciones médicas que han dado lugar a considerarlo un problema de salud pública ya que las víctimas aumentan en niveles alarmantes su grado de ansiedad y los agresores muestran fuertes signos de oposicionismo, somatización y estrés generalizado (Albores-Gallo et al., 2011).

1.2. Relación con las competencias del Grado en Educación Primaria

En este apartado se realiza una reflexión sobre las competencias que se pretenden alcanzar a la hora de realizar este TFG teniendo como base que al ser una revisión sistemática no se realiza un análisis crítico de los artículos analizados si no una recapitulación informativa basada en los puntos claves de estos. Este trabajo busca crear un sumario informativo partiendo de la problemática escolar existente en el bullying teniendo como medio formal la recolección informativa.

Basándose en las competencias específicas reflejadas en “La Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado en Maestro -o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid”, se desarrollará una relación entre estas y los conocimientos adquiridos e implementados en el desarrollo de este Trabajo Fin de Grado.

En esta memoria se aborda el aprendizaje y desarrollo de la personalidad, señalando como competencias a adquirir “conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales y dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de los estudiantes” (pág. 32). Estas competencias se demuestran y trabajan mediante el análisis de las consecuencias psicológicas y sociales del acoso escolar, tanto para las víctimas como para los agresores, y a través de una profunda reflexión sobre el impacto de este en el desarrollo presente y futuro de todas las partes implicadas, además de los factores externos que lo motivan. Asimismo, se menciona la importancia de “conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula” (pág. 34), siendo estos elementos clave en los procesos de detección y prevención del acoso escolar, los cuales también se desarrollan en el marco teórico de este proyecto.

Además de las formas de actuación y análisis en el aula, en estas memorias se pone un claro énfasis en la búsqueda, recopilación y extracción de información mediante fuentes cibernéticas y la aplicación de estos datos al entorno educativo. Se destacan competencias como “diseñar, desarrollar y evaluar procesos de investigación educativa, utilizando los métodos más apropiados a la naturaleza del problema, a la finalidad de la investigación y los criterios de científicidad más adecuados, con especial dedicación a los procesos de investigación en el aula” (pág. 35) y “discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural” (pág. 36). Al tratarse de una revisión sistemática, se realizará una búsqueda e interpretación de información proveniente de diversas fuentes. En la elaboración de esta revisión, se aplicará una metodología de búsqueda en bases

de datos cibernéticos de distintos orígenes, desarrollando la asimilación y categorización de datos, lo que permitirá una interiorización adecuada de las competencias exigidas.

- Competencia 1:

- Identificación de Terminología Relevante: este Trabajo de Fin de Grado (TFG) sirve como referencia para definir términos clave como "*bullying*", "*ciberbullying*" y "acoso escolar", entre otros conceptos generales, garantizando una asimilación precisa y actualizada de estos términos.
- Uso Correcto de la Terminología en el Análisis: para el desarrollo de una revisión sistemática, es indispensable un uso riguroso y correcto de la terminología educativa, lo que demuestra el dominio de este aspecto.
- Características Psicológicas del Alumnado: el TFG realiza una revisión exhaustiva basada en diversas fuentes sobre el impacto psicológico del bullying y los recursos para mitigar sus efectos.
- Características Sociológicas del Alumnado: La revisión incluye la exploración de factores sociales, familiares y ambientales que contribuyen a la aparición del acoso escolar.
- Características Pedagógicas del Alumnado: en este proyecto se evalúan y recopilan una amplia variedad de estrategias pedagógicas aplicables en la detección y prevención del bullying, adaptadas a las situaciones académicas.
- Contenidos Curriculares Relacionados con el Bullying: la revisión sistemática genera una base de datos que ayuda a evaluar qué contenidos curriculares son efectivos en la prevención y sensibilización hacia el bullying.
- Diferencias y Similitudes en Enfoques Anti-Bullying entre Distintos Sistemas Educativos: al compilarse una gran cantidad de información, se pueden contrastar intervenciones en distintos contextos sociales.

- Competencia 2:

- Identificación de Buenas Prácticas: se analizan estudios que identifican una amplia variedad de prácticas y la respuesta obtenida de estos.
- Evaluación de Prácticas: se incluyen en la revisión criterios evaluativos y recursos que generen una apreciación de su efectividad.
- Recopilación de Información: la revisión forma una recopilación sintetizada de información y literatura moderna sobre bullying.

- Trabajo Interdisciplinar: se reúne información con enfoques de varias disciplinas para abordar la problemática del bullying.
- Competencia 3:
 - Recolección de Datos: en este proyecto se utilizarán tácticas de recogida y clasificación de datos de manera sistemática y ordenada utilizando una alta cantidad de fuentes informativas y sistemas divulgativos.
 - Análisis de Datos: el TFG aplica modelos de análisis literarios para facilitar la lectura y comprensión de la información.
 - Fuentes de Información Primarias y Secundarias: se realizan lecturas y compilaciones de diversas fuentes literarias basadas en fuentes primarias y secundarias diferenciando la forma de recapitulación propias de cada modalidad.
 - Uso de Recursos Informáticos y Búsquedas en Línea: se utilizan recursos informáticos para acceder a la máxima cantidad de información posible además de recursos personales para que la separación entre la información trascendente y secundaria sea fundamental.
- Competencia 4:
 - Comunicación Escrita y Oral: tanto la redacción formal del escrito como el análisis del contenido y la posterior presentación ante el tribunal académico demuestran el nivel de comunicación exigido.
 - Utilización de Herramientas Multimedia: la creación y presentación del proyecto se realizarán con dispositivos multimedia dando lugar un aprendizaje completo y transversal de metodologías que enriquezcan mis conocimientos en esta temática.
- Competencia 5:
 - Incorporación de Estudios Recientes sobre el Bullying: el TFG incluye una revisión literaria actualizada con los últimos estudios y avances en el ámbito educativo dando tanto al trabajo como a aprendizaje la perspectiva más contemporánea y actualizada del mismo.
 - Evaluación de Nuevas Tendencias: se observan diferentes procesos de clasificación que extrapolan la evolución del bullying y su análisis dando lugar a una observación de su dinámica más moderna.
 - Técnicas de Investigación Independiente: se realiza una investigación autónoma sobre el tema a tratar.

- Aprendizaje Continuo: el proyecto documenta una base sólida para el futuro aprendizaje sobre el tema y un método de trabajo para continuar la educación en otros ámbitos.
- Metodologías de Investigación: se utilizan diversos métodos de investigación y recolección de datos dando lugar a una muestra significativa de metodologías de investigación y a una recapitulación sobre sus éxitos y puntos de mejora.
- Diseño de Investigación: se incluye un diseño y justificación de la investigación basado en fundamentos prácticos que hagan de esta una revisión intuitiva, útil y completa.
- Recopilación y Análisis de Datos: se realiza una recapitulación completa y organizada, y un análisis fundamentado en datos que respalden las decisiones en las que se ha basado este proyecto.
- Presentación de Resultados: se presentan de forma metódica los resultados de la literatura clasificada dando lugar a una conclusión lógica y fundada de ellos.
- Competencia 6:
 - Análisis de la Violencia desde una Perspectiva Ética: se realiza un análisis concienciador sobre la trascendencia del bullying y su impacto negativo.
 - Análisis de la Diversidad Cultural en el Contexto Escolar: se analiza cómo la cultura, el sexo o la raza pueden influir en la propensión a ser víctima de bullying.
 - Sensibilización sobre las Necesidades de Personas con Discapacidad: se muestra la situación de vulnerabilidad de las personas con discapacidad ante el acoso.
 - Análisis de la Discriminación en el Contexto Escolar: se promueve una reflexión basada en información sobre las formas discriminatorias presentes en el contexto escolar.

1.3. Objetivos

- **Objetivo general:**
 - Elaborar una revisión sistemática de la literatura académica sobre programas de prevención de *bullying* y *ciberbullying*, con el fin de proporcionar una visión actualizada.
- **Objetivos específicos:**

- Llevar a cabo una conceptualización de los términos "*bullying*" y "*ciberbullying*", así como de los roles implicados y sus diversas tipologías.
- Identificar las vías de estudio y medición más populares en la evaluación del *bullying*, *ciberbullying*.
- Efectuar una recapitulación meticulosa y ordenada de los resultados obtenidos a partir de diversos estudios, con el propósito de su posterior discusión.
- Identificar y evaluar la prevalencia del *bullying*, *ciberbullying* en la educación primaria.
- Catalogar la literatura disponible según su representatividad, campo de estudio y nivel de muestra.

2. Metodología

A lo largo de este apartado se presenta la metodología seguida para el desarrollo de la presente revisión sistemática de la literatura, deteniendo la atención en dos aspectos clave, los materiales y los métodos implicados en el proceso de extracción de la información y los criterios de inclusión y de exclusión de estudios.

