



LA LUCHA CONTRA EL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

Estudiante: MARÍA PILAR GARCÍA PUEYO

Directora académica: LAURA GRANIZO GONZÁLEZ

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
TRABAJO FIN DE GRADO

CURSO 2019-2020

ENERO de 2020

## ÍNDICE

Resumen y palabras clave	3
1. Introducción	3
1.1. Revisión de la literatura científica	4
1.2. Contribución del trabajo al estado de conocimiento actual	17
2. Objetivos	17
3. Método	18
4. Desarrollo y discusión	19
4.1. Aproximación al concepto de acoso escolar	19
4.1.1. Definición	19
4.1.2. Tipos	20
4.1.3. Incidencia	21
4.1.4. Características de la víctima, del agresor y de los testigos	23
4.1.4.1. Víctima	23
4.1.4.2. Agresor	24
4.1.4.3. Testigos	25
4.1.5. Causas	25
4.1.6. Fases	29
4.1.7. Consecuencias	30
4.2. Cómo identificar el acoso escolar	32
4.3. Medidas de intervención en los centros escolares	35
4.4. Incidencia del acoso escolar en Aragón	42
4.5. Revisión de la legislación y medidas de Aragón en Primaria	45
5. Conclusiones	51
5.1. Limitaciones del trabajo	56
5.2. Líneas de futuro y/o recomendaciones	56
6. Referencias	57

Todas las referencias a personas para las que en este trabajo se utiliza el género gramatical masculino deben entenderse aplicables indistintamente a mujeres y hombres.

## RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Las relaciones entre iguales suponen un importante contexto de desarrollo y aprendizaje para los niños. Sin embargo, estas relaciones no siempre están libres de conflictos. Este trabajo consiste en una revisión bibliográfica sobre un tipo de relación nociva entre iguales: el acoso escolar. El acoso escolar hace referencia a cualquier forma de maltrato físico, verbal o psicológico reiterado en el tiempo, injustificado y con la intención de dañar, de un niño hacia otro que no tiene posibilidad de defenderse. Sus consecuencias son graves e impiden el logro de una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos, ya que un ambiente de miedo, inseguridad y ansiedad es opuesto al aprendizaje. Por este motivo el objetivo principal de este trabajo es analizar las medidas de intervención ante el acoso escolar en Primaria, centrándose en Aragón. Las conclusiones más destacables implican entender que los mejores logros proceden de las medidas preventivas que persiguen su no aparición, para lo cual es fundamental fomentar un ambiente escolar seguro mejorando la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, y que ante un caso de acoso escolar la intervención debe contemplar a víctima, agresor y testigos para que todos adquieran comportamientos anti-acoso.

**Palabras clave:** acoso escolar, ciberacoso, intervención, educación primaria, Aragón.

### 1. INTRODUCCIÓN

Las experiencias con los iguales suponen un importante contexto de desarrollo para los niños, por las cuales adquieren habilidades y actitudes que influyen en su adaptación social y en su bienestar emocional y cognitivo. Sin embargo, no siempre los iguales influyen de forma positiva, ni las relaciones entre ellos están libres de conflictos. En este trabajo de revisión bibliográfica se estudia un tipo de relación nociva entre iguales: el acoso escolar.

El acoso escolar hace referencia a cualquier forma de maltrato físico, verbal o psicológico reiterado en el tiempo, injustificado y con la intención de dañar, de un niño hacia otro que no tiene posibilidad de defenderse (Patiño, 2015; Serrate, 2007). Esta situación implica una corrupción de las relaciones entre iguales, que hace desaparecer la relación de igualdad, y la sustituye por otra asimétrica de dominación-sumisión, en la que, a través de distintas acciones, el agresor falta el respeto a la víctima de manera sistemática, hasta el extremo de hacerle la vida imposible.

Dos factores esenciales para comprender la periodicidad con la que la situación de maltrato se produce bajo el conocimiento de un número sustancial de testigos, son la influencia que el

agresor ejerce en los compañeros y el contagio social que produce, provocando con ello la inhibición de la ayuda a la víctima, y fomentando incluso la participación en las provocaciones. Por otro lado, también es frecuente que los adultos no se percaten de los hechos hasta que las agresiones están en niveles de alto riesgo e intensidad para la víctima (Defensor del Pueblo en adelante DdP, 2000). Por lo que debido a la gravedad de la situación, a la necesaria implicación del profesorado para cambiarla y a la responsabilidad de promover en el sistema educativo «la cultura de la paz, mediante la incorporación de valores de no violencia, resolución pacífica de los conflictos, tolerancia, participación, solidaridad y justicia, y de proteger a las víctimas de violencia» (Estatuto de Autonomía de Aragón, art. 30), se precisa que el profesorado esté adecuadamente formado al respecto, para además de mantener una actitud atenta, sea capaz de prevenirlo, diagnosticarlo de forma precoz e intervenir de forma experta, determinando con los alumnos, entre otras cuestiones, qué tipos de actitudes no son admisibles, y deben comunicarse, ya que vulneran el clima escolar positivo y violan el derecho universal infantil al «libre desarrollo de la personalidad y capacidades sin sometimiento a ningún tipo de explotación, malos tratos o discriminación» (Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa de Aragón, art. 2).

Desde que la Ley Orgánica 9/1992 de transferencia de competencias traspasara a las Comunidades Autónomas la competencia para el desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución y las leyes orgánicas que la desarrollan, Aragón ha aprobado diversa legislación educativa, entre ella referida a la lucha contra el acoso escolar en Primaria, que será analizada para conocer las indicaciones y valorar de forma crítica su adecuación con respecto a las medidas propuestas por los teóricos revisados. Es por ello que se plantea un trabajo de revisión bibliográfica porque se considera imprescindible fundamentarse en los conocimientos de las investigaciones realizadas y de las instrucciones de la Administración para llevar a cabo la intervención educativa. De esta manera, a continuación se realiza una revisión de la literatura científica para ofrecer una panorámica de autores, investigaciones y experiencias internacionales y nacionales en torno al acoso escolar. Después se desarrollan el concepto de acoso y las medidas de intervención en Primaria para abordar el fenómeno de una manera general. Y posteriormente se reflexiona de forma crítica lo propuesto por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.

### **1.1. REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA**

La preocupación que provoca la violencia escolar ha dado lugar a numerosas acciones e investigaciones que han ayudado a comprender mejor el fenómeno del acoso escolar, y que han repercutido favorablemente para su diagnóstico e intervención. Con objeto de ofrecer una

panorámica general sobre la evolución histórica de su estudio, veamos de forma cronológica algunos autores, investigaciones y experiencias significativos antiguos y más recientes por diferentes países, considerando primeramente el panorama internacional y posteriormente el nacional.

En los años 70, los países nórdicos fueron los primeros en interesarse por el problema, constituyendo una fructífera línea de investigación que posteriormente se extendió a otros países.

Se considera al noruego Dan Olweus como el precursor por realizar los primeros estudios sistemáticos en Noruega y Suecia, dando a conocer que los problemas en los centros de Primaria eran más graves de lo que se asumía, ya que constató que el 15% del alumnado participaba en situaciones de acoso escolar, siendo el género masculino el mayormente implicado; que las agresiones solían ser realizadas por compañeros del mismo curso o cursos superiores; que el profesorado no se implicaba en el problema y que los padres tenían poca conciencia de lo que les sucedía a sus hijos. En estos estudios utilizó su *Cuestionario de Agresores/Víctimas* para detectar el acoso escolar (Olweus, 1998), considerado como el más traducido, estandarizado y utilizado en otros países (Costa, Falcone, Murata y Resett, 2015). Debido al suicidio de tres chicos noruegos en 1982 como consecuencia del acoso al que eran sometidos por sus compañeros de escuela, y a su gran repercusión mediática, el Ministerio de Educación noruego le responsabilizó para preparar una campaña nacional, fruto de la cual surgió el *Olweus Bullying Prevention Program* con acciones de centro, aula, individuales y comunitarias, igualmente considerado como el primer programa de intervención que redujo el acoso en un 50% y mejoró el clima social de las escuelas noruegas, también de los más utilizados e investigados (Ovejero, Smith y Yubero, 2013).

Además de Olweus podemos destacar a otros autores nórdicos relevantes como:

Anatol Pikas que desarrolló en Suecia el Método de Preocupación Compartida (Pikas, 1989, citado en Pikas 2002) el cual ha supuesto la estrategia no punitiva frente al acoso más reconocida y utilizada (Castellanos, Chaux y Jiménez, 2009). Este método trata de involucrar a los agresores y aumentar en ellos los sentimientos de empatía, preocupación y comprensión hacia la víctima para modificar su comportamiento, a través de conversaciones individuales y grupales.

Salmivalli (1999) que desde 1996, junto con otros colaboradores, realizó en Finlandia varias investigaciones sistemáticas sobre el papel de los espectadores, determinando la existencia de seis tipos de roles implicados en el acoso: agresor, víctima, ayudante del agresor, animador del agresor, defensor de la víctima y audiencia pasiva (se mantienen al

margen pero con su silencio permiten que el acoso continúe), constatando que la mayoría de los alumnos eran propensos a mantener y fomentar el acoso en lugar de disminuirlo, por lo que recomendó que la intervención comprendiera al agresor, víctima y testigos para que todos adquirieran comportamientos anti-acoso. Desarrolló la *Escala de roles participantes en la victimización escolar* (Björkqvist, Kaukiainen, Lagerspetz, Österman & Salmivalli, 1996, citado en Adrián, Górriz y Villanueva 2008) para identificar a los alumnos en los roles correspondientes, y un programa de intervención basado en tres pasos utilizados por primera vez: sensibilización y adquisición de conocimiento sobre el acoso escolar para hacer responsables a todos los alumnos, autorreflexión crítica y promoción de conductas positivas anti-acoso. Los resultados obtenidos de su programa mostraron un impacto positivo en variables como la reducción de la victimización y el cambio de actitudes en los testigos, los cuales reforzaban menos a los agresores y defendían más a las víctimas. Su mayor contribución es dejar claro que es necesario implementar programas de intervención desde los cursos iniciales para que los alumnos desarrollen actitudes contrarias a la agresividad, y que así puedan ser más fácilmente generalizables a otros contextos (Aires, Herrero y Núñez, 2006). En este sentido, la autora destaca por ser una de las creadoras del *Programa nacional finlandés KiVa* contra el acoso escolar que se implantó en Finlandia en 2009, financiado por el Ministerio de Educación, y que desde entonces se aplica en las escuelas primarias finlandesas y se ha exportado a casi una decena de países extranjeros. Es un programa que ofrece información para alumnos, profesores y padres sobre el acoso escolar y las formas de abordarlo, trata de influir sobre los alumnos para que apoyen a la víctima y potencia la autoeficacia de la víctima para hacer frente a la situación. Se ha comprobado que su implementación disminuye el acoso escolar en un 30-50% y que tiene efectos positivos en la conducta de los espectadores (Ovejero et al., 2013).

Henttonen, Kumpulainen & Räsänen (1999, citado en Collell y Escudé 2006a) que estudiaron en Suecia la relación entre *bullying* y psicología, y descubrieron que los niños implicados en acoso escolar, como agresor o víctima, tienen un mayor riesgo de tener más síntomas psiquiátricos y de estar más perturbados psicológicamente.

Kumpulainen & Räsänen (2000, citado en Aires et al. 2006) que evaluaron longitudinalmente en Finlandia, a los niños en tres periodos de tiempo (8, 12 y 15 años), concluyendo que las víctimas tenían más síntomas depresivos, psicosomáticos e internalización de conductas, fundamentalmente si la experiencia ocurría en edades tempranas, y pusieron de manifiesto la necesidad de intervenir ante cualquier problema de

acoso que aparezca ya que no debe entenderse como un fenómeno transitorio, inocuo o incluso normal dentro del proceso de desarrollo madurativo infantil.

A finales de los años 80 y años 90, la investigación se extendió por Reino Unido y otros países europeos, Norte América, Australia y Japón (Blanco, Larrañaga y Yubero, 2007).

En Reino Unido el informe Elton (1989, citado en Smith 1997) del Departamento de Educación publicó que el problema del *bullying* no sólo causa sufrimiento individual sino también daños en el ambiente escolar, por lo que recomendó a las escuelas a animar a los alumnos a contar los casos graves, a disponer de una normativa que proteja y apoye a las víctimas y a establecer relaciones positivas entre familia y escuela para hacerle frente. Al mismo tiempo, la fundación Gulbenkian apoyó la investigación de Smith & Yates (1989, citado en Smith 1997) que reveló que las cifras de *bullying* eran más altas que en Noruega, lo que dio lugar a que el Departamento de Educación desarrollara el *Sheffield Anti-Bullying Project*, el cual amparó la investigación de Smith & Whitney (1993, citado en Smith 1997) en Sheffield (Inglaterra) en la que se concluyó que el 27% de los alumnos de Primaria sufrían acoso frecuentemente; que la mayoría de los actos de victimización eran realizados por compañeros del mismo curso y clase; que el lugar preferente de maltrato era el patio de recreo; que los chicos eran objeto de agresiones físicas directas y de amenazas, y las chicas de rumores y de ser excluidas socialmente; y que el tamaño de la escuela no era relevante para que los alumnos sufrieran más o menos acoso. Este proyecto también diseñó un programa de intervención basado en la implicación de toda la comunidad educativa, establecimiento de unas buenas relaciones entre escuela y padres, elaboración de una normativa de centro sobre agresiones, mejora del ambiente escolar para que los alumnos comunicaran sus sentimientos y problemas, y una serie de medidas como el tratamiento del problema desde el currículo para aumentar la concienciación, trabajo directo con el alumnado implicado y propuestas para crear un buen ambiente durante el recreo. El programa de intervención fue evaluado en dos ocasiones constatando una reducción del acoso en un 46% (Smith, 1997, 1998).

Kirkham, O'Moore & Smith (1997, citado en Minton & O'Moore 2008) llevaron a cabo el primer estudio nacional irlandés concluyendo que el acoso escolar afectaba a un 31% del alumnado de Primaria. Siguiendo los pasos de Noruega y de Inglaterra implementaron el *programa regional anti-bullying en las Escuelas de Primaria de Donegal 1998-2000* continuado en el *programa nacional ABC 2004-2006*, y basado en la formación de una red de profesionales, producción de recursos para maestros, desarrollo de la concienciación anti-*bullying* entre el alumnado, producción de información para padres y comunidad escolar y creación de una consultoría. Se realizó una evaluación de la efectividad del programa y se

obtuvieron reducciones estadísticamente significativas del 50-69% del acoso, también se detectaron mejoras en el nivel de apoyo a las víctimas por parte de los compañeros y en la mayor intervención del profesorado para poner fin al acoso.

El proyecto de investigación de Mellor (1999) fue el primer estudio del abuso entre iguales en las escuelas escocesas de Secundaria. En él se constató que el 50% de los chicos y el 30% de las chicas admitían haber maltratado a otro compañero en algún momento, y que los incidentes se daban en el patio de recreo y en el aula. En él también se exponen tres requisitos para reducir el acoso escolar: reconocimiento por parte de la escuela de que el problema puede existir; apoyar a las víctimas para que puedan contar sus preocupaciones sin temor a represalias; e involucrar a padres, profesores y alumnos en la lucha anti-*bullying*. Desde entonces se han desarrollado diversas iniciativas como el *Programa de lucha contra el bullying*, iniciado desde el Consejo Escocés de Investigación en Educación cuya finalidad es dotar de información y recursos a las escuelas y familias para que puedan hacer frente al fenómeno, o la *Red anti-bullying* que pone en práctica una página web, un teléfono de información y una conferencia nacional para recoger estrategias efectivas y buenas prácticas, encontrar vías de apoyo local, elaborar instrumentos y materiales, y evaluar el panorama global escocés (Etxeberría, 2001).

También podemos destacar a otros autores o investigaciones del Reino Unido como:

Helen Cowie que desde mediados de los 90, junto a otros colaboradores, impulsó en las escuelas anglosajonas el *Peer Support* (programa del alumno ayudante) considerado como un tipo de intervención efectiva contra la violencia escolar que involucra y entrena a algunos alumnos para que protejan y apoyen a la víctima y ayuden a los compañeros a relacionarse de forma constructiva y no violenta. Este programa ha sido ampliamente utilizado en Primaria y Secundaria dentro y fuera del Reino Unido. En él se distinguen varias modalidades que deben seleccionarse en función de las necesidades escolares y los grupos de edad en que son implantados. La autora concluyó, a través de diferentes estudios, que la implementación de este programa reporta beneficios personales en los alumnos ayudantes, compañeros, agresor y víctima, por lo que se considera como una positiva medida preventiva y una fuente de apoyo para la víctima, que además fomenta y facilita la participación de los alumnos en las decisiones escolares y les ayuda a resolver los conflictos de forma autónoma y pacífica (Cowie y Fernández, 2006).

Boulton & Hawker (2000) que llevaron a cabo la primera revisión meta-analítica de estudios transversales entre 1978 y 1997 de habla inglesa o escandinava, en torno a la relación entre la victimización entre iguales y el desajuste psicológico destacando que se encuentra

asociada a la depresión, soledad, ansiedad y baja autoestima, por lo que es necesario intervenir ya que las consecuencias y la angustia de los niños no deben ignorarse.

Smith (2004) que realizó otra revisión de los trabajos de investigación realizados durante los últimos 25 años en diferentes países y resaltó la aparición de otras formas de acoso asociadas a las nuevas tecnologías (mensajes de texto, chats o correo electrónico), que suponen formas distintas de agresión, cuentan con el anonimato del agresor e implican una extensión a otros contextos distintos del escolar. Asimismo sugirió nuevas líneas de investigación para desarrollar nuevos programas anti-acoso, centradas en estudiar el acoso que sufren las chicas, en el entrenamiento en habilidades sociales y asertividad en edades tempranas, y en conocer el clima escolar y las relaciones sociales. Y reflexionó sobre que los niños son el reflejo de la sociedad en la que vivimos, en la cual el culto a la violencia, el abuso de poder o la desestructuración familiar son valores sociales transmitidos por los medios de comunicación, y que tienen una influencia determinante en los alumnos.

