The book cover features a dark blue background with several overlapping circles of various colors (green, purple, red, blue). The circles contain abstract patterns, including a grid of colored squares and a silhouette of a tree against a sunset sky. A white diagonal line runs from the top right towards the center.

Francisco Javier Hinojo Lucena
Juan Carlos de la Cruz Campos
Magdalena Ramos Navas-Parejo
Carmen Rodríguez Jiménez

Educación y sostenibilidad: claves para formar a la generación del futuro

universidad

Octaedro 

Francisco Javier Hinojo Lucena
Juan Carlos de la Cruz Campos
Magdalena Ramos Navas-Parejo
Carmen Rodríguez Jiménez

Educación y sostenibilidad

Claves para formar a la generación
del futuro

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Educación y sostenibilidad: claves para formar a la generación del futuro*



Este libro ha sido financiado por Seniors Asistencia, en la convocatoria de «Ayudas a proyectos de investigación, difusión y transferencia del conocimiento para el desarrollo educativo y social».

Primera edición: noviembre de 2021

© Francisco Javier Hinojo Lucena, Juan Carlos de la Cruz Campos,
Magdalena Ramos Navas-Parejo, Carmen Rodríguez Jiménez

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18819-69-8

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

1. Introducción	11
2. La gamificación como técnica de enseñanza- aprendizaje en Educación Superior	15
GERARDO GÓMEZ GARCÍA; M. ^a NATALIA CAMPOS SOTO; BLANCA BERRAL ORTIZ; CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	
3. Las narrativas digitales como recurso didáctico en Educación Infantil	25
M. ^a NATALIA CAMPOS SOTO; BLANCA BERRAL ORTIZ; JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO; JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO	
4. Bases de conocimiento acerca del empleo de las TIC en educación	37
JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO; GERARDO GÓMEZ GARCÍA; CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ; JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO	
5. Construcción de pensamiento crítico-reflexivo en la formación inicial de profesionales de educación: propuestas metodológicas	47
ANTONIO CORTÉS RAMOS; SALVADOR FERNÁNDEZ GONZÁLEZ; ISABEL CAPARRÓS RUBIO; M. ^a TERESA CASTILLA MESA	

6. Neurodidáctica y tecnología educativa	63
ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS; MARTA BESTUÉ LAGUNA; CECILIA LATORRE COSCULLUELA	
7. Estrategias para el aprendizaje de la convivencia escolar: el Programa PrInCE	73
M.ª ASUNCIÓN VEGA OSÉS; ALICIA PEÑALVA VÉLEZ	
8. Nacidos prematuros tardíos, necesidad de seguimiento en esta población	83
MÓNICA JIMÉNEZ ASTUDILLO; VÍCTOR DEL TORO ALONSO; JOSÉ M.ª RUÍZ RODRÍGUEZ	
9. Competencias digitales para la atención a la diversidad: el uso de Robot-AR.	93
SANDRA MARTÍNEZ-PÉREZ; BÁRBARA FERNÁNDEZ-ROBLES; GUILLERMO RODRÍGUEZ-ABITIA; M.ª SOLEDAD RAMÍREZ- MUNTOYA	
10. El acoso escolar y su vinculación con la autoestima y el autoconcepto en Educación Primaria.	103
VANESA SAINZ; O'HARA SOTO-GARCÍA; EVA GARCÍA-MERINO	
11. Acoso escolar y empatía en la etapa de Educación Primaria	115
ELENA GARCÍA ROSARIO; VANESA SAINZ	
12. Percepciones respecto a la felicidad según docentes y autoridades de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca (Ecuador)	127
NANCY PAULINA CISNEROS JERVES; ISIS ANGÉLICA PERNAS ÁLVAREZ; WILLIAM ALFREDO ORTIZ OCHOA; MÓNICA BERNARDA VANEGAS VÁSQUEZ	
13. El encuentro de la pedagogía con la antropología y la filosofía a través del estudio de la historia de la educación: aportaciones esenciales para el desarrollo y transformación de los futuros educadores	139
CRISTINA RUIZ-ALBERDI FERNÁNDEZ; JESÚS LUIS ALCALÁ RECUERO	

14. Modelos 3D impresos para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico en Educación Infantil. Una evaluación inicial.	149
ANA LUISA MARTÍNEZ CARRILLO	
15. Competencias docentes éticas y técnicas	161
VERÓNICA FERNÁNDEZ ESPINOSA; JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ	
16. La nueva modalidad de tutoría <i>online</i> universitaria como herramienta de encuentro entre el profesor y estudiante	171
CRISTINA RUIZ-ALBERDI FERNÁNDEZ; M.ª JOSÉ GATO BERMÚDEZ; CELIA RANGEL PÉREZ; DANIELA MUSICCO NOMBELA	