2.1. Materiales y métodos de búsqueda

El objetivo de esta revisión consiste en realizar una compilación exhaustiva de la literatura contemporánea centrada en estudios de carácter empírico relacionados con los fenómenos del *bullying* y del *cyberbullying* y más concretamente de los programas de intervención psicoeducativa dirigidos hacia su prevención. Así mismo y tomando como referencia la gravedad de las consecuencias de quienes ejecutan, reviven y ven este tipo de comportamientos resulta de gran interés analizar que se está haciendo desde el entorno escolar para intentar frenar estos fenómenos.

El proceso de búsqueda se llevó a cabo de manera sistemática mediante el siguiente procedimiento y utilizando las herramientas descritas a continuación. Se seleccionaron las bases de datos Dialnet y Google Académico debido que ambas son recursos abiertos que disponen de una cantidad de información lo suficientemente amplia como para realizar el presente TFG. Y, además, porque poseen numerosos elementos de clasificación y filtrado.

El proceso de búsqueda en la base Dialnet se realizó introduciendo los términos "*bullying*", "*ciberbullying*" y "*programas educativos*", combinándolos con el operador booleano "AND". Tras esta selección inicial, se registraron los títulos de los artículos en una base de datos para identificar y eliminar duplicados. Finalizado este procedimiento, se dispuso de los artículos que fueron sometidos al proceso de selección para la revisión de estudios (ver Figura 1).

2.2. Criterios de inclusión y de exclusión

Para incluir los artículos en este proyecto, se consideraron los siguientes criterios de elegibilidad: (1) publicaciones posteriores a enero del año 2015, inclusive; (2) publicaciones en lengua española; (3) población en edad escolar o educación secundaria; (4) artículos originales; y (5) tesis doctorales.

Asimismo, los criterios de exclusión fueron: (1) revisiones bibliográficas; (2) estudios sobre el *bullying* fuera del contexto educativo; (3) propuestas que no presenten resultados; (4) escritos sobre acoso en lugares de trabajo o en disciplinas deportivas; y (5) artículos incompletos.

3. Acoso escolar: evolución y aproximación conceptual

A lo largo de este apartado se van a exponer las definiciones de los dos fenómenos entorno a los que gira esta revisión de la literatura, es decir, el acoso escolar o *bullying* y acoso cibernético o *cyberbullying*.

3.1. Conceptualización del acoso escolar o *bullying*

El acoso escolar o *bullying* (A partir de este momento, ambos términos serán considerados como sinónimos ya que ambos tratan la misma problemática y ya no existe diferencia semántica o de significado entre ambas) es un fenómeno de carácter social y aunque irrumpió hace relativamente poco tiempo en los estudios de disciplinas propias de la Sociología o la Pedagogía, ya son numerosas las investigaciones dirigidas a conceptualizar y determinar el fenómeno. En este sentido y para acotar el término ha sido indispensable consultar varias fuentes, extrayendo las aportaciones que han resultado más significativas en materia de acoso escolar.

Como primer acercamiento al concepto, se ha realizado una búsqueda en diferentes diccionarios y enciclopedias. En este sentido en el Diccionario de la Real Academia Española (en adelante DRAE) no se observa una entrada específica para la palabra *bullying*, mientras que en el Diccionario panhispánico de dudas se apunta que: «La alternativa recomendada en español para esta voz inglesa (pron. [búlin]) -derivada del verbo bully ('intimidar o acosar') a partir de bully ('matón')- es acoso escolar, usada tanto en España como en América». Siguiendo estas indicaciones se ha acudido de nuevo al DRAE y dentro del término *acoso* se ha encontrado la subcategorización acoso escolar. Empezando por los significados de *acoso* se subrayan dos que corresponden con lo que en este trabajo se entiende por *bullying*: 1) «perseguir sin dar tregua a una persona» y 2) «apremiar de forma insistente a alguien con molestias o requerimientos». A pesar de que ambas acepciones son muy genéricas, si se puede observar su estrecha relación y, a su vez, aventurar el sufrimiento que puede llegar a experimentar una persona víctima de este fenómeno. Asimismo, conviene resaltar que puntualiza aspectos como la durabilidad y el mantenimiento de las conductas a lo largo del tiempo y la finalidad denigrante de estas.

Además, cuando se afina más el proceso de búsqueda sobre el acoso escolar se observa que estos comportamientos se desarrollan dentro del contexto educativo y que necesariamente implican que una o varias personas vejan o denigran a otra que habitualmente se siente indefensa. Aludiendo nuevamente a los estándares de la Real Academia Española, esta última sería la definición más cercana a *bullying* que se puede encontrar.

Cuando se ejecuta la búsqueda en diccionarios propios de la lengua madre del término *bullying*, se encuentran otras definiciones que proporcionan información valiosa. Uno de estos diccionarios anglosajones de mayor trascendencia es el Diccionario Merriam-Webster. Este define el *bullying* como una situación de abuso o maltrato dirigida hacia una persona vulnerable provocada por parte de otra que se encuentra en situación de superioridad. En esta definición se encuentra un matiz sustancial para delimitar el fenómeno: la diferencia de poder y/o incluso de estatus. Desde esta óptica el *bullying* siempre se realiza desde una posición de preeminencia del agresor sobre la víctima dentro de espacios horizontales, es decir, que el conflicto se desarrolla entre el grupo de iguales. Esta paradoja –preeminencia en la horizontalidad- se aclara en la entrada *estatus* del propio DRAE, que lo concreta como: «[...] situación relativa de algo dentro de un determinado marco de referencia».

En definitiva y a raíz de lo expuesto hasta el momento, cuando se refiere el constructo *bullying* se hace desde el entendimiento de un desequilibrio de poder entre el grupo de pares desde dos perspectivas.

La primera consiste en la existencia de una diferencia física considerable entre acosador y víctima, bien sea por un desarrollo mayor del primero o por que el agredido presente cualquier tipo de diversidad que le sitúe, ante los ojos de aquel, en posición de vulnerabilidad. Esta diferencia provoca que la víctima se perciba indefensa e intimidada ante la posibilidad de un enfrentamiento físico. Esta descompensación física no tiene por qué producirse necesariamente entre el agresor y el agredido, sino que también puede experimentarse en forma de amenaza velada o explícita de que terceras personas cercanas al círculo del agresor puedan humillarlo (Juvonen, 2014).

La segunda, quizá menos evidente y, por lo tanto, más difícil de detectar, se centra en la diferencia de poder social entre las partes implicadas en la situación de acoso. Si se tiene en cuenta que este poder social es entendido como aquella capacidad que posee una persona para influir en otros (Vasco et al., 2005) y que en la mayoría de las ocasiones sucede de forma artificial mediante la asignación de roles o acuerdos institucionalizados (Weber, 1998) también se puede llegar a inferir que debe tener la responsabilidad para usarlo de la mejor manera posible. Sin embargo, en las relaciones con los semejantes, a menudo se establecen roles de forma orgánica, es decir, que de manera arbitraria adquiere una posición de gran influencia sobre sus compañeros.

Por otro lado, si se concretan estos aspectos en el nivel de desarrollo moral del alumnado de Educación Primaria, y específicamente entre los 8 y los 12 años se suelen situar entre la tercera y la cuarta etapa identificadas por Khölberg (1927). Esto quiere decir que habitualmente van a buscar el sentirse arropados e incluidos en un grupo para, más adelante, dedicarse a buscar lo mejor para el mismo colectivo. Esta visión del mundo y de la sociedad acarrea con frecuencia seguir al grupo de pares de forma ciega, sin pararse a reflexionar sobre las consecuencias que pueden acarrear sus actos. Por lo tanto, si una persona es percibida por el grupo como *buena* o *popular*, este le apoyará, aunque ello implique excluir o maltratar a otro compañero.

En este mismo orden de cosas la definición de *bullying* recogida en la Enciclopedia Británica, que fue una de las primeras en acuñar este término, así como en ofrecer una definición detallada y matizada pertinentemente, lo que resalta su importancia a pesar de su antigüedad, aporta un nuevo matiz que gira en torno a la intencionalidad. De esta manera para poder hablar de una situación de *bullying*, además de que la conducta esté dirigida hacia una persona vulnerable (mayor desarrollo físico o presentar diversidad) es necesario que con su ejecución se persiga causar un daño intencionadamente y que se mantenga en el tiempo. Así mismo y además de la intencionalidad esta definición incide en que para poder hablar de acoso escolar, la situación

debe prolongarse durante un periodo de tiempo extenso. Este elemento resulta diferenciador en cuanto a los escenarios de burlas puntuales hacia un compañero o compañera.

Todas las definiciones presentadas hasta el momento no dejan de ser descripciones genéricas que carecen de fundamentación científica sobre un fenómeno de gran complejidad, y que al fin y al cabo se han encontrado en diccionarios o enciclopedias. Por este motivo, a continuación, se subrayan algunas de las definiciones aportadas por autores y referentes en la materia y que son fruto de una revisión de la literatura académica.

En este sentido, Farrington (1993) apunta algunos elementos clave que pueden contribuir a comprender en mayor nivel de profundidad el acoso escolar. Entre todos ellos destacan la intimidación, el desequilibrio de poder o la ausencia de provocación por parte de la víctima. Es importante que se centre la atención en este último factor y es que según el autor la víctima de acoso no tiene control alguno sobre situación, por lo que los sentimientos de miedo e inseguridad son predominantes y se incrementan con el paso del tiempo.