En Alemania y en Francia el fenómeno se examina desde un cuadro de violencia juvenil, analizando otras conductas que no implican agresiones entre niños. Por esta razón, los estudios alemanes y franceses no siempre se incluyen en las revisiones y publicaciones sobre el maltrato entre iguales (DdP, 2000). No obstante, podemos destacar los trabajos alemanes de Funk (1997) y de Blieser & Lösel (1999), citados en DdP (2000), en los que afirmaron que los resultados de las investigaciones alemanas sobre violencia entre iguales estaban en la misma línea que los de otros países europeos, y el estudio de Bender & Lösel (2011, citado en Artinopoulou & Michael 2014) cuyo objetivo era examinar la relación entre el *bullying* en la infancia y comportamientos antisociales en la edad adulta, concluyendo que el *bullying* es un predictor importante de casi todos los comportamientos antisociales (hogar roto, desempleo, abuso del alcohol, conflictos matrimoniales, clima familiar desfavorable, comportamiento agresivo).

Con respecto a Francia merece especial mención la creación del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, fundado en 1998 por el equipo de investigación dirigido por Debarbieux y Blaya en Burdeos, cuyos temas de interés comprenden desde la violencia social hasta el *bullying* y que tras una investigación realizada entre 1995 y 1999 pudo constatar que la situación francesa se había agravado, especialmente en las zonas más desfavorecidas, así como el aumento de la agresión en grupo y la multivictimización (víctimas de varias formas) (Blaya y Ortega, 2006). Doce años más tarde, el estudio nacional de 2011 financiado por el Ministerio de Educación francés reveló que el *bullying* afectaba más a Secundaria que a

Primaria constatando un 20% en Secundaria frente al 9% de Primaria (Artinopoulou & Michael, 2014).

En Italia, la primera investigación fue llevada a cabo por Costabile, Fonzi, Genta, Menesini y Smith (1996, citado en DdP 2000), cuyos resultados de incidencia fueron superiores a la de otros países europeos, constatando el más alto porcentaje en Primaria y descendiendo significativamente en Secundaria.

Es destacable el estudio realizado en las escuelas secundarias italianas por Baldry y Farrington (2005, citado en Aires et al. 2006) porque pusieron de manifiesto que es muy importante conocer los factores de riesgo, los factores protectores y las estrategias de afrontamiento positivas para reducir/eliminar el acoso escolar. En cuanto a los factores de riesgo y protectores, mostraron que existe relación entre los estilos de crianza de los padres y el desarrollo de conductas de acoso en el contexto escolar. Así los estilos de crianza autoritario o permisivo son factores de riesgo, mientras que la crianza democrática es un factor protector. Por tanto, los padres de los agresores suelen basar su educación en relaciones de poder y violencia (física y verbal) y los de las víctimas en relaciones dependientes y sobre-protectoras, que producen que ambos sean más vulnerables. En cuanto a las estrategias de afrontamiento de los problemas, reconocen que existen cuatro: 1. Afrontamiento centrado en el problema (estrategias cognitivo-conductuales encaminadas a modificar la situación); 2. Afrontamiento centrado en las emociones (estrategias encaminadas a reducir/eliminar los sentimientos negativos); 3. Afrontamiento evitativo (estrategias de negación y evitación del problema); y 4. Afrontamiento de aceptación (rediseño cognitivo por el que el sujeto acepta el problema). En este sentido mostraron que los alumnos no implicados en el acoso desarrollan estrategias de afrontamiento que resuelven los problemas de manera constructiva, las víctimas adoptan estrategias de internalización de las emociones y los agresores de exteriorización de la agresividad, evitando buscar una solución constructiva del problema. Los autores terminaron su estudio considerando que los factores de riesgo y protectores relacionados con los estilos de crianza de los padres y las estrategias de afrontamiento de los problemas son sólo algunos, por lo que se deben incluir variables individuales, escolares y sociales para predecir mejor los factores implicados. También consideraron que los programas de intervención escolar deben proporcionar habilidades sociales, ya que los alumnos no pueden controlar ni cambiar los estilos de crianza de sus padres, y aumentar las estrategias de afrontamiento centradas en el problema, para que puedan hacer frente a los problemas y reducir el riesgo de ser víctimas de acoso escolar.

También podemos distinguir el análisis de Pizzi (2008) que expone que las experiencias italianas que han implicado a todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo comportamientos de respeto y convivencia social, han reducido la violencia en más del 50%. Y que los tipos de intervención más difundidas en las escuelas italianas son: trabajar el tema del *bullying* como contenido curricular para desarrollar una mayor conciencia; ofrecer apoyo a las víctimas y crear un clima de rechazo al *bullying*; fomentar las habilidades emotivas para conocerse mejor a sí mismo y a los otros, y respetar a los demás; promocionar el aprendizaje cooperativo para modificar el clima y la calidad de las relaciones en clase; e implantar modalidades del programa del alumno ayudante.

En Estados Unidos, el Centro Nacional de Seguridad Escolar patrocinó en 1987 la primera conferencia sobre *bullying* para examinar las estrategias de manejo del problema y desarrollar una campaña nacional de concienciación, debido al trágico suicidio en Missouri de una víctima de 12 años y su repercusión mediática. Desde entonces se considera como un centro de intercambio de recursos, información y manuales para implementar una intervención escolar inspirada en el programa de Olweus. Por su parte, el Departamento de Educación produjo en 1988 un documental educativo sobre *bullying*, seguido de la publicación de un libro con los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos a partir del cuestionario de Olweus y recomendaciones, y en 1995 publicó un paquete de recursos para hacerle frente. Asimismo se publicaron leyes que permiten denunciar a los agresores o sistemas escolares por negligencia, ya que se considera que las escuelas tienen la obligación de proteger a los alumnos del maltrato de otros niños (Smith, 1999).

A pesar de que en Estados Unidos la investigación específica sobre el acoso escolar comenzó de forma más tardía, posteriormente ha recibido una atención sin precedentes y sigue siendo una preocupación importante entre profesores, políticos, investigadores y padres (Asociación Americana de Psicología, 2015). Entre sus primeros estudios podemos resaltar el estudio longitudinal de 22 años realizado por Eron & Huesmann (1987, citado en Smith 1999) que descubrió que los niños agresores tenían una probabilidad muy alta de tener antecedentes penales en la edad adulta; los estudios de Perry (1988) y Kusel & Perry (1988), citados en Smith (1999), que concluyeron que las niñas tenían el mismo riesgo de victimización que los niños y que el acoso verbal era la modalidad mayoritaria; el estudio de Hazier, Hoover & Oliver (1991, citado en Smith 1999) que informó que el 75% de los alumnos habían sido acosados por sus compañeros, cifras muy superiores a las registradas en Europa debido a que la violencia en Estados Unidos es más frecuente; el Estudio Nacional de Prevención de Victimización Juvenil (Dziuba-Leatherman & Finkelhor, 1994, 1995, citados en Smith 1999)

que informó que el 67% de los alumnos habían recibido un programa de prevención de abuso entre iguales, de los cuales el 40% reconoció que le había ayudado; y el estudio de Crick & Grotpeter (1995, citado en Smith 1999) que concluyó que las niñas están más involucradas en la exclusión social porque así dañan las metas sociales que son consideradas por ellas como más importantes. Y como estudios más recientes podemos distinguir los de Finkelhor, Mitchell & Wolak (2000, 2006, citados en Buelga, Cava y Musitu 2010) por ser los primeros realizados sobre *ciberbullying* que concluyeron que el 6% de los adolescentes entre 11 y 17 años había recibido acoso a través de internet y que ha aumentado en un 50%.

En Canadá, el acoso escolar no ha recibido una atención nacional, sino específica por ciudades. Una de las principales investigaciones fue llevada a cabo por Pepler (1991, citado en Smith 1999) en Toronto, con una muestra de edades entre 8 y 14 años, que reveló que casi el 50% de los niños habían experimentado acoso escolar en la escuela, de los cuales el 8% era frecuente; que el mayor porcentaje de agresores se encontraba entre los niños de 11-12 años, de los cuales el 23% eran niños y el 8% niñas; que el 30% de las víctimas fueron agredidas por un grupo de niños y el 28% por un niño individual; que el 60% de los agresores eran de la misma edad y clase; y que los lugares preferentes eran el patio de recreo (87%), el aula (50%) y las calles que rodean la escuela (35%). También realizó observaciones directas en patios de recreo escolares (Craig & Pepler, 1995, citado en Smith 1999) notificando que en el 81% de los casos los compañeros reforzaron la agresión; que los compañeros eran más respetuosos y amigables con los agresores que con las víctimas; que en el 48% de los casos los compañeros participaban de forma activa en el acoso; que los compañeros involucrados tienden a ser chicos; que el 30% de los compañeros disfrutaban con la agresión; que los compañeros intervinieron solo en el 13% de los casos siendo estas intervenciones inapropiadas y que el profesorado sólo intervino en el 23%.

Por su parte, la Junta de Educación de Toronto es un ejemplo de autoridad educativa local enfocada específicamente en el acoso escolar. Ha publicado boletines de investigación, folletos y una película para aumentar la sensibilidad y la preocupación por el problema, y ha implementado una intervención anti-*bullying* en algunas escuelas primarias, siguiendo el programa de Olweus, suponiendo una reducción del acoso en un 30% (Smith, 1999).

En Australia, Rigby & Slee (1991, citado en Smith 1999) publicaron el primer informe australiano sobre la incidencia del acoso escolar con una muestra de edades entre 6 y 16 años, informando del 13% en las niñas y del 17% en los niños. Desde entonces otras investigaciones se han desarrollado, de las que podemos remarcar la realizada entre 1993 y 1996 con una muestra de edades entre 8 y 18 años utilizando el *Cuestionario de Relaciones*

*entre Pares* (Rigby & Slee, 1993, citado en Smith 1999) en la que se concluyó que el 20% de los niños y el 15% de las niñas habían sido acosados al menos una vez por semana; que el acoso verbal, especialmente los insultos, eran las formas más comunes; que las niñas practicaban métodos indirectos de acoso como la exclusión y los niños medios físicos directos. También el estudio de Cox & Rigby (1996, citado en Smith 1999) que descubrió que los agresores tenían más probabilidades de ser alumnos absentistas y de presentar conductas delictivas. Y el estudio longitudinal de tres años de duración de Rigby & Slee (1997, citado en Smith 1999) que detectó que las víctimas tenían problemas de salud física.

Slee desarrolló un programa de intervención conocido como *the P.E.A.C.E. Pack* (1996, citado en Smith 1999) con orientaciones para crear conciencia en la comunidad escolar y desarrollar políticas relevantes, lograr que los niños apoyen a las víctimas, trabajar con los padres y evaluar las intervenciones, con una reducción del acoso escolar en un 25% en aquellas escuelas que lo han utilizado.

En general, las medidas escolares australianas más difundidas han sido: adoptar medidas preventivas favoreciendo la colaboración activa de profesores, alumnos y padres; fomentar valores escolares contrarios al acoso escolar y de responsabilidad comunitaria; entrenar en asertividad y habilidades sociales; aplicar castigos y sanciones a los agresores; asesorar a los agresores para que cambien su comportamiento; e implementar estrategias no punitivas como el método Pikas y modalidades del programa del alumno ayudante (Smith, 1999).

Según Morita, Soeda, Soeda & Taki (1999, citado en Ovejero et al. 2013) Japón comenzó los estudios a mediados de los 80 tras una trágica cadena de suicidios de alumnos debido al *ijime* o *bullying* que sufrían en la escuela. A raíz de ello, creyendo que sólo era un problema japonés, el Ministerio de Educación puso en marcha fuertes medidas contra el *ijime*, impulsó muchos estudios para conocer el fenómeno y hacerle frente, de manera que a finales de los 80 sus estadísticas indicaron una fuerte reducción, por lo que la atención se dirigió hacia otro lado. Aunque el estudio de Morita (1985, citado en Smith 1999) considerado como pionero en este país, con escolares de quinto y octavo grado, reveló una tasa más realista con el 11% frente al 0,8% de los estudios del Ministerio.

De forma más reciente, el estudio nacional MEXT (2012, citado en Ovejero et al. 2013) ha constatado que el *ijime* aumenta en los últimos cursos de Primaria y primero de Secundaria y se reduce conforme los alumnos se hacen mayores; que la forma más habitual de *ijime* en Primaria es la agresión verbal, la exclusión social y una violencia física leve; que los lugares más frecuentes son el aula, los pasillos, las escaleras, los clubes de actividades extraescolares y el patio de recreo; que la mayoría de las víctimas hablan con el tutor de clase, siendo la

familia la segunda opción, aunque algunas víctimas no cuentan a nadie lo que les ocurre; y que las actividades de prevención llevadas a cabo son: reuniones de profesores para analizar el problema, debates con los alumnos en las sesiones de tutoría y moral, comités de alumnos para fomentar las relaciones interpersonales, apoyo del orientador escolar a los alumnos, organización de un equipo en contra del *ijime* y de apoyo a las víctimas, colaboración con organizaciones especializadas externas al centro escolar, desarrollo de una normativa contra el *ijime* solicitando ayuda de los padres y del entorno, reuniones con la Asociación de Padres y Profesores y colaboración con el entorno del centro.

En España, la toma de conciencia sobre el problema se generó gracias a los estudios realizados en algunas Comunidades Autónomas, a su difusión por los medios de comunicación y a los esfuerzos en materia de formación del profesorado.

El primer trabajo sobre el abuso entre iguales se debe a un grupo de investigadores que estudiaron el problema en Madrid (Viera, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández y Quevedo, 1991, citados en DdP 2000). Sus conclusiones mostraron tendencias muy semejantes con las de los estudios de otros países europeos, en cuanto a las variables estudiadas: sexo, edad, lugares y titularidad del centro.

Cerezo y Esteban (1992, citado en DdP 2000) desarrollaron en Murcia otro estudio utilizando una técnica no usada anteriormente: la identificación por parte de los compañeros de los agresores y víctimas dando sus nombres.

El equipo de Rosario Ortega realizó en Andalucía tres estudios sobre el maltrato entre alumnos. El último proyecto se concretó en el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar que se realizó durante 1997 y 1998, pionero en la presentación de un servicio telefónico para apoyar y asesorar a los implicados, y en la creación de un programa educativo de prevención del fenómeno.

El estudio DdP (2000) fue el primer estudio nacional cuyos objetivos fueron: comunicar la incidencia del problema en los centros escolares de Secundaria y alertar sobre la necesidad de atajarlo en cualquier estado que se encuentre; proporcionar una base objetiva para definir políticas, diseñar estrategias e intervenciones de erradicación; impulsar y facilitar futuras investigaciones posibilitando el conocimiento real del fenómeno y el cotejo de los datos aportados. El estudio reveló que las formas de abuso más frecuentes eran las agresiones verbales, esconder cosas y la exclusión social; que la incidencia de las variables género y edad seguían la misma tendencia que en los estudios internacionales; que los lugares en que se desarrollaba el maltrato daban prioridad al aula y al patio de recreo; que las víctimas pedían preferentemente ayuda a los amigos, con menor frecuencia a la familia y en menor proporción

al profesorado u orientador escolar; y que la reacción mayoritaria de los testigos era la pasividad.

Este estudio se replicó en DdP (2007) para comparar los resultados obtenidos y permitió afirmar que el panorama había mejorado, aunque los resultados alcanzados fueron insuficientes en la medida en que todavía no está erradicado el problema. Incluyó el maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación, notificando que el 5% de los alumnos lo padecían. También informó de que el porcentaje de alumnos de origen inmigrante que son excluidos socialmente (20%) duplicaba al de los autóctonos.

El Estudio Cisneros VII (2005, citado en Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo en adelante IIEDDI 2006) es el primer estudio monográfico desarrollado en la Comunidad de Madrid, que utiliza el Test AVE©, el cual permite delimitar la incidencia y prevalencia del acoso escolar, duración, nivel de gravedad y perfil específico de los comportamientos violentos que padece la víctima. Este estudio se amplió en el Estudio Cisneros X (IIEDDI, 2006) con el objetivo de detectar el fenómeno en España a través de 14 CCAA (Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco), con edades de 7 a 17 años, y puso de manifiesto que el tamaño del problema afectaba al 23,4% de los escolares, siendo Andalucía la Comunidad con el mayor porcentaje (27,7%) y Aragón con el menor (18,2%); que los índices de acoso a niños (24,4%) superaba al de las niñas (21,6%); que los niños de 8-9 años eran el grupo más afectado por la violencia (43,6%); que las modalidades de acoso escolar más frecuentes consistían en aislar socialmente y marginar a la víctima (29,3%), despreciar y faltarle el respeto (20,9%) y distorsionar su imagen social (19,9%); que el acoso y la violencia en Primaria es un fenómeno indiferenciado de “todos contra todos” pero que evoluciona hacia el fenómeno de “todos contra uno” más típico en Secundaria; que el niño que viene practicando el acoso desde hace años, lo practica con más frecuencia porque le supone éxito social y diferentes ventajas; y que los daños más prevalentes eran la disminución de la autoestima (57,2%), depresión (54,8%) y trastorno de estrés postraumático (53,7%), lo que advierte del incremento de riesgo de suicidio de los niños expuestos al acoso.