El acoso escolar y su vinculación con la autoestima y el autoconcepto en Educación Primaria

VANESA SAINZ
O'HARA SOTO-GARCÍA
EVA GARCÍA-MERINO

Introducción

En la sociedad actual, el problema del acoso escolar está creciendo con gran intensidad en los últimos tiempos, lo cual provoca una elevada preocupación en la población, ya que cada vez se produce a edades más tempranas e incluso existen casos en los que se ha llegado al suicidio.

Olweus (1973) indica que el maltrato es un tipo de violencia que se da entre compañeros adolescentes en contextos escolares. Este autor definió el acoso escolar como la exposición repetida de acciones negativas y de rechazo social por parte de uno o más estudiantes; de modo que los alumnos rechazados se convierten en víctimas de sus compañeros (Olweus, 1993). El acoso escolar ha sido definido más extensa y detalladamente por Ortega (2008), que lo precisa como intimidación y forma de violencia interpersonal que puede tener efectos en el desarrollo y aprendizaje en los escolares involucrados, tanto en víctimas como en agresores.

En el acoso escolar se pueden diferenciar tres tipos de protagonistas: los acosadores, las víctimas y los observadores (Gabarda, 2014). Los acosadores son los que utilizan el poder social y físico para manipular; tienen así un desequilibrio de poder respecto a la víctima y percibiendo su debilidad psicológica (Shephard *et al.*,

2015). La víctima es definida por Olweus (2006) como la persona que sufre la agresión sin desarrollar habilidades comunicativas, ni socioemocionales; no suele ser popular, es rechazada y aislada. El observador o espectador es la persona que participa observando la agresión sin intervenir para nada; puede ser aliado de la víctima, del acosador u observador neutro que tiene una actitud pasiva (Olweus, 2006).

Entre las consecuencias psicológicas que la situación de acoso escolar produce en las víctimas, está la formación de una imagen de sí mismas negativa y perversa, atendiendo a las acusaciones de sus agresores. De este modo, terminan aceptando esta imagen negativa, lo que afecta a su autoestima, y modifican así su autoconcepto (Castro-Robles *et al.*, 2020).

Se puede definir el autoconcepto como la percepción que tienen las personas sobre sí mismas, siendo muy relevante su formación durante el desarrollo infantil (Coelho *et al.*, 2014; Harter, 1990). Esta imagen que el sujeto tiene de su persona refleja sus propias experiencias y el modo en el que se interpretan dichas vivencias (Kalish, 1983).

La autoestima se puede definir como la forma que tienen las personas de evaluarse por sus éxitos o fracasos para llegar a alcanzar sus objetivos (James, 1890; Rosenber, 1965). Agentes como la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación y las instituciones religiosas y educativas van imponiendo un estilo de vida, un conjunto de valores y un sistema de creencias e ideales que nos proporcionan las bases para autoevaluarlos. Por ello, el contexto o contextos de desarrollo juegan un rol fundamental, definiendo qué características son las más valoradas por la sociedad en cada momento.

Muchas víctimas generan un concepto negativo sobre sí mismas que les produce baja autoestima y les hace sentirse indefensas, siendo propensas a ser acosadas en el ámbito laboral, doméstico y social. De este modo, se generaliza en estas personas un daño psicológico crónico, que se mantiene activo y provoca lo que se conoce como el «síndrome de estrés postraumático» (Casellas *et al.*, 2018).

Sin embargo, si la víctima se ha criado en un ambiente favorable, es probable que desarrolle un autoconcepto más positivo, que le lleve a entender su malestar como injustificado (Erazo, 2012). Las personas con alta autoestima tendrán mayor claridad

de autoconcepto, lo que amortiguará el efecto estresante de los eventos de la vida (Hailing, 2007). Por ello, la formación del autoconcepto y la autoestima resulta especialmente importante en la etapa de la adolescencia temprana, en la que se ha observado que se produce una mayor incidencia de acoso escolar (Ordóñez-Ordóñez y Narváez, 2020).

Existen algunos estudios en las etapas infantil y adolescente que vinculan el maltrato y el *bullying* con la autoestima (James, 1890; Kapusta, 2018; Kim y Cicchetti, 2004). En particular, se ha observado que el impacto puede ser aún mayor en niños y adolescentes institucionalizados o en situación de calle (Musitu *et al.*, 1990). En los entornos en los que hay más inseguridad y algún adulto incumple el rol de guía, los pares agresivos pueden ser un referente y estar altamente valorados (Potocnjak y Berger, 2011).