Así mismo, otro de los factores que señala Farrington gira en torno al interés unilateral por mantener los estatus de quienes se ven involucrados en conductas de *bullying*. De esta forma, y aunque parezca obvio, la víctima con objeto de evitar mantener su condición, puede que responda en la misma forma a la violencia o incluso que la inicie.

Por otro lado, Olweus (1996) identifica comportamientos propios de situaciones de acoso entre iguales: 1) insultos o burlas hacia una persona; 2) ignorar o excluir a una persona de un grupo; 3) golpear o amenazar a una persona; o 4) difamarla en el contexto educativo. Además, este autor propone otras situaciones que, aunque más sibilinas, como difamar a la víctima utilizando su imagen o intentar apartarla de diferentes actividades de carácter social, pueden producir similares o peores consecuencias. La importancia sobre la pertinencia de estos matices radica en que en algunos escenarios el agresor no tiene que ser, necesariamente, más fuerte físicamente en comparación con la víctima, sino gozar de mayor poder social o ejercer control sobre los compañeros que le respaldan sin ser conscientes del daño que están provocando. Del mismo modo Olweus plantea que cualquiera de las situaciones identificadas debe mantenerse en el tiempo para poder considerarlas acoso. A este respecto, el psicólogo sueco-noruego diferencia comportamientos y/o comentarios idénticos formalmente pero que suceden en contextos opuestos: un escenario de amistad u otro en el que dos alumnos poseen similar grado de poder.

Por su parte Pellegrini y Long (2002) concretan el término *agresión* en la descripción física, el afecto negativo y las consecuencias. Mientras que Salmivalli et al. (2005) plantean que no se

puede hablar de *bullying* cuando se enfrentan dos alumnos con fuerza física y poder parecidos o cuando se experimenta una burla de forma ocasional. Y es que en algunas ocasiones se alude al *bullying* para referirse a situaciones que no lo son, aspecto que puede resultar contraproducente a la hora de encontrar una solución acertada. Asimismo, Roland y Munthe (1989) precisan el *bullying* como: “[...] violencia prolongada, tanto mental como física, y que se repite, llevada a cabo por un individuo o grupo contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación convirtiéndose en víctima” (p.59). En este mismo orden de cosas Monelos et al. (2015) introducen el sometimiento como parte importante del concepto y lo relacionan con los sentimientos de la víctima ante situaciones de acoso y de las que no puede escapar fácilmente.

En síntesis, para poder hablar de situaciones de acoso escolar o *bullying* es preciso que (Sánchez et al., 2016) una persona o grupo de personas, conscientemente y de manera persistente en el tiempo generen sufrimiento a otra que se encuentra en situación de indefensión y de vulnerabilidad.

En este sentido, la prevalencia (incidencia proporcional de casos de un fenómeno analizada durante un periodo determinado de tiempo) de situaciones de acoso escolar arroja cifras espeluznantes. No obstante, es conveniente matizar que los datos reflejados en las diferentes investigaciones deben ser estudiados con cautela, especialmente si se tiene en cuenta que estos varían significativamente en función del instrumento de evaluación empleado (Garaigordobil & Oñederra, 2008, 2010).

Según autores como Garaigordobil et al. (2008, 2010), entre los principales criterios de estudio de prevalencia del *bullying* se encuentran las diferencias en función del sexo (entendido este como biológico), la edad y los tipos de maltrato perpetrados. Respecto al primero de ellos, se encuentra que los varones son más propensos tanto a ser víctimas como agresores de acoso físico; mientras que entre las mujeres es más habitual la presencia de un maltrato indirecto de carácter verbal o relacional. En cuanto a la variable edad, se observa un aumento progresivo de ambos fenómenos desde que se comienza en el colegio hasta los once años aproximadamente, siendo a partir de esta edad, y hasta los catorce años, cuando, tras un incremento sustancial, se alcanza el punto álgido. A partir de este momento los datos confirman que comienza a decrecer. Por otro lado, entre las formas más comunes de violencia se encuentran aquellas de carácter verbal, seguidas muy de cerca por las que tiene lugar el maltrato físico.

Diferentes estudios apuntan que el *bullying* es un problema global y que las cifras de prevalencia apenas varían de un lugar a otro. De forma general los índices de prevalencia oscilan entre el 3% y el 10% para aquellas conductas violentas de carácter más grave y con

mayor perdurabilidad en el tiempo, frente al 20-30% en cuanto a violencia ejercida de manera puntual (Garaigordobil et al., 2008, 2010). Así mismo, según los estudios de Cerezo (2006) en España, tanto en centros educativos de titularidad privada como pública, la incidencia se sitúa en torno al 23%, siendo en los últimos cursos de Educación Primaria donde más casos de acoso se producen. Si se desglosa por sexo, los varones destacan más en el papel de agresor con un 18% mientras que en las mujeres la cifra se reduce hasta el 1,2%. En el rol de víctima, encontramos una gran descompensación en el ámbito femenino ya que, frente a ese 1,2, el 9% de las estudiantes de Educación Primaria afirman haber sufrido *bullying*. En el caso de los varones la cifra es del 12%. Sin embargo, en el papel de víctima-agresor o víctima-provocadora la incidencia se encuentra en un 7,7% en varones frente a un 9% de incidencia en mujeres.

En lo referido a la situación global de casos de acoso, se ha estimado que, al finalizar la adolescencia, más de tres cuartas partes de los jóvenes han sido víctimas de acoso; mientras que investigaciones en diferentes lugares del mundo relatan que hasta un 25% de los estudiantes han sufrido *bullying*, y un 20% de los alumnos se sumaron al rol de *bully* (Dracic, 2009).

3.2. Tipos de acoso escolar

En relación con los tipos de *bullying* se pueden identificar cuatro tipos: 1) físico; 2) verbal; 3) social; y 4) psicológico.

- Físico: se incluyen en este apartado toda acción corporal hacia la víctima con el objetivo de generar un agravio en la fisionomía de esta. Comprende actos como patadas, puñetazos, encierros en lugares incómodos, entre otros (López & Chávez, 2011).
- Verbal: se tratan de acciones no corporales pero que generan un perjuicio en la víctima como bien pueden ser insultos, motes peyorativos o agravios hacia la raza o sexo de la persona que lo sufre (López et al., 2011).
- Social: el modelo social del bullying busca generar daño en la víctima mediante el rechazo por parte de sus iguales con el objetivo de hacerle sentir solo e inferior a los demás (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2004).
- Psicológico: entendemos como modalidad psicológica del *bullying* a una mezcla de los modelos previos. Se caracteriza por un reiterado uso de gestos, miradas, rumores exclusión social, amenazas... dirigidas al debilitamiento sistemático del bienestar y la salud mental de la víctima. Su forma de mostrarse es más sutil por lo que su detección es muy complicada (Olweus, 1998).

Si bien todas las modalidades de *bullying* son igualmente perniciosas para el desarrollo sano y correcto tanto de agresor como de víctima la estructura interna de cada una de ellas es diferente por lo que la forma de analizarla, prevenirla y abordarla también debe serlo. Limitar la definición de acoso escolar solo a las agresiones físicas o verbales deja fuera del análisis y por lo tanto de la evolución teórica otras formas de intentar dañar a la víctima.

3.3. Conceptualización del acoso escolar cibernético o *cyberbullying*

Durante los últimos años se ha experimentado un avance por el cual las tecnologías se han ido convirtiendo en herramientas que han modificado la forma de conectar con el mundo y con las personas. Esta forma de conexión ha experimentado mayor auge durante la pandemia de la Covid-19, y es que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC) fueron un medio indispensable para la interacción. Asimismo, a nivel educativo es innegable que las TIC son herramientas que facilitan sobremanera la función docente, pero también es cierto que se han convertido en un arma de doble filo en materia de acoso. De esta manera los perpetradores de conductas de acoso no necesitan tener delante a la víctima para poder ejecutar estas conductas. (Cuadernos de Investigación Educativa, 2020)

Tal y como se realizó en el apartado dedicado al *bullying*, en los próximos párrafos se conceptualizará el término *ciberbullying* y se establecerán similitudes y diferencias entre ambos fenómenos.

Una definición que sirve de punto de partida es la que nos proporcionan Kowalsky et al. (2010) pag 26, estos autores definen el *ciberbullying* como “[...] el acoso escolar a través de correos electrónicos, mensajes instantáneos, salas de chat, páginas web, o a través de mensajes o imágenes digitales enviados por el teléfono móvil” (p. 57). Estas palabras, aunque no capten la complejidad y todo lo que implica el fenómeno, sintetizan muy bien la idea general del término. Cabe decir que esta descripción simplifica el *ciberbullying*, en lo relativo al daño que puede causar la conducta o en la forma de asumir lo que está experimentando la víctima. Para numerosas personas, el *cyberbullying* consiste simplemente en emitir/recibir insultos a través de las redes, pero va mucho más allá y tiene engranajes más complejos que el tradicional *bullying*. Con frecuencia se escuchan comentarios como: “si te insultan por Instagram es tan sencillo como borrar la cuenta”, sin embargo, en el momento actual desconectarse de las redes sociales significa aislarse del mundo, y muy especialmente en la etapa adolescente.