Ballesteros (2017) es una investigación nacional respaldada por la Fundación ANAR, para conocer la evolución del acoso escolar y el *ciberbullying* en España durante el año 2017, comparándolo con otras investigaciones anteriores realizadas desde el año 2013, con edades de 5 a 17 años, en la que se recogió la información a través del teléfono, e-mail y expedientes. Esta investigación revela que la Comunidad de Madrid tiene el mayor porcentaje de acoso

escolar y *ciberbullying* con 29,1% y 35,4% respectivamente, y Aragón es una de las que tiene menor porcentaje con 1,6% y 1,7%; que es ligeramente superior el porcentaje de niños (53,2%) como víctimas de acoso, pero en *ciberbullying* es más elevado el porcentaje de niñas (65,6%); que el porcentaje de los niños como agresores es ligeramente superior (55,4%); que las víctimas de 10 años o menos constituyen el 30% de los casos; que la mayoría de las víctimas son de nacionalidad española (93,9%), sin embargo resulta significativo el aumento de las víctimas de nacionalidad extranjera (del 0,6 al 6,1%); que en casi la mitad de los casos (49,4%) las agresiones se producen en grupos de 2-5 personas y se observa un aumento de las situaciones en las que participa toda la clase (del 6,8 al 14,4%), lo que acentúa la indefensión de la víctima ante la magnitud de los grupos de agresores; que los motivos principales del acoso escolar se encuentran en las características diferenciadoras de la víctima, en la diversión y en la “manía” que le tienen; que el acoso escolar más habitual dura más de un año y su frecuencia es diaria, por lo que el sufrimiento de las víctimas puede llegar a ser muy intenso; que el 94% de las víctimas tiene algún problema psicológico debido al acoso escolar, siendo principales los síntomas depresivos (68,8%), la ansiedad (67,2%) y el miedo (58,6%), y que casi la quinta parte de las víctimas recibe tratamiento psicológico; que un 24,7% de los casos de acoso escolar es *ciberbullying* siendo las agresiones verbales y amenazas las formas más habituales y el teléfono móvil el principal dispositivo, a través de WhatsApp (76%) o redes sociales (48%).

Tras esta revisión de autores, investigaciones y experiencias desde los años 70 por diferentes países, podemos concluir que el acoso escolar entre iguales es un fenómeno general que se produce en todo el mundo, en todas las clases sociales y en todas las escuelas, desde los 6 hasta los 17 años; que su prevalencia no varía mucho entre países ofreciendo datos realmente preocupantes; que a pesar de la diversidad de instrumentos y métodos utilizados en las investigaciones se pueden observar tendencias y características generalizadas como que la mayoría de los implicados son chicos, que el tipo de acoso más frecuente es el verbal, que el lugar del colegio donde se producen más agresiones es el patio de recreo, que su exposición prolongada provoca daños psicológicos importantes en la víctima, en el agresor y en los testigos, deteriorando el ambiente escolar general; y que si no se erradica, lejos de experimentar mejoría, incrementa su magnitud y gravedad. Esta revisión también pone de relieve que se hacen abundantes estudios, muchos de ellos encargados por las instituciones, lo que demuestra verdadero interés por el fenómeno, permitiendo un mejor conocimiento y la implementación de programas e intervenciones que han demostrado eficacia y que sirven de

inspiración para el desarrollo de nuevas políticas, estrategias e intervenciones para su reducción/erradicación.

## **1.2. CONTRIBUCIÓN DEL TRABAJO AL ESTADO DE CONOCIMIENTO ACTUAL**

Con el presente trabajo se consultan datos de la incidencia del acoso escolar en Aragón y se reflexiona sobre la adecuación de las medidas de intervención propuestas por el Departamento de Educación de Aragón para Primaria, con respecto a las medidas planteadas por los teóricos revisados.

## **2. OBJETIVOS**

Secundando palabras de la UNESCO (2019), la razón por la que se ha elegido el tema del acoso escolar es porque sigue siendo un problema escolar importante, en todo el mundo, que debe ser erradicado. La violencia escolar, en todas sus formas, es una transgresión de los derechos de los niños a la educación, salud y bienestar. Ningún país puede lograr una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos, si los alumnos sufren violencia en la escuela, ya que un ambiente de ansiedad, miedo e inseguridad es antagónico al aprendizaje.

Por esta potente razón, el presente trabajo de revisión bibliográfica está enfocado a analizar las medidas de intervención ante el acoso escolar en Primaria, centrándose en Aragón, intentando añadir una pequeña contribución al tema para su erradicación, confiando en que resulte de utilidad para el mundo de la enseñanza.

Las preguntas a las que intenta dar respuesta el trabajo son:

1. ¿Qué es el acoso escolar?
2. ¿Por qué sucede el acoso escolar?
3. ¿Qué consecuencias acarrea el acoso escolar?
4. ¿Cómo se detecta el acoso escolar?
5. ¿Se puede prevenir el acoso escolar? ¿Cómo?
6. ¿Es posible reducir/erradicar el acoso escolar? ¿Cómo?
7. ¿Cómo se debe actuar ante un caso de acoso escolar?
8. ¿Cuál es la incidencia del acoso escolar en Aragón?
9. ¿Son adecuadas las medidas propuestas por el Gobierno de Aragón para prevenir, erradicar y actuar ante el acoso escolar?

Por tanto los objetivos específicos del trabajo son:

1. Delimitar el concepto de acoso escolar: definición; tipos; incidencia; características de la víctima, del agresor y de los testigos; causas; fases y consecuencias.

2. Analizar las medidas de intervención en Primaria.
3. Consultar datos de la incidencia del acoso escolar en Aragón, revisar la legislación vigente autonómica sobre el acoso escolar en Primaria, y reflexionar sobre la conveniencia de sus propuestas de actuación con respecto a las medidas planteadas por los teóricos revisados.

Se formulan las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Los alumnos de Primaria y ESO de Aragón tienen un índice de *bullying* y *ciberbullying* similar al de los alumnos de España.
2. Las medidas de intervención propuestas por el Gobierno de Aragón se consideran adecuadas y están en consonancia con las medidas planteadas por los teóricos revisados.

### 3. MÉTODO

Para la recopilación de la literatura científica se llevaron a cabo varias búsquedas bibliográficas, utilizando no de forma simultánea las palabras clave *acoso escolar*, *bullying*, *ciberacoso*, *ciberbullying*, *educación primaria*, *autores relevantes en acoso escolar*, *acoso escolar en España*, *acoso escolar en Aragón*, *convivencia escolar en Aragón*, *herramientas para evaluar el acoso escolar* en: Catálogo roble de la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza, Catálogo de la red de bibliotecas de Aragón, Google académico y Google. De los 24.158.350 resultados encontrados se realizó una primera selección siguiendo estos criterios:

- 1 por ser la obra pionera sobre la temática (Olweus, 1998).
- Por pertenecer a profesionales dedicados a la investigación y divulgación del acoso escolar.
- Por sus títulos relacionados con:
  - Perspectivas internacionales.
  - Investigación en España.
  - Estrategias para entenderlo y abordarlo.
  - Ciberacoso.
- Por pertenecer a:
  - Organismos internacionales como UNESCO y Red Europea *Antibullying*, y nacionales como Defensor del Pueblo.
  - Entidades dedicadas a la investigación y desarrollo en ciencias sociales y humanidades como Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

- ☒ Organizaciones destinadas a la promoción y defensa de los derechos de los niños y adolescentes en situación de riesgo y desamparo como Fundación ANAR.
- ☒ Centros dedicados a la investigación científica especializada en criminología aplicada a la prevención y tratamiento de la delincuencia como Crimina (Centro de Investigación y Formación Criminológica de la Universidad Miguel Hernández).
- ☒ Profesores de Universidad.
- ☒ Publicaciones de revistas de Psicología y/o Pedagogía.

Posteriormente, la recopilación se complementó con la búsqueda en los mismos rastreadores mencionados, de documentos concretos y referenciados en los seleccionados anteriormente.

Por tratarse de un trabajo centrado en la Comunidad Autónoma de Aragón, también se ha analizado la normativa de referencia para lo cual se ha consultado el Boletín Oficial de Aragón y la página web oficial del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón.

Tras la lectura, comprensión, organización por temáticas y extracción de la información relevante de los 61 textos seleccionados, se comenzó con la escritura de este documento, teniendo siempre en cuenta los objetivos del trabajo.

## 4. DESARROLLO Y DISCUSIÓN

### 4.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ACOSO ESCOLAR

#### 4.1.1. DEFINICIÓN

El fenómeno del acoso escolar se conoce mediante el término anglosajón *bullying*, y consiste en cualquier forma de maltrato físico, verbal o psicológico reiterado en el tiempo, injustificado y con la intención de dañar, de un niño hacia otro que no tiene posibilidad de defenderse, y que se desarrolla en el ámbito escolar (Patiño, 2015; Serrate, 2007).

Como he comentado previamente, se considera a Olweus como el primer investigador sobre el tema y responsable del término. Sin embargo, cabe mencionar a su antecesor, Heinemann (1969, citado en Agevall 2008), que comenzó su designación con el término *mobbing*, tomándolo del etólogo Lorenz (1963) para denominar el ataque colectivo de un grupo de animales más pequeños a otro animal más grande y por el que el grupo se siente amenazado. Sin embargo, este término no se ajustaba bien al fenómeno del acoso escolar, ya que lo limitaba a hechos grupales, por lo que se reservó el término anglosajón *bullying*.

Olweus (1998, p. 25) definió el *bullying* como «*la situación en la que un alumno [...] está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos*». Y especificó que las acciones negativas pueden ser «*de palabra*»

(amenazas, burlas, motes, etc.), con «*contacto físico*» (golpear, empujar, pellizcar, etc.), y «*mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo a alguien del grupo o negándose a cumplir los deseos de otra persona*».

Desde entonces el término se emplea para definir la situación en la que una persona, de forma intencionada y repetida en el tiempo, atormenta, hostiga o molesta a otra que no tiene posibilidad de defenderse. Quedan excluidas, por tanto, las acciones negativas ocasionales y no graves en un momento dado, los conflictos y malas relaciones entre iguales, y los problemas de comportamiento o indisciplina (Serrate, 2007).

Para hablar de acoso deben reunirse estas características (DdP, 2000, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Olweus, 1998; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007): hay una víctima indefensa (real o percibida) agredida por un abusón o grupo de abusones; la agresión es intencionada para hacer daño conscientemente y ocurre de manera repetida durante un largo periodo de tiempo; suele tener lugar sin provocación previa por parte de la víctima, por lo tanto se considera injustificada; la agresión supone un sufrimiento psicológico de forma mantenida en la víctima, ya que le crea la expectativa de poder ser el blanco de futuros ataques; existe un desequilibrio de fuerzas, es decir, la víctima tiene o siente dificultad para defenderse, por lo que el acoso puede considerarse como un acto cobarde; el objetivo de la agresión es un solo alumno; el agresor obtiene un beneficio de la víctima, satisface su necesidad de dominar, someter, agredir y destruir a los demás u obtiene una recompensa en forma de prestigio social (Bandura, 1973, citado en Olweus 1998).

#### 4.1.2. TIPOS

Según DdP (2000) e IIEDDI (2006) el acoso escolar puede adoptar diferentes formas que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1\_Tipos de acoso (elaboración propia)

<b>Acoso físico:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazar con armas (directo).</li> <li>• Pegar (directo).</li> <li>• Esconder cosas (indirecto).</li> <li>• Romper cosas (indirecto).</li> <li>• Robar cosas</li> </ul>	<b>Acoso verbal:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gritar (directo)</li> <li>• Insultar (directo).</li> <li>• Poner motes (directo).</li> <li>• Hablar mal de alguien (indirecto).</li> </ul>	<b>Exclusión social (indirecto):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ignorar a alguien.</li> <li>• No dejar participar a alguien en una actividad.</li> </ul>	<b>Acoso mixto (físico y verbal):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intimidación y amenazas para meter miedo.</li> <li>• Obligar a hacer cosas (chantaje).</li> <li>• Acosar sexualmente.</li> </ul>
--	---	---	--

(indirecto).			
Acoso psicológico: es un componente transversal que está en todas las formas, el agresor manipula a la víctima emocionalmente, mina su autoestima y fomenta su sensación de inseguridad y temor.			

Con frecuencia aparecen varios tipos de manera simultánea, la utilización de uno o de otro o la combinación de varios depende del agresor (Serrate, 2007).

A esta clasificación hay que añadirle el ciberacoso, el cual ha recibido mucha atención en los últimos años. Se considera una evolución del *bullying*. Implica que el acoso se desarrolla a través de dispositivos digitales y plataformas de redes sociales, donde las agresiones sobrepasan el contacto físico y amplían el contexto escolar. Las características que lo diferencian del acoso tradicional son: la agresión puede ocurrir en cualquier momento, en cualquier lugar y mantienen el hostigamiento en los hogares de las víctimas; la agresión puede ser observada por un número indefinido e ilimitado de espectadores; los agresores pueden permanecer en el anonimato; la víctima está indefensa porque no puede bloquear la agresión en el entorno virtual (Ortega y Rodríguez, 2017; Ovejero et al., 2013).

#### 4.1.3. INCIDENCIA

Una vez definido el acoso, características y tipos desarrollaremos su incidencia, si bien la información reflejada en este apartado y en el siguiente (características de la víctima, del agresor y de los testigos), no debe considerarse como fija sino como tendencias sujetas al cambio.

Según los datos disponibles en UNESCO (2019) el *bullying* afecta al 32% de los alumnos en todo el mundo, siendo la proporción más alta en África subsahariana (48,2%), África del Norte (42,7%) y Medio Oriente (41,1%) y la más baja en Europa (25%), el Caribe (25%) y Centroamérica (22,8%), como puede apreciarse en la figura 1.

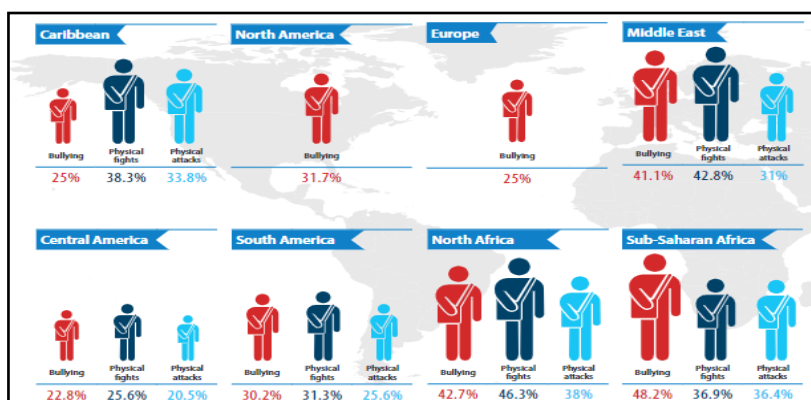


Figura 1. Porcentaje de alumnos en situación de acoso por regiones. Tomado de UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, p.16. © UNESCO.

El acoso escolar afecta tanto a niños como a niñas, pero existen diferencias entre los sexos. En general, las investigaciones realizadas sobre las diferencias sexuales en la implicación en acoso concluyen que la participación de los niños supera a la de las niñas (Cortijo y Piñuel, 2017; DdP, 2000; Garaigordobil y Oñederra, 2010; IIEDDI, 2006; Olweus, 1998; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007; Smith, 1997; UNESCO, 2019), como puede observarse en la figura 2.

Tasa de Acoso entre los Niños	24,4%
Tasa de Acoso entre las Niñas	21,6%
Tasa de Acoso Total	23,4%

Figura 2. Tasa de acoso escolar por sexos. Tomado de IIEDDI. (2006). *Informe Cisneros X*, p.92.

Los tipos de acoso más habituales entre los niños son la agresión verbal y física directa, mientras que las agresiones indirectas, de carácter verbal o social, son las más usuales entre las niñas (Cortijo y Piñuel, 2017; DdP, 2000; Garaigordobil y Oñederra, 2010; IIEDDI, 2006; Olweus, 1998; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007; Smith, 1997; UNESCO, 2019), como se percibe en la figura 3. Se defiende que las niñas participan menos porque son más sensibles al dolor ajeno y más conscientes del daño que las conductas pueden provocar en los demás. El origen de estas diferencias puede situarse en la distinta socialización que reciben de acuerdo con los estereotipos de género (Ovejero et al., 2013).