En lo relativo al *cyberbullying*, el Defensor del pueblo apunta que, hasta el año 2007, el 5,5% de población en edad escolar se ha visto afectada por el fenómeno, del cual un 5,1% señaló haberlo sufrido de manera esporádica y un 0,4% de forma persistente en el tiempo. Así mismo, en este estudio se indica que, aunque hasta un 26% del alumnado es consciente de la situación de *cyberbullying*, solo el 2% es capaz de discernir su verdadera gravedad y sus perjuicios a largo plazo. En este mismo orden de cosas, Olweus y Kowasky (1999) indican que entre el 1% y el 30% han perpetrado conductas de acoso cibernético y entre el 3% y el 72% lo han recibido, concluyendo que los índices de prevalencia en el momento de la realización del estudio se situaba entre un 5% y un 20%.

La verdadera alarma socioeducativa derivada de las conductas de maltrato entre iguales, en cualquiera de sus manifestaciones, surge cuando se analizan las consecuencias derivadas de ambos fenómenos.

Las víctimas evidencian mayor riesgo de consumo de sustancias (alcohol, tabaco, drogas, etc.) ya sea como medio de evasión de la realidad que les rodea o como medida desesperada para que sus compañeros les perciban de otra manera y finalmente les acepten (Antolín, 2011). De similar forma, es común que las víctimas presenten depresión, ansiedad, falta de motivación, escasa higiene del sueño, etc. Y en este mismo orden de cosas, el estrés y la angustia pueden generar un malestar que acelere la aparición de trastornos que estaban en fase premórbida, circunstancia que dificulta su prevención y el tratamiento (Mitch van Geel et al. 2014). Del mismo modo, las víctimas del *bullying* suelen ser personas con una autoestima muy baja, ya sea por su personalidad o por el ambiente en el que se encuentran inmersas (Haber, 2007). Esta baja autoestima puede asociarse a trastornos de la conducta alimentaria –anorexia, bulimia...- y/o a problemas en las relaciones sociales adultas –ansiedad, depresión...- debido principalmente a la generación de apegos insanos y a la continua sensación de ‘no ser lo suficientemente bueno’ para la gente que les rodea (Simkin, et al., 2014). Entre los síntomas también se puede incluir el deterioro físico paulatino, ya que la falta de motivación a la que se aludía previamente, sumada al profundo sentimiento de tristeza, puede provocar sedentarismo e incluso descuido de la higiene personal (Rigby, 2008).

En esta misma línea de comportamiento, durante los últimos años se ha podido observar un incremento de las conductas de ideación suicida que idealizan la propia muerte como una solución asequible y agradable. Incluso en años tan próximos como el 2016 se tornó viral un reto conocido como ‘Ballena Azul’, un «juego» que proponía a los ‘participantes’ una serie de desafíos que habrían de cumplir de forma diaria y que culminaban con la propuesta última de saltar desde lo alto de un edificio como forma de terminar con su propia vida (Echavarría Villa,

2019). Estos hechos pueden nutrirse con la soledad que experimentan los niños y las niñas acosados. (Ceballos-Espinoza, 2008).

Otra de las consecuencias asociadas a la victimización de acoso es el fracaso escolar y el posterior abandono de los estudios. Esto se debe tanto a los problemas experimentados en la institución como a los vinculados con el propio desarrollo cognitivo. En relación con la quiebra prematura de los estudios por parte de las víctimas, según el Nacional Child Development (1958), podría haber influido negativamente a la hora de encontrar un empleo o tener un buen sueldo. En cuanto al desarrollo cognitivo, Quinlan (2020) postula que las víctimas, debido a la ansiedad y al estrés, desarrollan en menor medida el caudado (parte del cerebro asociada a los movimientos con relevancia en los procesos de memoria de trabajo y del lenguaje) y el putamen (estructura asociada con el control del movimiento, con el aprendizaje asociativo [estímulo-consecuencia] y con el procesamiento sensorial).

Finalmente, en lo relativo a las consecuencias físicas, Brown et al. (1997) realizaron un estudio en el que se ponía de manifiesto que, del 20% de los encuestados que sufrían dolores crónicos desde la adolescencia, más de la mitad -un 10,9% del total de los estudiados- los padecían víctimas de conductas de maltrato.

A la luz de los argumentos expuestos hasta el momento se puede indicar que este estudio persigue mostrar al lector la importancia que tiene el desarrollo de propuestas de intervención psicoeducativas que contribuyan a promover el bienestar y el desarrollo integral de los y las estudiantes.

La inminente aparición de diferentes aplicaciones e inteligencias artificiales, así como la vertiginosa evolución de las tecnologías hace muy complicada la delimitación de todas las conductas que se pueden entender como acoso cibernético. Sin embargo, teniendo en cuenta las publicaciones efectuadas hasta el momento en esta materia, en apartados posteriores se matizarán las conductas que a día de hoy comprenden el fenómeno.

3.4. Tipos de *ciberbullying*

En cuanto al *ciberbullying* Thompson et al. (2014, p. 190) identifican los siguientes tipos: 1) envío de mensajes cortos (SMS) amenazantes o desagradables; 2) suplantación de identidad (*phising*) o robo de contraseña; 3) publicación de fotos (reales o manipuladas) con comentarios insultantes o despectivos; 4) publicación de datos personales; 5) creación de webs con contenidos ofensivos; 6) publicación de fotos o videos comprometedores; y 7) suscripciones a

listas indeseadas o saturación del correo. Por su parte Sánchez et al. (2016, p.8) añade a las anteriores: 1) insultos electrónicos; 2) hostigamiento mediante medios de mensajería digital (ciberpersecusión); 3) denigración o difamación de la víctima; 4) exclusión a una persona de foros o grupos; y 5) difusión de vídeos en los que se muestra una agresión a la víctima (paliza feliz o *happy slapping*).

Por otro lado, y en la misma línea de lo expuesto hasta el momento, Willard (2006) enumera siete actos que pueden ser considerados como pistas que alertan de la posible existencia de *ciberbullying*: 1) mensajes incendiarios; 2) hostigamiento; 3) denigración; 4) suplantación de identidad; 5) difamación; 6) exclusión social; y 7) *cyberstalking* (seguimiento o persecución dada de forma cibernética a una persona o grupo mediante una investigación constante).

Por otro lado, cabe comentar que el *cyberbullying*, debido a la ausencia de contacto físico favorece que se ejecute fuera del espacio y horario escolares, hecho que indiscutiblemente, complejiza la tarea de detección e intervención desde los centros educativos. Asimismo, la situación se vuelve más dura para la víctima, ya que el acoso la acompaña por lo que se desvanece la percepción de seguridad. Del mismo modo otro de los aspectos que contribuye a diferenciar los tipos de acoso presencial y cibernético es el anonimato de los perpetradores de las conductas derivadas de este último y, a su vez, el sentimiento de impunidad y de percibimiento real sobre las consecuencias de sus comportamientos para quienes los padecen. En esta situación conocida como *anonimato percibido* el acosador actúa con la completa certeza de que no va a ser desenmascarado e incluso de serlo solo tendría que negarlo. Además, se ven incrementados el poder de la información, así como de los medios de los que dispone el acosador, ya que en la red una sola acción puede dilatarse a lo largo del tiempo y llegar a un mayor número de personas.

Para finalizar con este apartado cabe concluir que a la luz de lo visto hasta el momento y desde la perspectiva de las diferencias cognitivas entre acoso y ciberacoso escolar, autores como Kowalsky (2011) postulan que mientras que las motivaciones del segundo son de carácter intrapersonal, las del *bullying*, contrariamente son interpersonales. Esto en definitiva significa que mientras que el *cyberbullying* se vincula con aspectos de carácter interno, a su conocimiento y a la capacidad para poder autorregularlos, el acoso presencial se relaciona con la habilidad para comprender e interpretar las emociones y sentimientos de los demás (Gardner, 1983). A este respecto las motivaciones del *agresor online* son diferentes, ya que como se indicaba previamente, cuando se ejecuta el acoso de manera cibernética no se observan los efectos que se provocan en las víctimas, de manera inmediata, por lo que se puede llegar a sospechar que la motivación es la propia ejecución de la conducta. Sin embargo, el agresor de

acoso presencial obtiene inmediato refuerzo externo ya sea por parte de la víctima o del grupo (Kowalsky, 2011).

3.5. Roles asociados a las conductas de *bullying* y *cyberbullying*

A lo largo de este apartado se presentarán las características asociadas a conductas de acoso presencial u *online* en función de los tres roles implicados: agresores, víctimas y observadores.

3.5.1. Agresores

Este rol se asocia a la perpetración tanto de conductas de acoso presencial u *online*. Olweus (1998, 2012, 2013), uno de los autores de referencia en la materia, concreta la personalidad del agresor como fuertemente dominante y de superioridad frente a los compañeros y a las figuras adultas o de autoridad a las que se enfrenta, desafía e incluso amenaza. Además, habitualmente muestra simpatía hacia las conductas violentas, manifestando alegría o entusiasmo ante la contemplación de escenas agresivas y poca o nula empatía hacia la víctima de esos actos (Olweus, 1998, 2012, 2013; Suarez & Hymel, 2015).

Asimismo, se hace hincapié en que son personas con mayor simpatía hacia conductas de masculinidad tradicional ya sean asociadas a la violencia o a la exacerbación de ciertas capacidades físicas, vejando y humillando a las personas que no cumplen estos cánones físicos y de comportamiento.

A raíz de las características expuestas sería natural pensar que el agresor se encuentra constantemente involucrado en situaciones problemáticas, pero contrariamente evidencian gran facilidad e ingenio para escabullirse de escenarios difíciles o conflictivos. Este aspecto, contribuye a incrementar los sentimientos de confianza e impunidad y pueden ser predictores de conflictos de mayor severidad en la edad adulta (Olweus, 1998).

En el entorno social es donde se encuentra una de las mayores coyunturas ya que se pueden dar dos formas de actuación prácticamente opuestas pero ambas asociadas al perfil de persona agresora. Por un lado, el modelo de comportamiento que roza lo antisocial, que se manifiesta mediante conductas erráticas que se salen de lo común, por lo que al ser muy visibles resultan más sencillas de identificar. Por otro lado, se sitúan los agresores que evidencian una altísima inteligencia social e interpersonal, y que, a su vez, cuentan con una valoración muy positiva por parte de sus compañeros. Al contrario que los anteriores estos perfiles no suelen destacar en el plano físico con respecto a sus semejantes, pero usan su posición de poder social como

arma. En ambos casos son personas muy susceptibles a la presión social que están motivadas en gran parte por la búsqueda de la aprobación popular.

De manera previa a finalizar este apartado conviene hacer una breve alusión a uno de los autores de la Psicología del aprendizaje, Albert Bandura, quien postula que las tendencias violentas o agresivas no vienen condicionadas por aspectos biológicos, sino que en la gran mayoría de ocasiones se adquieren por observación. A este respecto y lejos de la adquisición de patrones conductuales por refuerzo directo, las personas reproducen conductas por aprendizaje vicario, es decir, que cuando la consecuencia del comportamiento del modelo observado es coherente con el pensamiento propio la tendencia será la reproducción de este. De esta manera y aplicando esta teoría a la violencia entre iguales, además del refuerzo que recibe el agresor por parte de sus compañeros puede estar motivada la observación de conductas agresivas en el contexto familiar, por ejemplo y por la asimilación de este sistema como una estrategia efectiva para la resolución de conflictos.

3.5.2. Víctimas

Son numerosas las características físicas, sociales y/o psicológicas que pueden provocar que una persona se convierta en víctima de acoso entre iguales. A este respecto en la etapa de Educación Primaria casi cualquier característica física que sea percibida como diferente puede convertirse en el objetivo de burlas y mofas (ser demasiado alto o bajo, tener sobrepeso, uso de gafas...). Sin embargo, no solo se reduce al plano físico, ya que, evidenciar un buen o mal rendimiento académico o una sexualidad “no normativa”, entre otras, puede convertirse en el motivo idóneo para ser víctima de acoso escolar.

En este sentido Olweus (1998, 2012, 2013) identificó algunas de las características específicas de las víctimas de *bullying* y que por su propia condición las hacen más vulnerables. Entre otras se encuentran las siguientes: 1) personalidad cautelosa y callada; 2) fuerte sensibilidad; 3) inseguras; 4) tendencias al aislamiento; 5) ansiedad o depresión; y 6) preferencia para estar entre adultos.

Finalmente, Kowalsky (2011) postula que existen una serie de factores de riesgo y factores de protección que predisponen a ser o no ser víctimas de *cyberbullying* tal y como se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Factores de riesgo y de protección asociados a las conductas de acoso presencial u online

Factores de riesgo	Factores de protección
Edad	Seguridad en la escuela
Conductas de riesgo online (frecuencia)	Apoyo percibido: compañeros, familia
Falta de compromiso moral; personalidad narcisista	Capacidad para ponerse en el lugar de los otros
Violencia como estrategia para la resolución de conflictos (ira)	Buen clima escolar
Haber sido víctima de acoso presencial	

Nota: Fuente: Kowalsky (2011)

3.5.3. Observadores

En los casos de *bullying* el entorno de iguales juega un papel fundamental en el desarrollo, así como en la evolución y crecimiento de la situación de acoso o en el fin de esta. A este respecto una de las posibilidades por las que los observadores no se posicionen o posicionarse a favor del agresor es por miedo a convertirse en la víctima. Otra alternativa es que de alguna manera consideren que el acosador tiene razón y la víctima merece ser tratada de esa forma por lo que permiten e incluso vitorean al agresor de *bullying*. En ambos casos se observan alumnos muy fácilmente manipulables y con una personalidad vulnerable a la presión del grupo o de un compañero que ellos entiendan como un bastión social (Kowalsky, 2011)

Al ser un grupo tan amplio es difícil decir que sentimientos surgen entre los espectadores. Para Harris y Petrie (2003) las principales emociones que sufre el grupo en una situación de acoso son malestar hacia los profesores y hacia la entidad educativa por su pasividad e ineficacia con sus responsabilidades. Además. Pueden experimentar confusión al verse envueltos en una dinámica social que les cuesta entender y miedo ante la posibilidad de verse ellos mismos en la posición de víctima en caso de actuar.

Por otro lado, Olweus (1998) enuncia factores que afectan a la forma en la que el grupo reacciona ante el acoso. El autor sugiere que los estudiantes presentan niveles de tolerancia a la agresión mayor después de observar conductas de esta índole mostradas por otro sujeto. En edades tempranas estos valores tienen un incremento adicional si la percepción social del agresor es positiva por lo que los estudiantes podrían sufrir un “contagio social” que harían más aceptables las conductas violentas del agresor.

El último fenómeno que favorece la extensión del *bullying* es el debilitamiento del control que consiste en que el grupo al estar expuesto de manera rutinaria a situaciones de violencia reduce paulatinamente el control de sus propios impulsos violentos, reforzando así el modelo de

conducta agresiva y provocando que el grupo no sea solo un ente pasivo ajeno a la acción si no que hacen sentir al agresor un aumento social debido a sus comportamientos lo cual hace que se repitan cada vez de forma más habitual y cada vez con mayor dureza. La combinación de estos factores dentro de un entorno social amplio provoca un sentimiento de comodidad en el agresor, lo que lo motiva a continuar actuando contra la víctima.4. Resultados y discusión

En este apartado se presentan el análisis de los resultados obtenidos en el proceso de búsqueda y de revisión de los artículos y que forman parte de esta revisión sistemática de la literatura científica en materia de prevención e intervención en *bullying* y *cyberbullying* y en un momento final una breve discusión que versa en torno a la eficacia de estos programas.

4.1. Resultados:

En la siguiente tabla se presentan los resultados del análisis sistemático de la literatura existente sobre el bullying y el cyberbullying. Para la selección de los artículos se ha priorizado tanto la actualidad de las publicaciones como su relevancia en el ámbito educativo, con el objetivo de conformar una muestra que no solo aporte datos sobre la problemática, sino que también ofrezca una visión actualizada y fiel de cómo esta se manifiesta en el día a día escolar. Asimismo, se pretende mostrar los procedimientos, análisis y consecuencias que rodean este fenómeno.

El enfoque sistemático y el uso de datos cuantitativos no buscan deshumanizar la situación, sino visibilizarla de manera ordenada y concreta, destacando la importancia y gravedad del problema desde una perspectiva comprensible y fundamentada.

• **Tabla 2.**

- Efectos de los programas de intervención y prevención del *bullying* y del *cyberbullying*

• Programa (Autor)/país	• Muestra	• Tipo de estudio	• Instrumentos	• Resultados
• The Effectiveness of Educational Interventions on Traditional Bullying and Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis • (Esperanza Debby Ng, Joelle Yan Xin Chua, and Shefaly Shorey 2020) • Singapore	• 35695 • 10-18 años	• Revisión de estudios y metadatos	• Mediante la estratificación de la muestra abordada en la búsqueda y sus resultados ante diversos procedimientos.	• Las intervenciones educativas aplicadas son efectivas reduciendo el bullying existente y previniéndolo en el largo plazo • La efectividad aumenta cuando son hechas por un experto en la materia en lugar de por un docente.
• #aquiproubullying Intervention Program in Compulsory	• 342 • 12-16 años	• Estudio de la situación y percepción del bullying en un	• Cuestionarios EBIPQ y ECIPQ	• Reducción del 3% en la victimización por bullying y del 0,1% en la del CB.