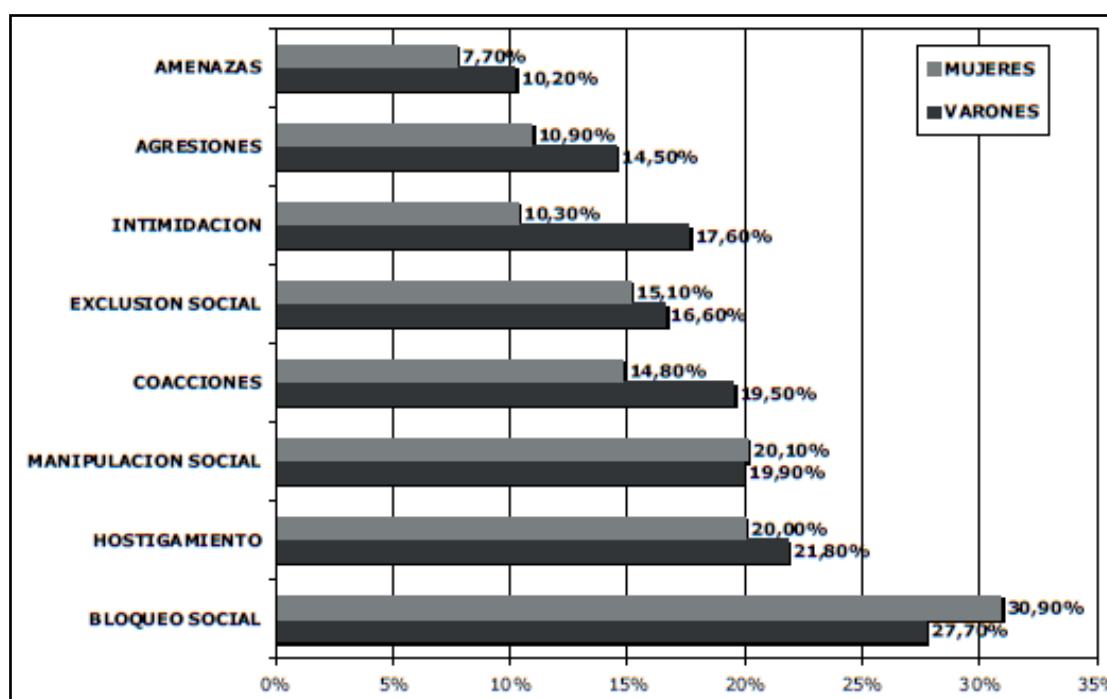


Figura 3. Modalidades de acoso por sexos. Tomado de IIEDDI (2006). *Informe Cisneros X*, p.316

En lo que respecta a la edad, la bibliografía existente muestra que el acoso sucede entre los 6 y los 17 años, y que a medida que los niños crecen, el acoso escolar disminuye (véase figura 4). Por el contrario, los alumnos mayores parecen estar en mayor riesgo de ciberacoso que los más jóvenes (UNESCO, 2019). En la mayoría de los casos, son protagonizados por alumnos de la misma edad y clase (Cortijo y Piñuel, 2017; DdP, 2000; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Olweus, 1998; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007; Smith, 1997).

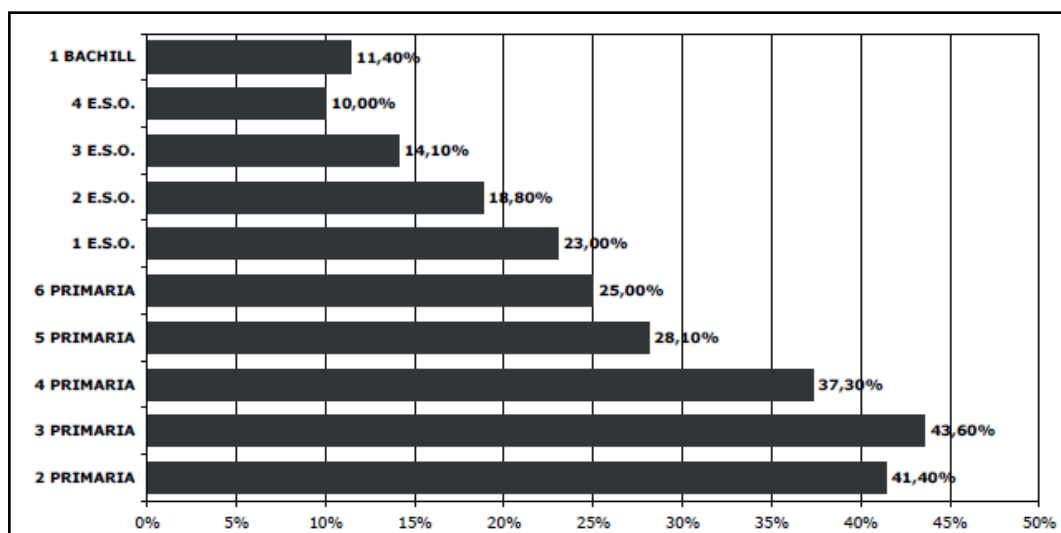


Figura 4. Porcentaje de niños en situación de acoso por cursos. Tomado de IIEDDI. (2006). *Informe Cisneros X*, p. 93

Según UNESCO (2019) las formas más comunes de acoso, en casi todas las regiones, son: el acoso físico (16,1%), el acoso sexual (11,2%) y la exclusión social (5,5%), pero en Europa y Norte América, el acoso verbal y la exclusión social son los tipos más comunes. El ciberacoso afecta al 10%.

Referente a los lugares donde ocurre el acoso, el patio de recreo y el aula son los más habituales (DdP, 2000; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Smith, 1997). Los aseos son utilizados para esconder cosas de la víctima u objetos para la agresión (Serrate, 2007).

#### 4.1.4. CARACTERÍSTICAS DE LA VÍCTIMA, DEL AGRESOR Y DEL GRUPO

##### 4.1.4.1. Víctima

Es el alumno que sistemáticamente es insultado, agredido físicamente, excluido socialmente, humillado y ridiculizado por el abusón/abusones delante de los demás compañeros.

Se distinguen dos tipos (Olweus, 1998; Serrate, 2007):

- Activa - provocativa: sufre ansiedad y suele responder con violencia física o verbal a la agresión que recibe. El agresor utiliza esta reacción para excusar su conducta.
- Pasiva: es la más común. Es débil, vulnerable, inseguro, tímido, no responde con

violencia, sufre calladamente el ataque del agresor, puede presentar problemas de coordinación física y dificultades para participar en deportes o actividades colectivas, también puede presentar dificultades para relacionarse con los demás. Aunque numerosos casos demuestran que alumnos bien adaptados y con buenas capacidades pueden también ser víctimas de acoso (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Ovejero et al., 2013).

- ⊗ Factores de riesgo personales (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Olweus, 1998; Ovejero et al., 2013; Serrano, 2006; Serrate, 2007):
  - Psicológicos: es ansioso, débil, inseguro, cauteloso, sensible, tranquilo, tímido, inmaduro, con baja autoestima y visión negativa de sí mismo, no se defiende (presenta indefensión aprendida), comienza teniendo trastornos psicológicos lo que puede derivar en trastornos psiquiátricos. Del Barrio y van der Meulen (2016) manifiestan que los alumnos con discapacidad intelectual, dificultades de aprendizaje o trastornos del espectro autista se sitúan entre quienes sufren mayor riesgo de victimización.
  - Físicos: es menos fuerte y tiene alguna característica diferenciadora como uso de gafas, obesidad, baja estatura, color de la piel o pelo diferente, dificultades comunicativas y lingüísticas, de coordinación, discapacidad física o auditiva, etc. El agresor ridiculiza esos rasgos diferenciadores.
  - Sociales: tiene poca relación con los compañeros y pocos amigos, se encuentra socialmente aislado, es tímido con los profesores (generalmente no es capaz de comunicarles lo que le ocurre), no participa en actividades grupales, pasa mucho tiempo en su casa, tiene excesiva protección familiar y una estrecha relación con su madre (Olweus, 1998). Según UNESCO (2019) la diferencia de raza o nacionalidad, la pobreza o pertenecer al colectivo LGTBIQ+ aumentan la probabilidad de sufrir acoso.

#### **4.1.4.2. Agresor**

Es el alumno que ejerce violencia física, verbal o relacional de forma continuada sobre otro.

Se distinguen dos tipos (Olweus, 1998; Serrate, 2007):

- Activo: establece una relación directa con la víctima para agredirle. Es el menos numeroso. Normalmente no actúa solo, sino con un grupo del que es el líder.
  - Social indirecto: dirige de forma encubierta a sus seguidores para que se comporten de forma agresiva con la víctima. Es el más difícil de identificar.
- ⊗ Factores de riesgo personales (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Olweus, 1998; Ovejero

et al., 2013; Serrano, 2006; Serrate, 2007):

- Psicológicos: tiene el temperamento agresivo e impulsivo, con dificultades para comunicarse y negociar sus deseos, con habilidades sociales deficientes. No siente empatía por la víctima. No se siente culpable. No controla la ira y siente hostilidad hacia los demás. Tiene una necesidad constante de dominar. Se defiende diciendo que la víctima le provocó. No tiene ansiedad y tiene una alta autoestima. Según Serrano (2006) el factor de riesgo individual más importante es presentar TDAH.
- Físicos: generalmente es de sexo masculino, tiene una fuerte complexión física.
- Sociales: Según García (citado en Serrate, 2007) tiene menor integración escolar, es menos popular que los bien adaptados, pero más popular que la víctima, carece de lazos familiares, tiene escaso interés por el colegio, ha recibido una influencia negativa de su familia (sus padres/hermanos usan la violencia y la sufre), está expuesto a mucha violencia en la televisión y/o videojuegos, ha recibido una educación demasiado permisiva o no ha sido educado en la tolerancia y el respeto por los demás.

#### **4.1.4.3. Testigos**

Es el conjunto de alumnos que presencian el acoso.

Según Salmivalli (1999) se distinguen cuatro tipos de alumnos:

- Ayudantes del agresor: son los compañeros que se unen porque se divierten con el acoso. Siguen las reglas del líder. Si sus actitudes violentas no son cortadas a tiempo pueden degenerar en grupos de delincuentes (Serrate, 2007).
- Animadores del agresor: no atacan activamente a la víctima, pero ofrecen retroalimentación positiva al agresor acercándose a mirar o incitándole con risas y/o gestos.
- Audiencia pasiva: es el más numeroso, está formado por los compañeros que se mantienen al margen de los hechos. La mayoría de las veces están atemorizados y se callan para evitar represalias, pero con su silencio colaboran para que se extienda la violencia.
- Defensores de la víctima: apoyan a la víctima, tratan de consolarla y de hacer que los demás dejen de acosar.

#### **4.1.5. CAUSAS**

Para el análisis del origen y desarrollo del acoso escolar, debemos tener en cuenta factores de riesgo que pueden predecir el acoso o el peligro de victimización, así como factores protectores que los disminuyen, en estos tres ámbitos: familiar, escolar y sociocultural

(Serrano, 2006; Serrate, 2007; Ovejero et al., 2013; Ortega y Rodríguez, 2017), y que se describen en las tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2\_Factores de riesgo y protectores en el ámbito familiar (elaboración propia)

Factores de riesgo	
Víctima	Agresor
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prácticas parentales duras y punitivas predicen la variante de víctima activa-provocativa.</li> <li>▪ Estilo parental autoritario estricto y sin negociación.</li> <li>▪ Mecanismos de afrontamiento débil de los problemas y excesiva sobreprotección familiar, acentúan la debilidad de los niños para enfrentarse a problemas sin sus padres.</li> <li>▪ Desarrollo de apego inseguro durante la infancia.</li> <li>▪ Conducta muy crítica y distante del padre puede provocar en los niños falta de asertividad.</li> <li>▪ Hostilidad materna es asociada a la victimización de las niñas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ambiente familiar desfavorable con conflictos, violencia, problemas de comunicación, discusiones y valores contrarios a la tolerancia y el respeto.</li> <li>▪ Depresión y consumo de drogas y alcohol por parte de los progenitores.</li> <li>▪ Prácticas disciplinarias poco coherentes: excesiva permisividad, uso de castigo físico severo y maltrato emocional.</li> <li>▪ Estilo autoritario estricto y sin negociación.</li> <li>▪ Mecanismos de afrontamiento desafiante y/o evitativo de los problemas.</li> <li>▪ Carencia de afecto y dedicación hacia el niño.</li> <li>▪ Desarrollo de apego inseguro durante la infancia.</li> <li>▪ Desarrollo de sentimientos debilitadores de culpabilidad.</li> <li>▪ Conflictos entre hermanos.</li> <li>▪ Excesiva exposición a programas de televisión y/o videojuegos agresivos.</li> </ul>
Factores protectores	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de apego seguro durante la infancia.</li> <li>▪ Estilo parental autoritativo que pone reglas pero expone razones y negocia.</li> <li>▪ Ambiente familiar favorable con valores de tolerancia, respeto, apoyo social y emocional.</li> <li>▪ Prácticas parentales moduladas por el afecto y el cariño.</li> </ul>	

Tabla 3\_Factores de riesgo y protectores en el ámbito escolar (elaboración propia)

Factores de riesgo	Factores protectores
<p>Sistema disciplinario escolar inconsistente (laxo o extremadamente rígido). Si es excesivamente laxo, la víctima se sentirá desprotegida y tenderá a ocultarlo, por el contrario el agresor se sentirá recompensado y aumentará la ocurrencia. Si es excesivamente rígido, la víctima puede temer que las represalias excesivamente duras para los agresores puedan volverse contra ella.</p>	<p>Los alumnos deben conocer las normas de conducta y las sanciones cuando se incumplen. Es necesario establecer cauces de participación del alumnado en el establecimiento de esas normas para favorecer su interiorización y responsabilidad. También es necesario supervisar los efectos de las sanciones para adaptarlas a la gestión eficiente de la disciplina.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las relaciones de autoridad que se establecen entre los compañeros de clase son generadoras habituales de acoso y violencia. Según Moffit (citado en Ovejero et al., 2013) la conducta antisocial y agresiva se considera lamentablemente atractiva con frecuencia, probablemente porque sea vista como un desafío a las normas y valores de los adultos.</li> <li>▪ Los alumnos sin espíritu crítico, inseguros y dependientes se contagian socialmente y adoptan el modelo de comportamiento que observan para no ser rechazados. Si la víctima acumula ataques continuados con la no oposición de los demás, todos terminan viéndola como inferior y con poco valor, por lo que dejan de sentir vínculos afectivos o empatía por ella, y aumenta su aislamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En el aula se deben fomentar las interacciones positivas y los profesores deben enseñar a resolver las situaciones difíciles antes de que surjan los conflictos.</li> <li>▪ Introducir en el currículo las competencias sociales y la responsabilidad comunitaria.</li> </ul>
<p>El fracaso escolar está relacionado con niveles de violencia mayores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las altas expectativas de rendimiento académico por parte del profesorado y la</li> </ul>

	<p>adaptación del currículo a los progresos y capacidades de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La participación en actividades extra-curriculares que permita valorar otras habilidades además del éxito académico.</li> <li>▪ Ofrecer a los alumnos oportunidades para comprometerse con el centro.</li> </ul>
<p>La actitud del profesorado frente a las situaciones violentas es decisiva para abordar el problema. Sin supervisión de los períodos de recreo, apoyo a la víctima, existencia de reglamentación, buen trato y comunicación fluida entre profesorado y alumnado, cohesión entre el profesorado, aumenta el número de incidentes agresivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creación de relaciones positivas entre el profesorado y el alumnado fuera del aula.</li> <li>▪ Comunicación de calidad entre el profesorado y con el alumnado.</li> <li>▪ Colaboración y cohesión entre el equipo de profesores.</li> <li>▪ Supervisión del profesorado del patio de recreo, pasillos, comedor, aseos, etc.</li> <li>▪ Existencia de apoyo social al profesorado.</li> <li>▪ Capacitación específica del profesorado.</li> <li>▪ Promoción de encuentros positivos entre profesorado, padres y entorno.</li> </ul>

Tabla 4\_Factores de riesgo y protectores en el ámbito sociocultural (elaboración propia)

Factores de riesgo	Factores protectores
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tener amigos agresivos.</li> <li>▪ Existencia de violencia en la comunidad.</li> <li>▪ Disponibilidad de drogas y armas.</li> <li>▪ La visión de programas y/o videojuegos violentos o humorísticos que utilizan el desprecio, la violencia o las malas pasadas para entretener a la audiencia.</li> <li>▪ Las diferentes creencias y valores culturales sobre el maltrato entre iguales en las distintas culturas y micro-culturas.</li> <li>▪ La valoración del poder, del dinero, del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tener amigos no agresivos.</li> <li>▪ Promoción de actitudes y conductas éticas y morales positivas y pacíficas en la comunidad.</li> <li>▪ Implicación en actividades comunitarias.</li> <li>▪ Existencia de redes sociales de apoyo en la comunidad.</li> <li>▪ Colaboración entre servicios educativos, sanitarios, sociales, jurídicos y policiales.</li> <li>▪ Reducción de la exposición a la violencia transmitida por los medios de</li> </ul>

<p>éxito, de la apariencia física o de los bienes de consumo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La perpetuidad del machismo y glorificación de la masculinidad.</li> <li>▪ La hegemonía del individualismo y del beneficio personal.</li> </ul>	<p>comunicación y/o videojuegos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aceptable nivel cultural y económico de la comunidad.</li> <li>▪ Fomento del espíritu crítico frente a los contravalores, estereotipos y prejuicios imperantes en la sociedad actual.</li> </ul>
--	--

#### 4.1.6. FASES

El acoso escolar es un proceso que se instala y atraviesa una serie de fases que se repiten en cada caso. Según Cortijo y Piñuel (2017) casi todos los procesos de acoso escolar siguen esta secuencia de cuatro fases:

##### Fase 1. Incidentes críticos y desencadenamiento del efecto señal.

El acoso escolar suele comenzar con un cambio brusco y repentino en la relación entre la víctima y el agresor, que puede venir motivado por: los celos, la envidia o la rivalidad; la falta de disciplina en las aulas; haber cometido un error significativo y relevante, como haberse dejado marcar un gol, haberse orinado encima, haber sacado un resultado académico por encima o por debajo, etc.

##### Fase 2. Repetición de los comportamientos de acoso y estigmatización escolar: aprendizaje de la indefensión psicológica.

El agresor aprovecha el incidente para eliminar a la víctima mediante un linchamiento social, sistemático y frecuente, que le ocasionará daños psicológicos. Para ello busca actuaciones que estigmatizan a la víctima: le pone un mote, realiza caricaturas ofensivas, le maltrata a la vista de todos. Si se repite el acoso y nadie lo detiene, la víctima “aprende” a mantenerse indefensa.

##### Fase 3. Creación de un chivo expiatorio. Aparición de secuelas psicológicas y psicosomáticas.

El agresor maltrata a la víctima a la vista de todos. De esta manera el grupo poco a poco, algunos por miedo y otros por contagio social, pasa de ser espectador a participante activo en el acoso, y la víctima termina convertida en el chivo expiatorio de su grupo de referencia.