Secondary Education. Results of a Preliminary Study • (Albert Mercader, Leopoldo Cabrera y Silvia Cases, 2022) • España		centro escolar antes y después de la implantación del método #aquiproubullying		
• Impact of the TEI Peer Tutoring Program on Coexistence, Bullying and Cyberbullying in Spanish Schools • (Vanessa Sainz, O'Hara Soto-García, Juan Calmaestra and Antonio Maldonado. 2023) • España	• 1015 alumnos • 12-16 años	• Comparación entre cuatro centros que implementan el TEI y cuatro centros que no lo implementan.	• Para la extracción de datos, se utilizan cuestionarios individuales y el ECE para su análisis.	• Los colegios que no implementan el TEI tienen un 6% más de victimización y un 6% más de casos de agresión
• Effectiveness of cyberbullying prevention programmes on perpetration levels: a meta-analysis (Javier Mula-Falcón,	• 15845 alumnos • 10-17 años	• Metaanálisis de la efectividad de 17 programas de intervención.	• La comparación procedimental de los resultados de las distintas muestras comparadas.	• Todos los programas presentan una reducción en los casos de acoso escolar desde su implantación de como mínimo el 0,05%

• Cristina Cruz González, 2022) España.				
• The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber) bullying roles: A multilevel analysis (Vitor Alexandre Coelho, Ana Maria Romao. 2018) • Portugal	• 668 alumnos • 11-16 años	• Análisis multinivel para evaluar la incidencia del acoso escolar y su relación con la ansiedad social.	• Cuestionarios QCBC para observar la incidencia del bullying y cuestionarios QACSE para categorizar la ansiedad en el alumnado	• La ansiedad social en los alumnos que sufrían o habían sufrido bullying aumentaba de un 4,9% mientras se daba la clase a un 58,5% entre clase y clase. En las víctimas de ciberbullying aumentaba de un 4,5% a un 22%
• Evaluation of a cyberbullying prevention program in elementary schools: The role of self-esteem enhancement (Thanos Touloupis and Christina Athanasiades) Grecia	• 240 alumnos • 12-16 años	• Artículo piloto sobre un programa de prevención del acoso escolar a través del fortalecimiento de la autoestima.	• Mediante la estratificación de la muestra y su reacción ante diversos procedimientos.	• Tanto la incidencia de victimización como la probabilidad de experimentar bullying en el futuro disminuyeron significativamente en los grupos donde se había enfatizado el trabajo activo de la autoestima.
• <i>The role of educational</i>	• 17 estudiantes	• Análisis del PEC, estudio de los casos previos de	• Revisión sistemática del PEC	• Un 80% del alumnado afirma que es positiva la incorporación de

<i>centers in the institutional prevention of cyberbullying: a case study in Spain</i> (Said-Hung, Elias; González-Prieto, Evaristo; Pérez-García, Álvaro. 2021) / España	• 16 años 3 profesores	ciberacoso en el colegio y entrevista a alumnos y profesores.		elementos contra el ciberacoso en el PEC
• Programa ConRed (Del Rey et al., 2015) / España	• 875 alumnos • 11-19 años	• Comparación entre grupo experimental y grupo de control con pretest y posttest	• <i>European Cyberbullying Questionnaire</i> (Del Rey, Casas & Ortega, 2011) T de <i>Student</i> para muestras relacionadas	• Tanto el acoso cibernético como el tradicional descendieron en un 4%
• PreBullPe (Corredor-Corredor et al., 2020) / España	• 764 alumnos • 12-19 años	• Pretest-postest con grupo experimental	• European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) (Ortega-Ruiz, Del Rey, and Casas, 2016)	• La victimización desciende un 10%
• Cyberprogram 2.0 (Graigordobil, Martinez Valderrey, 2016) / España	• 176 alumnos • 13-15 años	• Pretest-postest con grupo de control	• Cuestionario Acoso y Violencia Escolar (AVE, Piñuel y Oñate, 2006); • Cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS, Moraleda, González, y García-Gallo, 2004)	• Tras la implantación hubo un descenso general del 6% en actos de implicación violenta
• Asegúrate (Del Rey et al., 2019) / España	• 4779 alumnos • 10-12 años	• Cuasi-experimental con pretest y posttest	• European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire	• Descenso del 2% en la victimización desde que se implantó el programa.

Intervención basada en el modelo de Pender (Dilek Uludaşdemir, Sibel Küçük, 2024) / Turquía	64 adolescentes 64 adultos	Cuestionario con grupo experimental y de control	Modelo de Pender	Aumento del 0,5% en la sensibilización hacia el ciberbullying en el grupo experimental.
Programa de video basado en la Teoría de Acción Razonada (TRA) para aumentar el conocimiento sobre <i>cyberbullying</i> (Daoane et al., 2016) / Estados Unidos	375 alumnos 18-23 años	Seguimiento de grupo de control y grupo experimental	- TRA - ANCOVA	Las iniciativas de prevención promovieron un aumento sustancial en el nivel de conocimiento y conciencia sobre el ciberacoso.
Cuestionario sobre <i>bullying</i> e inteligencia emocional (Martínez-Monteagudo et al., 2019) / España	1102 alumnos 12-18 años	Cuestionarios de control	Aggressiveness Questionnaire; Trait Meta-Mood Scale-24; The Screening for Peer Bullying	Dependiendo del cuestionario administrado, las tasas de agresividad oscilaron entre el 55% y el 70%.
Relación entre el vapeo y el acoso escolar (Ihongbe	3486 alumnos 12-16 años	Se llevaron a cabo una serie de pruebas a los alumnos durante un	Procedimientos de encuesta en SAS, versión 9.4.	El alumnado que ha sido víctima de <i>bullying</i> tiene más posibilidades de vapear.

et al., 2019) / Estados Unidos		período prolongado.		
• <i>Lights4violence</i> (Vives-Cases et al., 2028) / España, Italia, Reino Unido, Rumania, Polonia y Portugal	• 900 estudiantes • 13-17 años	• Una intervención educativa longitudinal cuasi-experimental con una evaluación cuantitativa	• Se llevó a cabo un análisis de poder estadístico para la muestra, basado en un metaanálisis de efectos aleatorios de 23 estudios sobre intervenciones escolares y en datos de un estudio previo.	• Descenso de la victimización inferior al 1%.
• Programa STAnD contra el ciberbullying con <i>peer-education</i> (Lukács J. et al., 2023) / Estados Unidos	• 536 alumnos • 6-16 años	• Pretest-posttest	• <i>ANOVA</i>	• No se percibieron modificaciones significativas
• Ciberconvivencia (Pozas Rivera et al., 2018) / México	• 88 alumnos • 15-18 años	• Pretest-posttest con grupo experimental	• Cyberbullying Questionnaire (CBQ) de Gámez-Guadix, Villa-George, y Calvete (2014)	• Reducción del 2% en la victimización
• <i>Serious Games</i> como medida preventiva (María Esther del Moral Pérez y Lourdes Villalustre Martínez, 2017) / España	• 10 alumnos	• Juegos <i>online</i> de acceso gratuito	• Tipología de la agresión expuesta (Rincón y Ávila, 2014); Teoría del Aprendizaje (TA) subyacente, según las categorías de Del Moral (2004); Estrategias lúdicas adoptadas (Del Moral, 2004)	• Los usuarios se sienten más identificados en la posición de agresor

4.2. Discusión

En el apartado de discusión, analizaremos en profundidad las distintas formas de afrontamiento del *bullying* que se han abordado previamente, teniendo en cuenta tanto el momento en que se producen como la manera en que son implementadas por los diferentes personajes implicados en las situaciones de acoso. Esta discusión final nos permitirá identificar los fundamentos sobre los que debe construirse nuestra propuesta *antibullying*, así como los criterios y medidas con los que evaluar cualquier intervención externa. Además, servirá para señalar los elementos clave que, posteriormente, nos ayudarán a determinar su eficacia o posibles deficiencias. Cuanto más meticulosos y concretos seamos en este análisis, más sencillo será reforzar los puntos fuertes de la propuesta, al tiempo que podremos detectar debilidades o aspectos susceptibles de ser adaptados en función del contexto específico.

- **Proyectos de prevención e intervención educativa en bullying y cyberbullying:** Las medidas preventivas tratan de dificultar la aparición del bullying en un determinado contexto mediante la sensibilización de todos los agentes existentes en el contexto escolar e intentando crear modelos de conducta y comportamientos que sean incompatibles con la aparición de casos de abuso (Ortega & Mora-Merchán, 2010).

- **Sensibilización:** Este proceso cuenta a su vez con una serie de subprocesos necesarios para entrar de lleno en todas las personas que forman parte del colegio, ya sea como agentes directos o indirectos (Salmivalli & Poskiparta, 2007).

- **Formación del profesorado:** Es fundamental para que la aparición de casos de abuso se reduzca a su máxima expresión que contemos con un cuerpo docente debidamente formado para ser capaz de leer las señales que indican una relación de abuso y con las herramientas adecuadas para cortarlas de la forma más correcta posible (Ttofi & Farrington, 2011). Para ello, el profesor debe entender:

Poder distinguir entre una situación de abuso y otro tipo de conflictos que pueden aparecer en el aula. También se deben diferenciar situaciones de violencia con “ritos de conducta” ya que en niños o adolescentes son muy comunes como muestra de cariño o amistad (Salmivalli & Poskiparta, 2007); las características fundamentales de una relación de acoso; las formas en las que puede manifestarse este acoso; el proceso formativo de las mismas; características fundamentales tanto de acosador como de víctima; Aspectos ambientales que favorecen la situación del acosador (Van Der Kolk, 1987), y las consecuencias que tienen estos modelos de relación.

- **Información a los padres sobre el acoso:** Aunque un docente es parte innegable de la formación del niño, las personas que más horas al día pasan con ellos son los padres, y es relevante que puedan observar qué conductas son perniciosas y que tengan suficientes conocimientos y recursos para actuar. Para que un padre esté debidamente informado desde el centro, se le debe comunicar:

- Una definición comprensible y precisa de lo que es el abuso para que sepan identificar las señales si aparecen y no las confundan con otros actos (Ortega & Mora-Merchán, 2010).
- Explicar las diferentes partes del proceso de abuso para que puedan poner medidas lo antes posible.
- Comportamientos de riesgo tanto del perfil de víctima como del de acosador.
- Explicar las consecuencias de este tipo de situaciones.
- Darles modelos de actuación y herramientas para que si sucede una situación de abuso actúen de la mejor manera posible.

- **Evaluación de la situación de los alumnos del centro:** Este proceso puede realizarse de dos maneras, o bien directamente o indirectamente. La forma directa consistiría en planificar medios para que los niños puedan, mediante escritos anónimos o cuestionarios, comunicar de forma directa al profesorado si están viviendo una situación de abuso. La forma indirecta consiste en una identificación de los alumnos que cumplen factores de riesgo para convertirse en víctimas o acosadores y actuar en consecuencia mediante entrevistas con los alumnos y su entorno (Salmivalli & Poskiparta, 2007).

- **Generación de modelos de conducta incompatibles con el abuso:** aunque necesarios, los métodos de sensibilización a menudo suelen ser insuficientes para la óptima prevención del bullying. Para llegar al objetivo es necesaria una organización dentro del centro escolar que dificulte la aparición de brotes de abuso. Para ello es necesario:

- El desarrollo de un protocolo de actuación entre el profesorado que deje claras las conductas a tener en cuenta si existe sospecha de la existencia de conductas nocivas (Ortega & Mora-Merchán, 2010).
- Un equipo de convivencia formado por profesorado, orientadores y, si fuese necesario, alumnos de más edad que se encarguen de observar e informar de conductas de riesgo en el centro. Todos estos agentes deben estar supeditados a un protocolo de actuación que marque de forma correcta los pasos a seguir según la situación. Se debe tener en cuenta que este procedimiento debe recoger de qué manera se trata la información, el análisis de la misma, la actuación con la familia, etc.

- Crear un proceso comunicativo preciso y eficiente que haga posible que la información llegue a todos los niveles de forma rápida y precisa para poder actuar lo antes posible y con todas las herramientas que se dispongan. También se debe contar con un proceso de comunicación entre los alumnos víctimas o testigos de actos de abuso para que puedan denunciar de forma anónima y con completa confidencialidad para así no temer que haya represalias por parte de sus compañeros.
- Crear un sistema de actuaciones punitivas hacia el acosador una vez se haya detectado el caso de acoso. Como cada caso de acoso es diferente, estas deberán tener en cuenta los factores que rodean al acto en todo momento (Comunidad Valenciana, 1991).
- Medidas de vigilancia y control en momentos clave como podrían ser los recreos o los cambios de aula (Comunidad de Madrid, 2002).
- Desarrollar la empatía de los alumnos para que identifiquen los sentimientos de los demás y actúen con respeto. El desarrollo de actividades prosociales debe ser un objetivo de cualquier actividad que se plantee (Ttofi & Farrington, 2011).
- Generar rutinas que fomenten hábitos de respeto entre el alumnado.
- Ejercicios como la simulación de cómo se debe actuar en un contexto de acoso o la discusión dirigida para que presenten y expongan aquello que les causa tristeza o enfado de forma ordenada también son actuaciones que se deberían desarrollar (Salmivalli & Poskiparta, 2007).

- **Medidas paliativas:**

A pesar de que las medidas anteriores ayudan a la prevención de situaciones de acoso dentro del centro, lo cierto es que no garantizan la desaparición de estas situaciones, por lo que se debe estar preparado con un plan de acción cuando se descubran estos casos (Reinders & Dijkstra, 2013).

- **Medidas de actuación inmediata:**

En primer lugar, se debe reforzar la protección en torno a la supuesta víctima de agresión para que durante el proceso no se sigan repitiendo estas conductas y el alumno no se sienta intimidado para echarse atrás. Posteriormente, se debe desarrollar un plan de recogida de información para contar con todos los puntos de vista posibles. Solo de esta manera se podrá tener la versión más completa posible de la realidad y actuar en consecuencia (Salmivalli & Poskiparta, 2007).

Esta recogida de información debe comenzar con una entrevista hacia la supuesta víctima, donde se haga una identificación tanto de agresores como de testigos, como de

los lugares donde se ejecutaban los actos de agresión. Esta entrevista debe hacerse siempre con el alumno en solitario sin ningún compañero más para que se pueda abrir sin sentir ningún tipo de miedo. Además, es clave no inducir sus respuestas, sino dejarle hablar para que pueda comunicar todo lo posible y los docentes decidan cómo actuar. En muchas ocasiones, los alumnos dicen ser víctimas de bullying cuando incluso son ellos los agresores, por eso, aunque nunca se debe menospreciar su vivencia, no se puede acudir con ideas preconcebidas.

Después se realizará una entrevista con los testigos de la situación donde se debe intentar descubrir si había hechos que precedieran a estos comportamientos que podrían haber derivado en acoso, de qué tipo era y con qué frecuencia sucedía. La entrevista al contexto es muy relevante, ya que a veces es la que más información da.

Cuando ya se ha hablado con víctima y testigos, se debe hablar con ambas familias. En el caso de la familia de la víctima, se debe intentar ver si todo lo sucedido había cambiado en algo sus actitudes dentro del entorno familiar, ya que en estos casos las víctimas suelen empezar a desarrollar actitudes de tristeza o enfado también en sus hogares. También se les recomendará cómo comportarse ahora que saben esta información y cómo podrían facilitar el día a día de su hijo. Cuando se hable con los padres de la víctima, se informará de las conductas de su retoño, así como las consecuencias a largo plazo de las mismas. Aunque también es fundamental dejar claro el interés en que el alumno siga progresando dentro del centro.

Una vez se hayan dado estos pasos, es el momento de hablar con el agresor. Esta puede ser una de las entrevistas donde haya que hacer un mayor ejercicio de empatía, ya que, a pesar de no haberse comportado de la manera correcta, el objetivo siempre tiene que ser la “reinserción”. Por lo tanto, a pesar de hacerle ver la gravedad de sus actos y dejarle claro que estos tendrán consecuencias, no se debe humillar o buscar hundir al alumno, sino darle la oportunidad de tener un nuevo comienzo (Ttofi & Farrington, 2011).

Finalmente, se desarrollarán las medidas correctoras más acordes a la situación que se ha vivido. Es fundamental planificar cuidadosamente estas medidas, ya que en muchos casos aislar o criminalizar al agresor solo hace que aumentar el peligro. Se debe ser severo con estos casos, pero siempre hay que tener el ojo puesto en que ambas partes tengan un mejor futuro (Salmivalli & Poskiparta, 2007).

- **Actuaciones posteriores:**
- **Hacia el acosador:** Cuando hablamos de acoso distinguimos dos tipos principales de acosadores, por lo que tenemos que tener en cuenta cuál de ellos

tenemos enfrente antes de tomar cualquier decisión. El primer perfil es el de un alumno impulsivo con grandes déficits en habilidades sociales y dificultades para comprender las emociones de quien le rodea.

Por lo general, este tipo de acosador no tiene malas intenciones, pero no sabe cómo conectar de forma adecuada con los demás. El segundo perfil es el de un alumno con actitudes más dominantes que intenta conseguir poder sobre sus compañeros, a menudo recurriendo a la violencia. Este tipo de acosador suele tener una mayor motivación para continuar con su comportamiento y en muchos casos se da porque no se ha enseñado a los agresores a manejar su ira o frustración correctamente. En los dos casos, se debe trabajar con la familia, pero en el segundo caso también es fundamental un acompañamiento psicológico para evitar que continúen con estos comportamientos (Salmivalli & Poskiparta, 2007).

- **Hacia la víctima:** En el caso de la víctima es importante que, en primer lugar, se le dé un espacio para poder expresarse, pero no se le presione para que lo haga si no está preparado para ello. Después, se deben trabajar sus inseguridades, frustraciones y emociones, enseñándole cómo actuar y reaccionar ante situaciones similares, con el objetivo de que se sienta con mayor seguridad para defenderse. Además, se debe trabajar la autoestima del alumno para evitar que siga siendo víctima.