El tiempo que pasa hasta generar daños psicológicos y psicosomáticos significativos en la víctima, depende de sus características individuales y del apoyo que recibe del entorno familiar, escolar y social.

Algunos cambios que se producen en la víctima son: alteraciones emocionales y conductuales; aislamiento y retraimiento social; problemas de concentración y disminución

del rendimiento escolar; aumento del absentismo; conflictividad en el colegio con compañeros y/o profesores; proyección de su frustración en el núcleo familiar y social cercano; agresividad con la familia. Cuando los padres o el centro escolar se dan cuenta de la existencia de un problema suele ser demasiado tarde.

Fase 4. Expulsión o autoexclusión escolar y social de la víctima y cronificación del daño.

Si el caso de acoso escolar no es correctamente diagnosticado, la víctima acaba expulsada o excluida del centro escolar, ya que muchas veces la estigmatización se extiende y contamina a otras instancias como profesorado, orientadores, padres de alumnos, etc., lo que obliga a la familia de la víctima al abandono del centro escolar. En su lugar debe ser reconducida dando la posibilidad a la víctima de recuperarse y seguir desarrollándose en un entorno libre de violencia y acoso.

#### 4.1.7. CONSECUENCIAS

Las consecuencias del acoso escolar son especialmente graves para la víctima, pero también sufren dichas consecuencias los familiares, agresor, testigos e incluso sociedad (Cortijo y Piñuel, 2017; Garaigordobil y Oñederra, 2010; IIEDDI, 2006; Olweus, 1998; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007), como puede observarse en la tabla 5.

Tabla 5\_Consecuencias del acoso escolar (elaboración propia)

Para la víctima	Para la familia
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fracaso y dificultades escolares.</li> <li>▪ Fobia escolar.</li> <li>▪ Absentismo escolar.</li> <li>▪ Somatizaciones y dolores físicos.</li> <li>▪ Trastornos del sueño y enuresis.</li> <li>▪ Miedos.</li> <li>▪ Niveles altos y continuos de ansiedad.</li> <li>▪ Insatisfacción.</li> <li>▪ Desarrollo de una personalidad insegura e insana.</li> <li>▪ Descenso de la autoestima, sentimiento de inferioridad, auto-percepción negativa, auto-desprecio, bajas expectativas de logro.</li> <li>▪ Sentimiento de culpabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los padres se auto-inculpan por no haber visto el problema antes, por no haberle protegido lo suficiente o por no haberle enseñado a defenderse.</li> <li>▪ Depresión e inseguridad.</li> <li>▪ Enfrentamientos familiares o con los profesores.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distimia, estrés postraumático (vivencias de flashback), depresión, neurosis, histeria.</li> <li>▪ Agresividad.</li> <li>▪ Aislamiento y rechazo social.</li> <li>▪ Indefensión aprendida.</li> <li>▪ Problemas/enfermedades psicológicas en la edad adulta (depresión crónica, agorafobia, etc.).</li> <li>▪ Ideación y riesgo de suicidio.</li> </ul>		
Para el agresor	Para los testigos	Para la sociedad
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Castigos y reprimendas, si los adultos son conscientes de la situación.</li> <li>▪ Si no es castigado, aprende a conseguir sus objetivos usando la violencia.</li> <li>▪ Incapacidad para desarrollar y mantener relaciones positivas.</li> <li>▪ Alta tendencia al psicoticismo.</li> <li>▪ Propensión a la criminalidad y al consumo excesivo de drogas y alcohol en la edad adulta.</li> <li>▪ Extensión del dominio y sumisión a la convivencia doméstica y/o laboral, desarrollando violencia de género y/o acoso laboral.</li> <li>▪ Absentismo escolar y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desensibilización ante el sufrimiento de otros e insolidaridad.</li> <li>▪ Deterioro de la convivencia.</li> <li>▪ Refuerzo de posturas individualistas y egoístas.</li> <li>▪ Temor y sensación de indefensión aprendida.</li> <li>▪ Altos niveles de estrés.</li> <li>▪ Sentimiento de culpabilidad.</li> <li>▪ Incorporación a su desarrollo personal de experiencias negativas.</li> <li>▪ Interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se ensalza la violencia.</li> <li>▪ Aumento de la violencia juvenil y de la criminalidad.</li> </ul>

abandono prematuro de la escolaridad. ▪ Bajo rendimiento académico y fracaso escolar. ▪ Depresión. ▪ Ideación y riesgo de suicidio.		
--	--	--

#### 4.2. CÓMO IDENTIFICAR EL ACOSO ESCOLAR

De la tipología de acoso escolar, la agresión física es la más visible pero la menos frecuente. La mayoría de las conductas violentas son de tipo psicológico y dejan poca huella exterior, sin embargo hieren de forma más intensa y prolongada a la víctima. Por lo tanto, para identificar objetivamente el acoso escolar y sus modalidades hay que utilizar herramientas validadas y estandarizadas, en las que distinguimos auto-cuestionarios y hetero-informes, cuyos ejemplos se describen en la tabla 6.

Tabla 6\_Herramientas para evaluar el acoso escolar (elaboración propia)

<p><u>Auto-cuestionarios</u>: indagan los aspectos más relevantes del <i>bullying</i> o <i>cyberbullying</i> desde el punto de vista de los implicados. Tradicionalmente han sido los más utilizados. Su principal ventaja es que aportan mucha información en poco tiempo. Destacamos:</p>
<p>Test TEBAE© (Piñuel, 2016, citado en Cortijo y Piñuel 2017): permite detectar de manera cuantitativa las conductas y los casos de acoso escolar existentes. Es breve, se compone de 20 preguntas con las que los niños señalan la frecuencia con que se practican contra ellos diferentes conductas violentas. También incluye una escala de daño psicológico y psicosomático con 12 afirmaciones que evalúan la presencia de daños, de acuerdo a los criterios de la clasificación internacional DMS-5. Permite la corrección automatizada y la creación de una base informática de datos con los resultados. Se puede aplicar a partir de 7 años.</p>
<p>Test AVE© (Oñate y Piñuel, 2006, citado en Cortijo y Piñuel 2017): es más exhaustivo que el anterior, se compone de 94 ítems para señalar la frecuencia de 50 conductas violentas, y 54 afirmaciones para evaluar la presencia de daños psicológicos. Permite obtener una panorámica completa y exhaustiva del caso. Se puede aplicar a partir de 7 años.</p>
<p>Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas (Olweus, 1996, citado en Chorot, Magaz, Sandín, Santed y Valiente 2016): es el más utilizado y validado internacionalmente y ha</p>

servido de ejemplo a otros. Se completa anónimamente y contiene 36 ítems, describiendo diferentes formas de *bullying* (agresión verbal y física, y exclusión social). Incluye preguntas sobre las reacciones a las agresiones de compañeros, profesores y padres. Se puede aplicar a partir de 8 años.

Cuestionario situación de *bullying* en el ámbito familiar y en la escuela (Vacas, 2002, citado en García, Vélez y Vera 2017): comprende tres dimensiones referidas a víctimas, agresores y al trato recibido en casa y colegio. Se puede aplicar a partir de 9 años.

Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (Avilés y Monjas, 2005, citado en García et al. 2017): sirve como pronosticador del riesgo de ocurrencia y como explorador del maltrato. Se puede aplicar a partir de 10 años.

Test Bull-S (Cerezo, 2012): sirve para analizar las características socio-afectivas del grupo de iguales, detectar alumnos implicados y características socio-afectivas relacionadas, analizar los aspectos situacionales (formas, lugares, frecuencia) y conocer cómo son percibidas las situaciones agresivas (nivel de gravedad y nivel de seguridad). Incluye un programa informático de corrección y un autocuestionario para profesores. Se puede aplicar a partir de 7 años

Cuestionario de Acoso entre Iguales (Chorot et al., 2016): consta de 39 ítems en 7 escalas: conductas de acoso, conductas de acoso de género, escenarios, personajes, afrontamiento, confidentes y estrés postraumático. Se puede aplicar a partir de 9 años.

Cuestionario *Cyberbullying* (Calmaestra, Mora-Merchán y Ortega, 2008, citado en Avilés 2013): explora las conductas en el uso de los teléfonos móviles y de internet en relación con el ciberacoso. Se puede aplicar en los últimos cursos de Primaria.

Cybullquest (Avilés, 2010b, citado en Avilés 2013): ofrece tres formas, para el alumnado, profesorado y familias. En la del alumnado se exploran hábitos online, uso de móviles e internet, prevalencia, tipología y atribución causal del *cyberbullying*, comunicación de los hechos y afrontamiento/salidas que buscan.

Hetero-informes: facilitan información desde una posición de mayor objetividad e independencia, ya que se solicita al grupo de iguales y a los profesores los nombres de las personas que cumplen con determinadas características relacionadas con situaciones y componentes del acoso escolar, permitiendo construir una imagen más aproximada de lo que ocurre en el ecosistema escolar y la evaluación de los problemas emocionales y conductuales implicados. Resaltamos:

Roles de los compañeros en las peleas (Lucas, Pulido y Solbes, 2011): es una versión

adaptada de la *Escala de roles participantes en la victimización escolar* (Björkqvist et al., 1996). Pretende identificar y caracterizar los distintos papeles que desempeñan los niños de una clase cuando hay peleas entre compañeros. El alumnado tiene que nominar a aquellos compañeros que mejor encajan en cada uno de los 42 descriptores. Se puede aplicar a partir de 8 años.

CESE (Collel y Escudé, 2006b): identifica a través de 11 ítems los alumnos implicados en conductas de maltrato físico, verbal y relacional, tanto en el rol de agresor como en el de víctima, así como los alumnos que presentan conductas prosociales. Puede ser útil para sensibilizar a los alumnos y al mismo tiempo dibujar el mapa relacional de la clase. Se puede aplicar a partir de 6 años.

Sociobull (Avilés y Elices, 2003, citado en Avilés y Elices 2007): se pregunta a profesores y alumnos por el grado en que los compañeros manifiestan conductas características de la agresión (frecuencia, desequilibrio de poder, focalización e intención), victimización (frecuencia, indefensión propia e indefensión ajena) o contemplación (inhibición, defensa de las víctimas y refuerzo de los agresores). Se puede aplicar en los últimos cursos de Primaria.

La información obtenida se complementará con herramientas sociométricas para evaluar las relaciones grupales del aula y el nivel de adaptación de cada alumno, como las que se ejemplifican en la tabla 7.

Tabla 7\_Herramientas sociométricas (elaboración propia)

Sociomet (García-Bacete y González, 2010): es un programa informático que permite evaluar las relaciones de alumnos concretos, las relaciones del grupo, su grado de cohesión y la identificación de los tipos sociométricos (preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y medios). Se puede aplicar a partir de 6 años.

Cuestionario de Relaciones Sociales (Schultz & Selman, 2005, citado en García, Llin, Marande, Ortiz, Renau, Roselló y Rubio 2016): es un cuestionario de opción múltiple que evalúa el nivel de desarrollo de las competencias interpersonales en el marco de las relaciones sociales. Se puede aplicar a partir de 6 años.

Cuestionario sociométrico para niños y preadolescentes (Díaz-Aguado, 2006): basado en los métodos de las nominaciones (se pide al alumno el nombre de los tres niños de su grupo con los que más/menos le gusta jugar/trabajar y el por qué), de asociación de atributos positivos/negativos (se pide al alumno el nombre de los niños con unas características

determinadas) y de las puntuaciones (se pide al alumno que puntúe a cada uno de sus compañeros utilizando una escala de cinco grados). Se puede aplicar a partir de 6 años.

Se puede obtener más información también a través de dibujos y narraciones de los alumnos, registros de observaciones de diferentes contextos (patio de recreo, comedor, pasillos, etc.), entrevistas a familias.

Si se detecta algún caso, es aconsejable que el orientador escolar realice más exploraciones para evaluar el estado psicológico de los implicados o detectar situaciones contingentes que produzcan procesos de victimización (violencia doméstica, enfermedades, accidentes, separación traumática, etc.).

Los cuestionarios se administrarán dos o tres veces en el curso para valorar el progreso y ajustar las intervenciones basándose en los resultados.

### 4.3. MEDIDAS DE INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

Antes de llevar a cabo cualquier planteamiento hay que conocer la realidad concreta del centro escolar (Ortega y Rodríguez, 2017; Serrate, 2007). Por lo tanto, en una primera instancia hay que realizar un análisis de lo que sucede en el centro escolar, recogiendo toda la información necesaria referente a las cuestiones existentes que favorecen la lucha contra el acoso, contexto del centro, instalaciones, ubicación y materiales, profesorado, alumnado y familias, Proyecto Educativo y Plan de Convivencia, nivel de incidencias de acoso escolar y recursos que se necesitan para llevar a cabo las medidas.

También es necesario contar con un nivel de implicación y concienciación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las medidas tendrán 3 niveles de intervención: primario, secundario y terciario (Avilés, 2003; DdP, 2000; Serrate, 2007).

1. NIVEL PRIMARIO: son las acciones para que la conducta de acoso no aparezca. Tiene carácter preventivo. Entre ellas destacamos acciones de aula, de centro y comunitarias (Avilés, 2003; Cortijo y Piñuel, 2017; DdP, 2000, 2007; Olweus, 1998; Ortega y Rodríguez, 2017; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007; Whitson, 2017), que se describen en la tabla 8.

Tabla 8\_Acciones en el nivel primario (elaboración propia)

<u>ACCIONES DE AULA</u>
Medidas curriculares
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprovechar las dramatizaciones o role-playing: favorece la comprensión de la</li> </ul>

perspectiva del otro y la resolución de los conflictos de forma positiva y práctica, simulando conflictos reales.

- Educar en valores: a través de la asignatura optativa Valores Sociales y Cívicos con los alumnos cuyos padres lo hayan escogido, y de forma general con todo el alumnado, utilizando vídeos, obras de teatro, propuestas didácticas específicas, literatura, etc.
- Enseñar a los alumnos las normas de educación, el comportamiento aceptable, las leyes, los riesgos en la red y dotarlos de las destrezas necesarias para protegerse de los daños: no hablar con extraños, no exhibir información personal, uso seguro de las plataformas virtuales, contar a algún adulto de confianza las agresiones recibidas, desvincularse de la agresión, bloquear al agresor, tomar capturas de pantalla, no reenviar o compartir una actividad de ciberacoso, etc. Para ello se pueden utilizar programas como:
  - ✓ Programa Tabby (Calmaestra, García y Rodríguez, 2016, citado en Ortega y Rodríguez 2017) sobre seguridad y redes sociales, a aplicar en los últimos cursos de Primaria.
  - ✓ Programa ConRed (Casas, Del Rey y Ortega, 2016, citado en Ortega y Rodríguez 2017) sobre seguridad, adicción, *ciberbullying*, legalidad y consecuencias de las acciones *online*. Implica también a la familia.
- Enseñar a los alumnos a observar y detectar situaciones de acoso y a afrontarlas.
- Favorecer la adquisición de estrategias asertivas de comunicación, habilidades positivas y pacíficas de relación interpersonal y de resolución de conflictos.
- Trabajar las destrezas emocionales para reforzar la autoestima; reconocer, expresar y gestionar las emociones; aprender a controlar los sentimientos intensos y los impulsos de maneras constructivas (relajarse, recurrir a alguien para hablar, etc.); desarrollar la empatía y ser conscientes de lo que piensan y sienten los demás; saber poner fin a amistades tóxicas, etc.
- Utilizar el debate: sirve para formar en valores, tanto por los contenidos que se trabajan como por la propia actividad ya que ayuda al desarrollo del diálogo. Dentro de los contenidos se pueden trabajar temas positivos relacionados con la amistad, respeto, compañerismo, solidaridad, etc., y negativos relacionados con el abuso, racismo, intolerancia, marginación, etc. Dentro de las actitudes que se pueden potenciar hay que poner especial cuidado en la forma de exponer la información u opinión, fomento de la escucha activa, desarrollo de una actitud reflexiva y crítica, y control de las reacciones personales para reducir las agresiones verbales.

- Utilizar constantemente mensajes positivos y breves para que se conviertan en el lenguaje interno de los niños e influyan en la consideración de sí mismos y de su relación con el mundo.

#### Medidas metodológicas

- Impulsar el aprendizaje cooperativo: el trabajo en equipo puede ayudar a superar problemas de convivencia ya que permite potenciar un clima de respeto y confianza y promover la cooperación frente a la competitividad, al estar basado en la asignación de responsabilidades de forma compartida entre los alumnos. Es importante que los grupos tengan una composición adecuada, intentando mezclar alumnos más integrados con menos, y se debe dar la posibilidad de que, transcurrido un tiempo, se puedan elegir nuevos compañeros.
- Llevar a cabo reuniones de aula a través de:
  - ✓ Asambleas: en las que se puede debatir cualquier problema/tema que interese/afecte a la clase.
  - ✓ Comisiones de alumnos: se forman grupos de alumnos que investigan un tema/problema, y buscan soluciones que exponen a los demás compañeros o al centro.
- Promover sistemas de ayuda entre iguales: consisten en entrenar al alumnado para que ayude a otros compañeros en diversas tareas, actúen de modelos potenciando la colaboración y ofreciendo consejos apropiados, y ofrezcan apoyo y amistad a sus compañeros. Estos grupos de alumnos pueden actuar como supervisores de un grupo de estudiantes, tutores de otros chicos, ayudantes de los nuevos alumnos, ayudantes de recreo, etc.

#### Medidas normativas

- Implantar en el aula un protocolo de buen trato con las normas de convivencia y las sanciones elegidas por los alumnos, incluyendo el comportamiento en la red, para convertir al grupo en vigilante de las conductas rechazables.
- Firmar promesas para cambiar las normas sociales destructivas y apoyar las positivas.
- Los profesores pueden influir en la conducta de los alumnos elogiando la manera de relacionarse sin violencia.

#### Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Se atenderá de forma específica el riesgo de victimización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, fomentando el conocimiento mutuo de los factores

diferenciadores de carácter personal, cultural, social o religioso, evitando los estereotipos y prejuicios, promoviendo las relaciones sociales significativas entre todos y favoreciendo el sistema de ayuda entre iguales.

### ACCIONES DE CENTRO

#### Medidas organizativas

- Constituir una Comisión de Convivencia, compuesta por representantes del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y de atención complementaria, para:
  - ✓ Velar por el cumplimiento de las medidas de prevención.
  - ✓ Estudiar y evaluar los conflictos y la convivencia del centro de forma periódica.
  - ✓ Proponer medidas para solucionar los conflictos y mejorar la convivencia del centro.
  - ✓ Conocer la situación real y la evolución de los casos de acoso escolar.
- Desarrollar y compartir material didáctico, por equipos didácticos, para la mejora de las relaciones interpersonales y de las habilidades socioemocionales de los alumnos.

#### Medidas normativas

- Tener un Reglamento interno de centro contra la violencia y el acoso escolar, para lo cual es aconsejable la formación de comisiones integradas por padres, profesores, alumnos, personal de administración y de atención complementaria para su elaboración y para que alcance a toda la comunidad educativa. Hay que tener en cuenta que el uso de sanciones es un buen aliado para cambiar, pero no deben ir acompañadas de críticas, es importante tratar a los alumnos con firmeza, pero también con respeto. También es fundamental que el control y la disciplina sean asumidos por todo el alumnado, por lo que se pueden aprovechar las sesiones de tutoría para reflexionar con los alumnos sobre ello.
- Romper la ley del silencio instalando un buzón físico en el que poder introducir denuncias anónimas y aportar pruebas de las agresiones.
- Supervisar, por parte de los adultos, los espacios de juego y recreo, y favorecer el desarrollo de actividades planificadas en esos espacios.
- Crear un clima adecuado y de apoyo para que los alumnos puedan contar al profesorado lo que les ocurre.

#### Formación

Organizar cursos o seminarios de formación sobre conflictividad y violencia escolar para el profesorado.

### Colaboración de los padres

La familia es la que ayuda a desarrollar y construir la personalidad del niño, por ello su colaboración es la única forma para romper el círculo de violencia, de ahí la importancia de crear una relación cercana entre el centro escolar y las familias, y se puede conseguir a través de:

- ✓ Escuelas de padres, para que aprendan a:
  - Fomentar el desarrollo positivo de sus hijos.
  - Poner límites y normas a sus hijos con coherencia.
  - Cambiar las percepciones y actitudes relacionadas con la violencia.
  - Detectar los casos de violencia más pronto para que las víctimas puedan encontrar apoyo más tempranamente.
  - Reconducir las situaciones y reparar los daños ocasionados.
  - Configurar una Google Alert para recibir notificaciones sobre lo que sus hijos comparten en la red.
- ✓ Jornadas de convivencia entre profesores, padres, alumnos y representantes de la comunidad.
- ✓ Participación en la toma de decisiones, a través de la Asociación de Madres y Padres, Consejo Escolar y Comisión de Convivencia.
- ✓ Preparación de talleres, exposiciones, y otras actividades culturales/formativas, en las que también participen los alumnos.
- ✓ Reuniones, charlas, conferencias: en las que también participe el orientador escolar. Se les comunicarán las medidas del centro y se les facilitará información sobre el fenómeno acerca de sus dimensiones, causas, consecuencias, factores protectores y de riesgo, actuaciones y medidas legales que se pueden llevar a cabo. También se les animará para que se interesen por las vivencias de sus hijos, para que averigüen si el fenómeno tiene lugar en su clase, planteándoles la responsabilidad por la participación pasiva.
- ✓ Foros educativos para proporcionar información y compartir objetivos.

### ACCIONES COMUNITARIAS

- Celebrar congresos o jornadas de carácter científico para debatir el problema de la violencia escolar e intercambiar experiencias y conocimientos.
- Crear la figura de “profesionales expertos de zona” para impulsar el trabajo preventivo contra la violencia en los centros adscritos a cada zona.
- Elaborar y aplicar programas de intervención conjuntos entre el centro escolar y las

administraciones locales, para coordinar las acciones, optimizar el uso de los recursos disponibles y contribuir a la solución del problema en los ámbitos ajenos a los educativos.

- Mejorar la integración comunitaria de los alumnos impulsando centros juveniles, instalaciones deportivas, etc., con actividades variadas y atractivas.
- Organizar cursos o seminarios de formación dirigidos a los adultos que trabajan con niños.
- Poner en marcha campañas educativas contra el acoso escolar, fomentando la sensibilización y solidaridad hacia las víctimas y el rechazo hacia los agresores.
- Promover la línea telefónica de ayuda a los implicados.

2. NIVEL SECUNDARIO: son las acciones que pretenden rebajar el nivel de riesgo de aparición de conductas agresivas, y si aparecen que duren lo menos posible (Avilés, 2003; Serrate, 2007). Entre ellas resaltamos:

- Sistemas de mediación entre iguales: enseñan a solucionar conflictos entre iguales en la práctica, fomentando su abordaje de forma dialogada y democrática (DdP, 2000). Se distinguen dos tipos:
  - ✓ Alumno consejero: su función es escuchar a los que quieren comunicar sus problemas con otros compañeros o profesores. Requiere una formación específica en habilidades de comunicación y en escucha activa.
  - ✓ Mediador escolar: su función es analizar el conflicto existente y llegar a un acuerdo entre las partes. Requiere un mayor nivel de formación en habilidades de comunicación y resolución de conflictos.
- Entrenamiento de defensores: se fomenta la reflexión y la responsabilidad para aprender a hacer frente a la presión del grupo, rechazar las conductas violentas, detener el acoso y prestar ayuda a la víctima.

3. NIVEL Terciario: son las acciones encaminadas a la erradicación de su presencia cuando el acoso escolar está establecido. Corrigen o mejoran la conducta antisocial presente (Avilés, 2003; Serrate, 2007). Entre ellas se distinguen las que aparecen en la tabla 9.

Tabla 9\_Acciones en el nivel terciario (elaboración propia)

Activación del procedimiento de instrucción de un caso

El director del centro anota la entrada del caso de acoso escolar en el Registro Escolar de

Casos, a petición de un profesor, orientador, padre, alumno o instancia externa policial o judicial. El orientador escolar añade un informe preliminar de la situación, y posteriormente un informe de instrucción en el que se refleja el proceso de evaluación, las medidas de intervención que se adoptan y la evolución, hasta que se cierre el caso, cuando hayan pasado al menos ocho semanas y la evaluación dé un resultado negativo respecto a la incidencia de conductas de acoso (Cortijo y Piñuel, 2017).

#### Acciones de intervención colectiva

- ✓ El método Pikas (Pikas, 1989, citado en Pikas 2002): ya explicado en la revisión de la literatura científica.
- ✓ El método de no-inculpación (Maines y Robinson, 1992, citado en Ovejero et al. 2013): el profesor se reúne con la víctima y un grupo reducido de seis a ocho alumnos, entre los cuales se encuentran los agresores y algunos observadores. La víctima cuenta su estado de sufrimiento y cada alumno sugiere una forma en la que cambiará su comportamiento y ayudará a la víctima.
- ✓ El círculo de amigos (Perske, 1988, citado en Fernández 2004): promueve la inclusión en un grupo de los chicos que se encuentren en situaciones de aislamiento, porque tengan características diferenciadoras o porque hayan intervenido en situaciones de acoso.
- ✓ Tribunal escolar (*Bully court*) (citado en Avilés, 2003): compuesto por cuatro alumnos (dos elegidos por sus compañeros y dos propuestos por el profesorado) y un profesor. Es responsable en dar solución o adjudicar sanciones por infracciones de las normas de conducta del centro.

#### Acciones de intervención individual

- ☒ Utilizar medidas inmediatas para detener la situación de acoso como:
  - ✓ Entrevistas individuales con los alumnos implicados.
  - ✓ Aplicación de sanciones al agresor: amonestaciones sobre la conducta, exigir una disculpa, pérdida del derecho a participar en algunas actividades, notificaciones a los padres, expulsión temporal, cambio de centro, etc. Deben ofrecer al agresor una oportunidad para reparar y aprender del daño ocasionado.
  - ✓ Evitar el contacto de la víctima con el agresor.
  - ✓ Asignación de alumnos para el acompañamiento y apoyo de la víctima.
  - ✓ Asignación de un profesor mentor para el seguimiento específico del caso.
  - ✓ Medidas extraordinarias de vigilancia: registros del patio de recreo, monitorización mediante video-cámaras, etc.

- ✓ Reorganizaciones grupales y cambio temporal de clase de la víctima o agresor.
- ☒ Desarrollar programas específicos de habilidades personales y sociales:
  - ✓ Con el agresor: desarrollo de la empatía; autocontrol y reducción de la impulsividad; asertividad; capacidad de diálogo; resolución pacífica de conflictos; respeto de los derechos de los demás; tolerancia a la frustración; cultivo de sus rasgos personales positivos y comportamientos prosociales; canalización de la agresividad a través de la relajación, deportes o la música, etc.
  - ✓ Con la víctima: desarrollo de la autoestima; autoconcepto positivo; aceptación de sí mismo; asertividad y expresión de los derechos personales; capacidad de diálogo; resistencia; afrontamiento y resolución pacífica de los conflictos; expresión y control emocional; relativizar y desdramatizar las ofensas; cultivo de sus rasgos personales positivos y comportamientos prosociales; habilidades para hacer amigos; confiar en los adultos para contar sus problemas; canalización de la ansiedad a través de la relajación, deportes o la música, etc.
- ☒ Ofrecer ayuda psicológica (y seguimiento) a los alumnos que la requieren como víctima o agresor, por parte del orientador escolar o de gabinetes psicológicos exteriores especializados en acoso escolar.
- ☒ Hablar con los padres de los implicados para informarles y pedirles colaboración.

#### 4.4. INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR EN ARAGÓN

Para realizar este apartado vamos a comparar los resultados de las tres investigaciones realizadas en Aragón con la de Ballesteros (2017) (véase tabla 10):

- Gómez-Bahillo (2006): es una investigación autonómica con una muestra formada por 63 centros, con cursos de 5º y 6º de Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio, y edades de 10 a 18 años, en la que se utilizó una metodología cuantitativa (cuestionarios escritos) y cualitativa (grupos de discusión).
- Díaz-Aguado, Martín y Martínez (2010): es una investigación nacional en la que participaron 18 centros aragoneses de ESO, y edades de 12 a 18 años, en la que se utilizó una metodología cuantitativa (cuestionarios informatizados).
- Cano, Cortés, Elboj, Gómez-Bahillo y Orejudo (2017): es la última investigación autonómica con una muestra formada por 56 centros, con cursos de 5º y 6º de Primaria y ESO, y edades de 10 a 18 años, en la que se utilizó una metodología cuantitativa (cuestionarios *on-line*) y cualitativa (encuestas escritas semi-estructuradas y grupos de discusión).

Tabla 10\_Comparativa de investigaciones autonómicas y nacionales (elaboración propia)

Gómez-Bahillo (2006)	Díaz-Aguado et al. (2010)	Cano et al. (2017)	Ballesteros (2017)
El porcentaje de víctimas de acoso en Primaria es 47,42%. De los cuales el 1,77% admitió que le sucedía en el momento del estudio.	El porcentaje de víctimas de acoso es 15,6%.	El porcentaje de víctimas de acoso en Primaria es 11,1%.	El porcentaje de acoso escolar y <i>ciberbullying</i> en Aragón es 1,6% y 1,7% respectivamente.
Las modalidades de acoso escolar más frecuentes son “insultos, motes, rumores, calumnias, etc.” (56,89%), “daño físico” (17,13%), “rechazo, aislamiento, amenazas, chantajes” (11,32%).	Las modalidades de acoso escolar más frecuentes son “hablar mal de alguien” (31,5%), “ignorar” (21,6%), “insultar, ofender o ridiculizar” (19,2%), “rechazar” (13,7%), e “impedir participar” (13,4%).	Las modalidades de acoso escolar más frecuentes son “hablar mal de alguien” (54,6%), “ignorar” (44,2%), “rechazar” (43,3%), “impedir participar” (42,3%), e “insultar, ofender o ridiculizar” (39,9%).	Las modalidades de acoso escolar más frecuentes son “insultos y ofensas” (78%), agresión física con “patadas, golpes o puñetazos” (51,5%), “aislamiento” (40,9%) y “amenazas” (17,2%).
No se analiza el <i>ciberbullying</i> .	Con respecto al <i>ciberbullying</i> la victimización más frecuente es recibir mensajes con insultos o amenazas (6,8% en Aragón y 7% en España).	Con respecto al <i>ciberbullying</i> las victimizaciones más frecuentes son eliminar de una red social o juego online (10,6%) y recibir mensajes con insultos o amenazas (9,4%).	Con respecto al <i>ciberbullying</i> las victimizaciones más frecuentes son las agresiones verbales (67,9%) y amenazas (35,7%).
Las chicas sufren menor daño	No se analiza.	Los chicos tienen un mayor	Los chicos tienen un mayor

físico (10,90% frente al 14,63% de los chicos) y sufren mayor porcentaje de agresiones verbales con insultos, burlas, motes... (64,66% frente al 60,69% de los chicos).		porcentaje de violencia física directa (1,13%), y las chicas de violencia indirecta (1,14%). Aunque las diferencias no son de gran magnitud entre ambos.	porcentaje de violencia física (60% frente al 23,9% de las chicas) y las chicas violencia verbal (80,4% frente al 69,6% de los chicos), aislamiento (41,3% frente al 25,6% de los chicos) y <i>ciberbullying</i> (30,4% frente al 20,8% de los chicos).
Los agresores suelen ser chicos: 50,2% de chicos frente al 27,48% de chicas.	Los agresores suelen ser chicos, del mismo curso: 39,3% de chicos frente al 30,4% de chicas.	Los agresores suelen ser chicos, del mismo curso o del superior: 57,3% de chicos frente al 31,6% de chicas.	Los agresores suelen ser chicos, del mismo curso y clase: 55,4% de chicos frente al 18,3% de chicas.
Los lugares más frecuentes de acoso son: patio de recreo (27,93%), entradas y salidas (13,7%), aula (9,9%) y pasillos (7,51%).	No se analiza.	Los lugares más frecuentes de acoso son: patio de recreo (22,8%), aula (21,9%) y a través de internet o teléfono móvil.	Los lugares más frecuentes de acoso son: aula (70,7%), patio de recreo (67,8%), pasillos (36,8%), y entradas y salidas (16,7%).
Las principales fuentes de ayuda son la familia (24,5%) y los amigos (20,2%). El 35,5% no lo habla con nadie.	Las principales fuentes de ayuda son los amigos (69,4%), la familia (64,3%) y el tutor (46,4%).	Las principales fuentes de ayuda son los amigos (72,3%), la familia (66,8%) y el tutor (51,4%).	La principal fuente de ayuda son la familia (63,2%) y amigos (23,7%).

A pesar de que la información entre los cuatro estudios no es fácilmente comparable por haber utilizado diferentes fuentes de recogida de datos, grupos de edad, procedimientos, diseño y análisis estadístico de las cifras, podemos concluir que el acoso escolar es una realidad que también afecta al sistema educativo aragonés, si bien se constata un importante descenso del porcentaje de 2006 (47,42%) a 2017 (11,1%). Si comparamos los datos con IIEDDI (2006) se sigue corroborando la disminución, ya que a nivel nacional afectaba al 23,4% de los escolares y a nivel aragonés al 18,2%. Y si los cotejamos con los porcentajes mundial (32%) y europeo (25%) ofrecidos por UNESCO (2019), Aragón se sitúa bastante más por debajo. Sin embargo se ha producido un aumento del *ciberbullying* del 6,8% en 2010 al 9,4% en 2017, muy próximo al porcentaje mundial (10%) de UNESCO (2019).

Por lo demás, se observan las tendencias y características generales de otras investigaciones referidas a que los chicos siempre tienen mayor participación en el acoso escolar y sufren mayormente de agresión física directa; que los problemas de violencia disminuyen conforme aumenta la edad, por lo que afecta en la etapa de Primaria mucho más de lo que se creía, lo que implica reconocer la necesidad de intervenir desde esta primera etapa; que las agresiones suelen ser realizadas por compañeros del mismo curso; que la forma de maltrato más común es verbal (insultos, motes, etc.); y que los lugares preferentes donde tienen lugar los episodios de abuso son el patio de recreo y el aula.

También se considera importante reseñar otra información no menos preocupante como que aunque tienen baja frecuencia las formas de violencia referidas a “romper o robar cosas” (13,3% en 2010 / 15,4% en 2017), “obligar a hacer cosas con amenazas” (2,9% en 2010 / 3,3% en 2017), “obligar a conductas o situaciones de carácter sexual” (3,2% en 2010 / 2,9% en 2017) y “amenazar con armas” (3,2% en 2010 / 2,9% en 2017) son más graves y no muestran reducción; y que siguen existiendo porcentajes en el entorno social del alumnado (12,9%) que refuerzan respuestas violentas, lo que ayuda a comprender que el origen de los obstáculos a la convivencia escolar se produce más allá de la escuela, y se deduce la conveniencia de incrementar la colaboración con las familias y con la sociedad para prevenir la violencia erradicando los mensajes que pueden justificarla.