5. Conclusión.

Se puede concluir que la literatura existente sobre el tema en cuestión es extremadamente limitada y reciente, lo que dificulta encontrar estudios que ofrezcan una perspectiva a largo plazo sobre las estrategias de intervención más eficaces y con mejores resultados. Sin embargo, estos estudios sí permiten identificar medidas que logran una reducción inmediata de este tipo de situaciones. Dicho esto, es importante aclarar que una disminución en los casos de acoso escolar no necesariamente implica el éxito del plan implementado, ya que, en muchos casos, no se profundiza en el análisis de las causas ni en las consecuencias del problema.

Es fundamental recordar que, al analizar cualquier situación en el ámbito escolar, no estamos tratando con máquinas, sino con personas. Por ello, todas las acciones deben ser evaluadas considerando tanto sus causas como sus repercusiones. Si el objetivo es lograr una reducción generalizada y sostenible de los casos de acoso escolar, y no solo de hechos aislados,

es imprescindible centrarse en comprender las causas que llevan a una persona a asumir el rol de acosador, así como las consecuencias psicológicas tanto para este como para las víctimas. En este sentido, la literatura disponible es limitada y, en muchos casos, superficial. Uno de los principales objetivos de este trabajo fue recopilar el mayor número posible de artículos relacionados con el tema, con el propósito de elaborar una guía amplia y completa que facilite su localización y el análisis de la información que ofrecen. Considero que este objetivo se ha alcanzado de manera adecuada. Sin embargo, debido a las limitaciones de la literatura existente, resulta complejo identificar cuáles son las estrategias de trabajo más utilizadas y su utilidad práctica, ya que la mayoría de los estudios disponibles se centran únicamente en revisiones bibliográficas.

Al abordar los distintos modelos de intervención de manera individual, se pueden extraer conclusiones relevantes.

En cuanto a los modelos de sensibilización, se observa que suelen contar con el apoyo del alumnado; no obstante, los resultados no muestran variaciones significativas en las conductas. Cabe destacar que la eficacia de estas intervenciones aumenta notablemente cuando son llevadas a cabo por agentes externos a la institución educativa. Esto puede atribuirse a la percepción de autoridad que genera un elemento externo o a su mayor experiencia y preparación. Por otro lado, aunque la formación del cuerpo docente en esta materia es crucial, no parece ser suficiente para generar un impacto significativo. El limitado impacto de las medidas de sensibilización podría explicarse por la percepción del acosador de que su comportamiento no es perjudicial ni incorrecto. Además, el respaldo implícito o explícito que recibe por parte del grupo social puede reforzar esta conducta. En algunos casos, estas medidas podrían incluso resultar contraproducentes, ya que el acosador podría interpretar su actitud como un acto de rebeldía frente a la autoridad y como una reafirmación de su posición de liderazgo o desafío a las normas establecidas. Aunque sí tienen algo positivo es que ofrecen a la víctima una vía para confesar su situación y por ende iniciar otros modelos de ayuda.

En relación con las medidas paliativas, aquellas de actuación inmediata tienden a ser las más comunes y eficaces, ya que abordan directamente situaciones concretas. Sin embargo, como docentes, debemos reflexionar sobre si estas medidas son verdaderamente efectivas, tal como indican las cifras, o si simplemente actúan como un parche temporal que no aborda las causas ni las consecuencias del problema. Existe el riesgo de que estas medidas detengan al acosador únicamente por temor a las repercusiones, sin que este comprenda el daño causado ni las razones subyacentes de su comportamiento. Asimismo, tampoco suelen profundizar en las consecuencias psicológicas y emocionales que enfrenta la víctima, especialmente en lo relativo a su autoestima.

Este análisis resalta la necesidad de desarrollar estrategias más profundas e integrales, orientadas no solo a reducir las cifras de acoso escolar, sino también a abordar de manera efectiva sus causas y efectos en todos los involucrados.

6. Referencias bibliográficas

Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227. <https://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v53n3/a06v53n3.pdf>

Antolín-Suárez, L. (2011). La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica (Tesis doctoral).

Barri Vitero, F. (2006). *SOS Bullying: Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*.

Ceballos-Espinoza, F. (2016). Mensajes póstumos y discurso suicida: Hacia la teoría del No Lugar Suicida. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 12(1), 35-41.

Cerezo, F. (2002). Concienciar, Informar y Prevenir (CIP) program. Estudio en adolescentes españoles. *Journal of Educational Psychology*. <https://redined.educacion.gob.es>

Cuadernos de Investigación Educativa. (2020). Estudio de la evolución del (cyber) bullying en tiempos de pandemia por COVID-19. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(2), 25-40. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/3357/3860>

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 17-47. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a01.pdf>

Escobar Echavarría, J., Montoya González, L. E., Restrepo Bernal, D., & Mejía Rodríguez, D. (2019). Cyberbullying and suicidal behavior: What is the connection? About a case. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46(4), 247-251. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:163742405>

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny, & N. Morris (Eds.), *Crime and justice*, 17. Chicago: University of Chicago Press.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Granero R, Fernández-Aranda F, Mestre-Bach G, et al. (2017). Cognitive behavioral therapy for compulsive buying behavior: Predictors of treatment outcome. *European Psychiatry*, 39, 57-65. doi:10.1016/j.eurpsy.2016.06.004
- Junta de Castilla y León. (2007). Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. *BOCyL* núm. 1 § 6. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed.ficheros/110049-curriculo%20infantil.pdf>
- Juvonen J, Graham S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annu Rev Psychol*, 65, 159-85. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115030
- Kohlberg, L. (1927). *Essays on moral development, Volume II: The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2010). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Maite Garaigordobil Landazabal. (2011). *Bullying y cyberbullying: Conceptualización, prevalencia y evaluación*. <https://www2.uned.es/pfacs-maltrato-infantil/aLF/adjuntos/BullyingCiberbullying.pdf>
- Markou-Pappas, N., & Ansaloni, L. (2025). No health without peace. *Academia Medicine*, 2(2). <https://doi.org/10.20935/AcadMed7637>
- Martínez-Valderrey, V., & Graigordobil, N. (2016). Cyberprogram 2.0: An intervention to reduce cyberbullying and improve coexistence. *Psicothema*, 28(3), 239–245. <https://www.psicothema.com>
- Matthews, K.A. and Gallo, L.C. (2011). Psychological Perspectives on Pathways Linking Socioeconomic Status and Physical Health. *Annual Review of Psychology*, 62, 501-530. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.031809.130711>
- Monelos, E. (2015). El bullying: revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. *Revista De Estudios e Investigación En Psicología y Educación*.
- Olweus, D. (1998). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (2006). Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ) [Database record]. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t09634-000>

Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>

Pineda, J. A., et al. (2010). *Manual de psicología de la educación*.

Power, C., & Elliott, J. (2006). Cohort profile: 1958 British birth cohort (National Child Development Study). *International Journal of Epidemiology*, 35(1), 34–41. <https://doi.org/10.1093/ije/dyi183PubMed+2>

RAE. (n.d.). Bullying: Definición y uso en español. <https://www.rae.es/dpd/bullying>

Razieh Tadayon Nabavi, & Mohammad Sadegh Bijandi. (2011). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. https://www.researchgate.net/profile/Mohammad-Bijandi/publication/367203768_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory/links/63c6a10bd7e5841e0bd70276/Banduras-Social-Learning-Theory-Social-Cognitive-Learning-Theory.pdf

Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing.

Roland, E., & Munthe, E. (Eds.). (2017). *Bullying (1989): An international perspective* (Routledge Revivals). Routledge.

Said-Hung, E., González-Prieto, E., & Pérez-García, Á. (2021). Educational center's role in cyberbullying prevention. Case Study in Spain. *European Journal of Psychology*. <https://pdf.sciencedirectassets.com>

Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2005). Bullying prevention: The KiVa program and its effect on school bullying. *Journal of School Psychology*. <https://www.example.com/kivaprogram>

Sánchez Venteo, E. (2016). El bullying y la violencia escolar. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 91–105. [https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4257:contentReference\[oaicite:5\]{index=5}](https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4257:contentReference[oaicite:5]{index=5})

- Uludaşdemir, D., & Küçük, S. (2024). Model of Pender-based intervention to increase cyberbullying awareness. *Journal of Adolescent Health*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>
- Van Geel, M., Vedder, P. and Tanilon, J. (2014). Relationship between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *JAMA Pediatrics*, 168, 435-442. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Velasco, J., Seijo, D., & Vilariño, M. (2013). Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. En *Acoso escolar: Un enfoque multidisciplinar* (pp. 113–126). <https://doi.org/10.13140/2.1.1242.9766>
- Weber, M., & Camerer, C.F. (1998). The Disposition Effect in Securities Trading: An Experimental Analysis. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 33, 167-184. [https://doi.org/10.1016/S0167-2681\(97\)00089-9](https://doi.org/10.1016/S0167-2681(97)00089-9)
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats*.