#### **4.5. REVISIÓN DE LA LEGISLACIÓN Y MEDIDAS DE ARAGÓN EN PRIMARIA**

La lucha contra el acoso escolar en Primaria está legislada por:

- ✓ DECRETO 73/2011 por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia, en el que se reconocen derechos y deberes del alumnado, profesorado, padres/tutores legales, personal de administración y de atención complementaria relativos a la

convivencia y respeto a todos los miembros. Asimismo explicita que los centros escolares deben realizar estos documentos:

☞ Plan de Convivencia en el que se recogen el diagnóstico de convivencia del centro; los objetivos; las actuaciones que se desarrollan para prevenir y resolver de forma pacífica los conflictos, mejorar la convivencia y fomentar el respeto mutuo y la tolerancia; y los procedimientos para colaborar con instituciones del entorno en la construcción de comunidades educativas que trabajen por la convivencia. Se reconoce el derecho de los padres/tutores legales a participar en su elaboración y seguimiento.

☞ Reglamento de régimen interior con las normas de convivencia para promover relaciones positivas y respeto a los derechos humanos, y con las medidas correctoras de las conductas contrarias a dichas normas. Estas normas son de dos tipos: 1. De centro, elaboradas por la Comisión de Convivencia compuesta por representantes del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y de atención complementaria, y aprobadas por el Consejo escolar; 2. De aula, elaboradas y aprobadas por el profesorado y alumnado del aula correspondiente, coordinados por el tutor.

Se reconocen estas estrategias preferentes para la prevención y resolución de conflictos: mediación mediante la intervención de una tercera persona que ayuda a las partes implicadas a alcanzar un acuerdo satisfactorio, diálogo y conciliación.

Se consideran conductas graves contrarias a la convivencia: el acoso o la violencia contra personas; y la utilización inadecuada de las tecnologías para atentar contra la dignidad de los miembros, dentro o fuera del recinto escolar. Las medidas disciplinarias que se pueden poner son:

1. Realización en horario no lectivo de tareas que contribuyan al desarrollo de las actividades del centro o que reparen el daño causado.
  2. Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias.
  3. Cambio de grupo.
  4. Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases o centro entre 5-20 días lectivos. Durante ese tiempo el alumno debe realizar los deberes que se determinen para evitar la interrupción en su proceso formativo.
  5. Como medida excepcional: cambio de centro.
- ✓ ORDEN ECD/715/2016 por la que se aprueba el I Plan Integral contra el acoso escolar, cuyos objetivos son la sensibilización y formación de la comunidad educativa

respeto a este grave problema, y la adopción de estas medidas:

1. Puesta en marcha del Teléfono de Atención en Acoso Escolar (900 100 456): las llamadas están atendidas por psicólogos infantiles especialistas en acoso escolar. El servicio traslada un informe a la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación que, en coordinación con la Asesoría de Convivencia Escolar, realiza una valoración del caso para iniciar el asesoramiento y coordinación con la familia, centro educativo e Inspección Educativa.
  2. Ampliación de funciones de la Asesoría de Convivencia Escolar: es un organismo dependiente de la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación, cuya finalidad es prestar atención y orientación en los casos de acoso. Se le atribuyen funciones como diseñar, proponer o impartir actuaciones de formación, difusión de planes, actividades o materiales para la promoción de la convivencia y la prevención y actuación ante el acoso escolar.
  3. Revisión, desarrollo y actualización de la normativa y los protocolos de actuación ante un conflicto grave.
  4. Diseño y desarrollo de la formación del profesorado, alumnado y familias en prevención y actuación contra el acoso escolar, a través de actividades presenciales, en red o mixtas.
  5. Colaboración con el Departamento de Psicología de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, para realizar el diagnóstico de la convivencia en los centros educativos de Aragón. Fruto de ello es el estudio Cano et al. (2017) revisado en el apartado 4.4.
- ✓ ORDEN ECD/1003/2018 por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar. Algunas de las actuaciones son:
1. Facilitar la creación de estructuras de apoyo como:
    - ⊗ Alumnado ayudante: grupo de alumnos voluntarios para escuchar, acompañar y ayudar a otros compañeros. Actúan con supervisión y acompañamiento del profesorado.
    - ⊗ Ciberayudantes: contribuyen a sensibilizar a sus compañeros en el buen uso de las redes sociales, informan sobre riesgos y fraudes más habituales y les instruyen en la configuración correcta de las distintas aplicaciones.
    - ⊗ Hermano mayor: consiste en la tutorización, por parte del alumnado de cursos superiores de Primaria, del alumnado que inicia etapa. Colaboran en el programa

de acogida del centro y mantienen contacto con el alumnado tutorizado, brindándole apoyo durante el primer trimestre del curso.

- ⊗ Alumnado mediador: es la tercera persona que ayuda a las dos partes enfrentadas a encontrar una solución. Se desempeña por parejas de alumnos previamente formados.

2. Instar a la creación en cada centro de:

- Equipo de Convivencia e Igualdad con el fin de planificar, analizar y evaluar las intervenciones enmarcadas en los Planes de Convivencia e Igualdad del centro. Dicho equipo está constituido por profesorado y cuenta con el asesoramiento del orientador escolar.
  - Observatorio en Convivencia e Igualdad con la finalidad de propiciar acciones de promoción de la igualdad y prevención, análisis y resolución de conflictos, en el que están representados todos los sectores de la comunidad educativa: profesorado, orientador escolar, alumnado, familias y personal de administración y atención complementaria.
- ✓ DECRETO 163/2018 por el que se crea el Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar, como punto de encuentro entre distintos Departamentos, representantes de otras Administraciones Públicas, asociaciones y entidades relacionadas. Su objetivo es favorecer la convivencia positiva y la resolución constructiva de los conflictos, con especial atención al acoso escolar. Algunas de sus funciones son:
- Elaborar un informe anual sobre las acciones y el estado de la convivencia escolar en Aragón, planteando medidas para su mejora.
  - Colaborar con organismos locales, autonómicos, nacionales e internacionales con funciones similares.
  - Analizar la adecuación y eficacia de la normativa e instrucciones de gestión de la convivencia y erradicación del acoso escolar.
  - Formular actuaciones de prevención, mejora de la convivencia y lucha contra el acoso escolar en los centros educativos con especial atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la igualdad entre hombres y mujeres, la perspectiva de género, y la diversidad cultural y afectivo-sexual.
- ✓ RESOLUCIÓN de 19 de octubre de 2018, por la que se dictan instrucciones sobre el protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso escolar, en la que

se clarifica el concepto y las características del acoso escolar y ciberacoso siguiendo una línea similar a lo expuesto en este trabajo, y se facilita un Protocolo detallado de actuación ante situaciones de acoso escolar, con los documentos que han de cumplimentarse o tenerse en cuenta, en las diferentes fases del proceso de actuación.

En la tabla 11 se recoge la reflexión crítica de esta legislación, destacando sus fortalezas y debilidades detectadas.

Tabla 11\_Reflexión sobre la legislación (elaboración propia)

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce la existencia del acoso escolar y ciberacoso, y las considera como graves conductas contrarias a las normas de convivencia.</li> <li>▪ Ofrece una definición clara de cada concepto para que no puedan confundirse con otras situaciones violentas.</li> <li>▪ Se compromete a contribuir a su erradicación. Adopta una actitud de tolerancia cero.</li> <li>▪ Aporta un protocolo de actuación muy detallado ante un caso de acoso escolar o ciberacoso para una resolución eficaz.</li> <li>▪ Considera 2 tipos de medidas correctivas para el agresor (reparadoras y disciplinarias) y las especifica.</li> <li>▪ La intervención educativa se extiende a todas las personas implicadas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Víctima: Entrenamiento en habilidades socioemocionales; participación en actividades extraescolares y complementarias; incorporación a estructuras de participación (ciberayudantes, hermano mayor, alumnado ayudante) y redes de</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se consideran excesivos los órganos a constituir en cada centro en contra del acoso escolar: Comisión de Convivencia, Equipo de Convivencia e Igualdad, Observatorio en Convivencia e Igualdad, Observatorio de alumnado ayudante, Equipo de valoración y seguimiento, ya que se solapan las funciones, reuniones y actuaciones.</li> <li>▪ No ofrece ningún cuestionario para identificar objetivamente el acoso escolar y sus modalidades, con los alumnos.</li> <li>▪ No impulsa la inclusión del acoso escolar como contenido de las disciplinas para desarrollar una mayor conciencia y rechazo.</li> <li>▪ Está poco desarrollada la formación del profesorado en prevención y actuación contra el acoso escolar. De los 268 cursos promovidos por la Administración educativa para el curso académico 2019-2020, sólo hay 7 relacionados con el acoso escolar y la convivencia, lo que supone el 2,6% de la oferta:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación para alumnos ayudantes,</li> </ol> </li> </ul>

<p>amigos.</p> <p>✓ Agresor: Desarrollo de la empatía, razonamiento moral, habilidades socioemocionales y autocontrol; método Pikas; elaboración de compromisos escritos; realización de tareas compensadoras.</p> <p>✓ Grupo: uso de procedimientos sociométricos para evaluar las relaciones entre compañeros; elaboración de las normas de convivencia del aula; desarrollo de habilidades socioemocionales; entrenamiento en resolución dialógica de conflictos, técnicas de autocontrol, empatía, resistencia a la frustración, y sistemas de ayuda entre iguales; facilitación de cauces para que puedan comunicarse con el profesorado, rompiendo la “ley del silencio” (teléfono amigo, buzón, comisión de resolución de conflictos); explicación de los comportamientos que deben ser denunciados; inserción del aprendizaje cooperativo; creación de observatorios de alumnado ayudante.</p> <p>✓ Familias: Solicitar su colaboración para la vigilancia y control de los hijos; proporcionar información de recursos especializados; establecer acuerdos para llevar a cabo las medidas adoptadas; proporcionar asistencia profesional.</p> <p>▪ Contempla la convivencia positiva como</p>	<p>mediación y ciberayudantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Convivencia segura en la red.</li> <li>3. Formación gestión de la convivencia.</li> <li>4. Formación para la paz.</li> <li>5. “Emociomartes” (formación en educación emocional).</li> <li>6. Inteligencia emocional y psicología positiva.</li> <li>7. Aulas felices.</li> </ol> <p>Sin embargo los cursos dirigidos a implantación de nuevas tecnologías y bilingüismo ocupan el 33% y el 14% respectivamente, lo que ofrece datos indirectos de las prioridades de la Administración.</p> <p>▪ Falta por desarrollar la formación para alumnado y familias, en la que también se debería incluir a los profesionales de comedor, autobús y actividades extraescolares.</p> <p>▪ No concreta cómo va a facilitar la creación de los órganos o las estructuras de apoyo en contra del acoso escolar en los centros escolares, lo que podría interpretarse como un abandono a la voluntariedad y responsabilidad del profesorado, aumentando sus funciones sin refuerzos.</p> <p>▪ No contempla la dotación de recursos humanos, complementarios de los docentes y de orientación, que posibiliten una adecuada supervisión y vigilancia del centro docente.</p>
--	--

<p>una dimensión fundamental de prevención e intervención ante la violencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se compromete a desarrollar la formación del profesorado, alumnado y familias en prevención y actuación contra el acoso escolar.</li> <li>▪ Fomenta la participación de los miembros de la comunidad educativa a través de diferentes órganos: Comisión de Convivencia, Asesoría de Convivencia Escolar, Equipo de Convivencia e Igualdad, Observatorio en Convivencia e Igualdad, Observatorio de alumnado ayudante, Comisión Especial contra el acoso de las Cortes de Aragón, Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar, Equipo de valoración y seguimiento, Teléfono gratuito de atención en acoso escolar.</li> <li>▪ Promueve la elaboración de informes sobre las acciones y el estado de la convivencia escolar en Aragón.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta por crear el espacio en la web de Innovación Educativa Aragonesa para compartir experiencias y materiales vinculados.</li> <li>▪ No hace referencia a la inclusión en el currículum universitario de formación del profesorado de contenidos relacionados con el acoso escolar y las técnicas de prevención e intervención.</li> <li>▪ No promueve el desarrollo de ningún programa específico institucional contra el acoso escolar ni la adhesión a algún otro nacional/internacional para aunar los esfuerzos e iniciativas.</li> <li>▪ No propone la cooperación con los medios de comunicación para sensibilizar a la sociedad y prevenir la violencia controlando/reduciendo los mensajes/imágenes que pueden justificarla.</li> </ul>
--	---

## 5. CONCLUSIONES

Aunque las relaciones entre iguales suponen un importante contexto de desarrollo y aprendizaje para los niños, no siempre están libres de conflictos. En este trabajo de revisión bibliográfica se ha estudiado un tipo de relación nociva entre iguales: el acoso escolar.

El acoso escolar consiste en cualquier forma de maltrato físico, verbal o psicológico reiterado en el tiempo, injustificado y con la intención de dañar, de un niño hacia otro que no tiene posibilidad de defenderse, y que se desarrolla en el ámbito escolar (Patiño, 2015; Serrate, 2007).

Según DdP (2000) e IIEDDI (2006) el acoso escolar puede ser físico, verbal, exclusión social o mixto (físico y verbal), pero también hay que añadir el ciberacoso, el cual ha recibido

mucha atención en los últimos años (Ortega y Rodríguez, 2017; Ovejero et al., 2013). Atendiendo a UNESCO (2019) las formas más comunes de acoso, en casi todas las regiones, son: acoso físico, acoso sexual y exclusión social, pero en Europa y Norte América, el acoso verbal y la exclusión social son los tipos más frecuentes.

De acuerdo con UNESCO (2019) el acoso escolar afecta al 32% y el ciberacoso al 10% de los alumnos en todo el mundo, atañendo tanto a niños como a niñas, pero con diferencias entre los sexos. En general, las investigaciones realizadas concluyen que la participación de los niños supera a la de las niñas, siendo la agresión verbal y física directa los tipos de acoso más habituales entre niños, mientras que las agresiones indirectas, de carácter verbal o social, son las más usuales entre niñas (Cortijo y Piñuel, 2017; DdP, 2000; Garaigordobil y Oñederra, 2010; IIEDDI, 2006; Olweus, 1998; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007; Smith, 1997; UNESCO, 2019).

En lo que respecta a la edad, el acoso sucede entre los 6 y los 17 años, disminuyendo su frecuencia a medida que los niños crecen, y es protagonizado en la mayoría de los casos por alumnos de la misma edad y clase (Cortijo y Piñuel, 2017; DdP, 2000; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Olweus, 1998; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007; Smith, 1997). Ocurre preferentemente en el patio de recreo y aula (DdP, 2000; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Smith, 1997).

El acoso escolar no puede considerarse nunca como un fenómeno transitorio, inocuo o incluso normal dentro del proceso de desarrollo madurativo infantil (Kumpulainen & Räsänen, 2000, citado en Aires et al. 2006), por lo que el sistema educativo tiene la responsabilidad de contribuir a su erradicación, adoptando una actitud de tolerancia cero.

Desde que Olweus, a partir de la década de los 70, fuera el primero en dedicarse a su estudio, numerosas acciones se han sucedido en diferentes países, debido a la gran preocupación que suscita, fundamentalmente por las consecuencias especialmente graves que provoca en la víctima como ansiedad, somatizaciones, depresión, estrés postraumático, riesgo de ideación e intento de suicidio; pero también por las que provoca en la familia como auto-inculpación, depresión, enfrentamientos; en el agresor como propensión a la criminalidad, desarrollo de violencia de género y acoso laboral, ideación y riesgo de suicidio; en el grupo de compañeros como desensibilización ante el sufrimiento de otros, valoración y reproducción de la conducta agresiva; e incluso en la sociedad como aumento de la violencia juvenil y criminalidad (Cortijo y Piñuel, 2017; Garaigordobil y Oñederra, 2010; IIEDDI, 2006; Olweus, 1998; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007). Estas acciones se han dirigido a investigar el fenómeno y a trabajar con los implicados, de manera que de ser un fenómeno que pasaba

desapercibido en el pasado, se encuentra actualmente incluido en la legislación educativa de muchos países como un problema a resolver, lo que ha supuesto un gran avance, y ha permitido notificar a UNESCO (2019) que casi la mitad de los países, sobre los que se dispone de datos, han reducido las tasas de acoso escolar, aunque como ya he comentado anteriormente a la vez reconozca que continua siendo un problema importante en el mundo que afecta al 32% de la población escolar, lo que entraña seguir evolucionando hasta alcanzar su desaparición íntegra, ya que todos los niños tienen derecho a aprender y crecer en un entorno escolar seguro, sin violencia ni intimidación.

Para colaborar en su eliminación, hay que comprender que el acoso escolar es un fenómeno muy complejo en el que confluyen 4 ámbitos: personal, familiar, escolar y sociocultural (Serrano, 2006; Serrate, 2007; Ovejero et al., 2013; Ortega y Rodríguez, 2017):

- ✓ Personal en cuanto al reconocimiento de la existencia de factores de riesgo psicológicos, físicos y sociales que hacen susceptibles a algunos alumnos de protagonizar situaciones de acoso escolar.
- ✓ Familiar en cuanto a la verificación de que los estilos de crianza duros, punitivos, autoritarios o dependientes y sobre-protectores ocasionan que los hijos sean más vulnerables (Serrano, 2006). O a la observación de que muchos padres refuerzan el problema del acoso alentando a sus hijos a hacerlo si otros se lo hacen (Cano et al., 2017).
- ✓ Escolar en cuanto a la comprobación de que el colegio es determinante en el establecimiento de las relaciones del alumnado entre sí y con el profesorado, ya que los episodios agresivos aumentan sin la existencia de normas compartidas, sin la oposición o denuncia del grupo de compañeros y sin la implicación del profesorado con supervisión de espacios y tiempos, apoyo, protección, buen trato y comunicación fluida con el alumnado.
- ✓ Sociocultural en cuanto a la confirmación de que la sociedad y los medios de comunicación transmiten valores de ensalzamiento de la violencia, del poder, del machismo, del egoísmo e individualismo, y que tienen una influencia determinante en los alumnos (Smith, 2004).

De ahí que la intervención educativa para incrementar su eficacia deba alcanzar e implicar al alumnado, profesorado, familias y entorno, y desplegarse en 3 niveles: primario, secundario y terciario (Avilés, 2003; DdP, 2000; Serrate, 2007).

El nivel primario o preventivo se considera como el más amplio y principal para solucionar el acoso, ya que persigue su no aparición (Avilés, 2003; Cortijo y Piñuel, 2017;

DdP, 2000; Ortega y Rodríguez, 2017; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007; Whitson, 2017). En este nivel, se engloban todas las acciones dirigidas a construir un ambiente escolar seguro, mejorar la convivencia escolar, fomentar el respeto por los derechos humanos y favorecer la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa.

Dentro de las medidas para mejorar la convivencia entre el alumnado, la educación socioemocional centrada en la adquisición de estrategias asertivas de comunicación, desarrollo de la empatía, control y gestión de emociones, habilidades dialógicas de resolución de conflictos; educación en valores; participación en la elaboración de las normas de convivencia e impulso del aprendizaje cooperativo, desde edades tempranas, han mostrado su óptima capacidad para reducir las conductas violentas (Whitson, 2017).

Con respecto a la colaboración de los miembros de la comunidad, se considera imprescindible estrechar la cooperación con las familias como la única forma para romper el círculo de la violencia, ya que son las que ayudan a desarrollar y construir la personalidad de los niños (Serrate, 2007), por lo que cada centro impulsará los cauces más efectivos según sus características y recursos, y fortalecerá las funciones de la Comisión de Convivencia como órgano representativo para canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa en pro de la convivencia escolar positiva, el respeto y la tolerancia, sin olvidar también la cooperación con el entorno socio-comunitario para contribuir a la solución del problema en los ámbitos externos a los educativos (DdP, 2000).

Por su parte, los niveles secundario y terciario son más específicos y persiguen que las conductas agresivas y/o de acoso desaparezcan (Avilés, 2003; Ovejero et al., 2013; Serrate, 2007). En estos niveles, las intervenciones que han demostrado más efectividad son las comprensivas que atienden la recuperación de víctima y agresor, crean estructuras de apoyo y mediación entre iguales y refuerzan a los testigos para que no sean espectadores pasivos/temerosos ni fortalezcan al agresor, sino que denuncien la situación y auxilien a la víctima, como la forma más verdadera y real de detener el ciclo de violencia sin fin (Cowie y Fernández, 2006; Salmivalli, 1999).

Para detectar el acoso escolar y el ciberacoso de manera objetiva, existen en español diferentes auto-cuestionarios y hetero-informes estandarizados y validados, cuya información puede complementarse con sociogramas, dibujos y narraciones de los alumnos, registros de observaciones, entrevistas a familias, etc., procurando obtener datos 2 ó 3 veces en el curso para valorar el progreso y ajustar las intervenciones de acuerdo a los resultados (Avilés 2013, Cortijo y Piñuel, 2017).

Además de recoger información sobre el acoso escolar en Primaria, este trabajo ha

intentado investigar sobre su incidencia y tratamiento en Aragón. En este sentido, el análisis comparativo entre las tres investigaciones realizadas en Aragón (Cano et al., 2017; Díaz-Aguado et al., 2010; Gómez-Bahillo, 2006) con la de Ballesteros (2017) ha mostrado que el acoso escolar es una realidad que también afecta al sistema educativo aragonés, si bien se constata un importante descenso del porcentaje de acoso escolar, pero un aumento del *ciberbullying*. Por lo que con respecto a la hipótesis de trabajo 1 planteada en los objetivos: «Los alumnos de Primaria y ESO de Aragón tienen un índice de *bullying* y *ciberbullying* similar al de los alumnos de España», cabe admitir que el índice de *bullying* es menor: 11,1% en Aragón (Cano et al., 2017) frente a 15,6% en España (Díaz-Aguado et al., 2010), pero el índice de *ciberbullying* es mayor: 9,4% en Aragón (Cano et al., 2017) frente a 7% en España (Díaz-Aguado et al., 2010), lo que evidencia que los problemas de la violencia y del acoso escolar todavía no están erradicados, por lo que hay que seguir trabajando y avanzando.

En lo que respecta a la lucha contra el acoso escolar en Aragón y a la hipótesis de trabajo 2 planteada en los objetivos: «Las medidas de intervención propuestas por el Gobierno de Aragón se consideran adecuadas y están en consonancia con las medidas planteadas por los teóricos revisados», cabe reconocer que se consideran adecuadas y en consonancia si tenemos en cuenta sus fortalezas, pero pendiente de mejora si tenemos en cuenta sus debilidades:

- En cuanto a las fortalezas se reconoce su contribución especial con la aportación de un protocolo de actuación muy detallado ante un caso de acoso escolar o ciberacoso para una resolución eficaz; la extensión de la intervención a todas las personas implicadas: víctima, agresor, grupo de compañeros y familias; el impulso de la creación de estructuras de apoyo entre iguales, y el compromiso a elaborar informes periódicos sobre las acciones y el estado de la convivencia escolar en Aragón para mantener actualizado el diagnóstico, incorporar nuevas realidades que vayan surgiendo o atender aspectos que puedan resultar más preocupantes.
- En cuanto a las debilidades cabe mejorar aspectos como el incremento y desarrollo de la formación en prevención y actuación contra el acoso escolar del profesorado, alumnado y familias, incluyendo también a los profesionales de comedor, autobús y actividades extraescolares; la dotación de recursos humanos para facilitar la creación de los órganos o las estructuras de apoyo en contra del acoso escolar, así como la supervisión y vigilancia del centro docente, evitando de esta manera aumentar en el profesorado el síndrome de *burnout* ya que perciben constantemente un aumento de sus funciones y responsabilidades sin refuerzos; desarrollar un espacio web para compartir experiencias y materiales vinculados; promover la creación de algún

programa específico institucional o la adhesión a otro nacional/internacional para aunar los esfuerzos e iniciativas; proponer la cooperación con los medios de comunicación para sensibilizar a la sociedad y prevenir la violencia controlando/reduciendo los mensajes/imágenes que pueden justificarla, ya que la violencia en general y la violencia escolar en particular, en cualquiera de sus formas, es una realidad que nos afecta a todos y a nuestro futuro como sociedad.

### **5.1. LIMITACIONES DEL TRABAJO**

A pesar de que el estudio e investigación del tema surgiera a partir de la década de los 70, la preocupación provocada especialmente por el conocimiento de sucesos trágicos a través de los medios de comunicación, ha incrementado considerablemente los estudios, investigaciones y literatura científica especializada en el fenómeno, forzando también a que sea incluido en las políticas educativas de muchos países, por lo que no he encontrado muchas limitaciones para la documentación y desarrollo del trabajo, exceptuando que algunos de los documentos son privados teniendo que pagar económicamente para acceder a ellos, la complicación de tener que leer algunos de ellos en inglés o seleccionar, comprender, organizar y compendiar la ingente información de la que se dispone.

### **5.2. LÍNEAS DE FUTURO Y/O RECOMENDACIONES**

A partir de los datos proporcionados en este trabajo puede afirmarse que el acoso escolar y el ciberacoso todavía tienen lugar en los centros escolares, por lo que queda camino que recorrer y lecciones que aprender para lograr su erradicación. En este sentido se considera importante que la Administración educativa:

- ✓ Garantice la formación inicial y permanente de todo el personal docente en la materia, extendiéndola también a familias y otros profesionales que trabajen con niños y adolescentes, para favorecer el conocimiento y comprensión del fenómeno.
- ✓ Promueva periódicamente estudios epidemiológicos diferenciando claramente las etapas educativas (Primaria y Secundaria), para conocer la situación real de cada etapa y la evolución de las conductas agresivas en y entre ellas.
- ✓ Favorezca metodologías y sistemas de análisis compatibles entre las investigaciones para posibilitar análisis conjuntos, comparaciones y evaluaciones de las intervenciones educativas que se llevan a cabo.
- ✓ Cree una base de datos para identificar y difundir buenas prácticas, herramientas y metodologías anti-*bullying*; recoger y comparar datos de las investigaciones y registrar y evaluar las políticas anti-*bullying* de forma continua, lo que enriquecerá notablemente los conocimientos e intervenciones.

- ✓ Cree un programa nacional y/o se adhiera a alguno internacional (Olweus, KiVa, etc.) para asegurar la planificación global y a largo plazo que garantiza mejores resultados que intervenciones puntuales, si bien se permitirá la concreción inevitable en cada centro teniendo en cuenta sus características y necesidades.
- ✓ Favorezca la dotación de recursos humanos y materiales suficientes para que los centros escolares puedan cumplir mejor con sus funciones educativas.
- ✓ Potencie la colaboración entre organizaciones públicas, privadas, sociedad civil, ONGs, etc., para contribuir a la solución del problema de la violencia escolar dentro y fuera de los ámbitos educativos.
- ✓ Insista en la cooperación con los medios de comunicación hasta conseguir la percepción negativa y el rechazo hacia las actitudes violentas y abusivas en la sociedad, de manera que predominen valores sociales y formas más constructivas y edificantes de relacionarse y convivir.

## 6. REFERENCIAS

- Adrián, J.E., Górriz, A.B. y Villanueva, L. (2008). El acoso escolar y el autoconcepto de agresores, defensores de la víctima y público implicado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2), 169-176. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317018>
- Ageval, O. (2008). *The career of mobbing: emergence, transformation and utilisation of a new concept*. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A203548&dsid=6475>
- Aires, M.M., Herrero, S. y Núñez, M.C. (2006). Diez referencias destacadas acerca de: acoso escolar. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 35-50. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/13922>
- Artinopoulou, V. & Michael, I. (2014). Documento programático de la estrategia European Antibullying Network. Recuperado de [http://www.antibullying.eu/sites/default/files/strategy\\_position\\_paper\\_es.pdf](http://www.antibullying.eu/sites/default/files/strategy_position_paper_es.pdf)
- Asociación Americana de Psicología. (2015). *Acoso escolar: lo que sabemos basado en 40 años de investigación*. Recuperado de <https://www.apa.org/news/press/releases/2015/05/bullying-research>
- Avilés, J.M. (2003). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS

- Avilés, J.M. (2013). *Herramientas para la evaluación del bullying*. Recuperado de: [https://docplayer.es/7229431-Herramientas-para-la-evaluaciondel.html#show\\_full\\_text](https://docplayer.es/7229431-Herramientas-para-la-evaluaciondel.html#show_full_text)
- Avilés, J.M. y Elices, J.A. (2007). *Insebull: instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Ballesteros, B. (2017). *III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados*. Recuperado de <https://www.anar.org/documentacion/>
- Blanco, A., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2007). *Convivir con la violencia: un análisis desde la psicología y la educación de la violencia en nuestra sociedad*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Blaya, C. y Ortega, R. (2006). El observatorio europeo de la violencia escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 56-59. Recuperado de <https://studylib.es/doc/6796082/el-observatorio-europeo-de-la-violencia-escolar-rosario-...>
- Boulton, M.J & Hawker, D. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1469-7610.00629?sid=nlm%3Apubmed>
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/230559776\\_Cyberbullying\\_victimizacion\\_entre\\_adolescentes\\_a\\_traves\\_del\\_telefono\\_movil\\_y\\_de\\_Internet](https://www.researchgate.net/publication/230559776_Cyberbullying_victimizacion_entre_adolescentes_a_traves_del_telefono_movil_y_de_Internet)
- Cano, J., Cortés, A., Elboj, C., Gómez-Bahillo, C. y Orejudo, S. (2017). *Estudio sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Recuperado de <http://wp.catedu.es/inspeccioneducacionteruel/estudio-convivencia-centros-educativos-de-aragon/>
- Castellanos, M., Chau, E. y Jiménez, M. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: método de preocupación compartida. *Pensamiento Psicológico*, 6 (13), 69-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265433>
- Cerezo, F. (2012). *BULL-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares*. Burceña-Barakaldo: Albor Cohs.
- Chorot, P., Magaz, A.M., Sandín, B., Santed, M.A. y Valiente, R.M. (2016). Evaluación del bullying como victimización: estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 77-95. doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990

- Collell, J. y Escudé, C. (2006a). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28203415\\_El\\_acoso\\_escolar\\_un\\_enfoque\\_psicopatologico](https://www.researchgate.net/publication/28203415_El_acoso_escolar_un_enfoque_psicopatologico)
- Collell, J. y Escudé, C. (2006b). Presentación d'un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales: CESC. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 8-12. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~cescude/BZB%20CESC.htm>
- Cortijo, O. y Piñuel, I. (2017). *Cómo prevenir el acoso escolar*. Madrid: CEU Ediciones.
- Costa, D., Falcone, N., Murata, C. y Resett, D. (2015). Equivalencia factorial del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus según género. *Interdisciplinaria*, 32 (1), 169-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18041090009>
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 291-310. doi: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1193>
- Decreto por el que se crea el Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar y se aprueba su reglamento (Decreto 163/2018, 18 de septiembre). *Boletín Oficial de Aragón*, n° 190, 2018, 1 octubre.
- Decreto por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (Decreto 73/2011, 22 de marzo). *Boletín Oficial de Aragón*, n° 68, 2011, 5 abril.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-2000/>
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-1999-2006-nuevo-estudio-y-actualizacion-del-informe-2000-2007/>
- Del Barrio, C. y van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 103-118. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.mapi

- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Recuperado de [http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia\\_escolar/1\\_atraves.htm](http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/1_atraves.htm)
- Díaz-Aguado, M.J., Martín, J. y Martínez, R. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio-estatal-sobre-la-convivencia-escolar-en-la-educacion-secundaria-obligatoria/educacion-secundaria-socializacion/13567>
- Etxeberría, F. (2001). Europa y violencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 147-165. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118107>
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid: Pirámide.
- García, F.J., Llin, E., Marande, G., Ortiz, Y., Renau, C., Roselló, S. y Rubio, A. (2016). *Programa Aprendizaje de la Amistad: un programa específico para el desarrollo sociocognitivo de reciprocidad entre iguales*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/170370>
- García, H. I., Vélez, C. M. y Vera, C. Y. (2017). Medición del bullying escolar: inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9. doi:10.5872/psiencia/9.1.31
- García-Bacete, F.J. y González, J. (2010). *Sociomet: programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gómez-Bahillo, C. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3881>
- Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (2006). *Informe Cisneros X “Acoso y violencia escolar en España”*. Recuperado de <http://www.acosoescolar.com/estudios-cisneros-acoso-escolar/>
- Ley Orgánica de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón (Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril). *Boletín Oficial del Estado*, n° 97, 2007, 23 abril.
- Ley Orgánica de transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas (Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 308, 1992, 24 diciembre.
- Lorenz, K. (1963). *Das sogenannte böse. Zur naturgeschichte der aggression*. Viena: Dr. G. Borotha-Schoeler Verlag.

- Lucas, B., Pulido, R., y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23 (2), 245-251. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3878>
- Mellor, A. (1999). *Bullying in Scottish Secondary Schools*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED323476>
- Minton, S.J. & O' Moore, A.M. (2008). The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 1-12. Recuperado de <https://www.ijpsy.com/volumen8/num1/179.html>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Orden por la que se aprueba el I Plan Integral contra el acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón 2016-2018 (Orden ECD/715/2016, 9 de mayo). *Boletín Oficial de Aragón*, n° 137, 2016, 18 julio.
- Orden por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas (Orden ECD/1003/2018, 7 de junio). *Boletín Oficial de Aragón*, n° 116, 2018, 18 junio.
- Ortega, R. y Rodríguez, A.J. (2017). *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación*. Madrid: Catarata.
- Ovejero, A., Smith, P. y Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Patiño, M. (2015). *Bullying*. Recuperado de <https://docplayer.es/18112397-Termino-crimipedia-bullying.html>
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23 (3), 307-326. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/New-Developments-of-the-Shared-Concern-Method-Pikas/19293352b6de93abe694ff1fa180c586ae91a592>
- Pizzi, F. (2008). La violencia en los centros educativos de Italia: el fenómeno del *bullying*. *Bordón*, 60 (4), 31-40. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28866/15404>
- Resolución de 19 de octubre de 2018, por la que se dictan instrucciones sobre el protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso escolar. *Dirección General de Innovación, Equidad y Participación*, 2018, 23 octubre. Recuperado de <http://www.educaragon.org/noticias/noticias.asp?idNoticia=13960>

- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e86e/2071e901c81b7aa25ddb2e7274e42b5790cd.pdf>
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Serrate, R. (2007). *Bullying: acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Laberinto.
- Smith, P. (1997). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying Project. *The Irish Journal of Psychology*, 18 (2), 191-201. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/261691920\\_Bullying\\_in\\_schools\\_The\\_UK\\_experience\\_and\\_the\\_Sheffield\\_Anti-Bullying\\_Project](https://www.researchgate.net/publication/261691920_Bullying_in_schools_The_UK_experience_and_the_Sheffield_Anti-Bullying_Project)
- Smith, P. (1998). El Proyecto Sheffield. *Cuadernos de pedagogía*, 270, 51-54. Recuperado de <https://studylib.es/doc/2609950/material-preventivo--%E2%80%99Cel-proyecto-sheffield--no-sufr%C3%A1is-e...>
- Smith, P. (1999). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98–103. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/227538303\\_Bullying\\_Recent\\_Developments](https://www.researchgate.net/publication/227538303_Bullying_Recent_Developments)
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Whitson, S. (2017). *8 claves para poner fin al acoso escolar*. Barcelona: Eleftheria.