En el Informe Cisneros (Oñate y Piñuel, 2007) se hace referencia a que el acoso escolar influye en la autoestima de la víctima y en los juicios de valor negativos que crea sobre sí misma. Estas consecuencias son habituales en niños y niñas que han sufrido daños por acoso escolar. Por ello, las víctimas de acoso escolar suelen tener algunos rasgos relacionados con su autoestima (Sahuquillo Verdet, 2017):

- Vulnerabilidad física o psicológica.
- Estrategias de defensa y modo de afrontar el problema inadecuadas: aislamiento, resignación, asunción de culpabilidad, etc.
- Escasas habilidades sociales con compañeros.
- Características personales distintas a las dominantes: obesidad, miopía, forma de vestir tradicional o descuidada, etc.

Por otra parte, como afirma Olweus (1980), los acosadores desarrollan hostilidad. Esta cualidad hace que sientan satisfacción al provocar sufrimiento a los demás. Su comportamiento agresivo en algunas situaciones se ve recompensado en forma de prestigio social, y remarca su superioridad sobre las víctimas. Por estos motivos, se puede decir que los agresores tienen un autoconcepto social más alto que las víctimas (Estévez *et al.*, 2006), lo cual provoca que lleguen a valorar como buenos actos sus agresiones.

La transición de la niñez a la edad adulta ofrece oportunidades de crecimiento y desarrollo físico, que afectan también al desarrollo de la autonomía, la autoestima y la intimidad con otras personas. Según Papalia (2010), este período tiene riesgos si no se manejan bien estos cambios, y se puede necesitar ayuda en el ámbito social.

Entre los riesgos que se presentan a estas edades, se encuentra cierta vulnerabilidad a sufrir acoso escolar; este fenómeno produce repercusiones y consecuencias negativas en la formación del autoconcepto y la autoestima de los actores principales (víctimas y agresores). Por ello, en esta investigación nos planteamos abordar el siguiente interrogante: ¿Existe relación entre la autoestima y el autoconcepto que tiene el alumnado que es víctima y acosador durante la adolescencia temprana? Esta problemática resulta especialmente importante en los primeros años de la adolescencia, en los que se ha observado que se produce una mayor incidencia de acoso escolar y un gran impacto en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima. Para responder a este problema de investigación, en este estudio se proponen las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1. Las víctimas de acoso escolar tienen niveles de autoconcepto y autoestima más bajos.
- Hipótesis 2. Los acosadores tienen niveles de autoconcepto y autoestima más altos.

Metodología

Diseño y variables de la investigación

El diseño planteado en esta investigación es de tipo *ex post facto*, descriptivo y comparativo, ya que se pretenden observar los niveles de autoestima y autoconcepto que presentan tanto las víctimas como los agresores en los centros educativos. Como variables dependientes del estudio, se van a analizar el autoconcepto y la autoestima de los participantes. La variable independiente es el rol que desempeñan los participantes en el fenómeno del acoso escolar (rol de víctima y rol de acosador).

Participantes

En este estudio han participado 128 estudiantes de 3.º de Educación Primaria de dos colegios privados de la localidad de Alcorcón (Madrid), siendo 59 chicos y 69 chicas. Podemos observar en la tabla 10.1 que han participado el mismo número de estudiantes (64) de ambos centros educativos.

Tabla 10.1. Distribución por centro educativo y género de los participantes

	Chicos	Chicas	Total
Colegio 1	33	31	64
Colegio 2	26	38	64
Total	59	69	128

Instrumento

Para realizar esta investigación, se ha utilizado un instrumento de elaboración propia: el «cuestionario sobre convivencia y clima escolar». En el mismo, en primer lugar se plantean una serie de preguntas sociodemográficas (género, edad y lugar de nacimiento), pasando después a estructurar el instrumento en cuatro partes.

La primera parte consta de 17 ítems dirigidos a identificar a las víctimas de acoso escolar, cuyas opciones de respuesta son: 0, nunca; 1, algunas veces; 2, bastantes veces; 3, siempre.

La segunda parte del cuestionario presenta 14 ítems para identificar a los agresores, con las mismas opciones de respuesta que en la primera parte. En la tercera parte del instrumento se presenta el «cuestionario multidimensional de autoconcepto» de García Gómez (2001), formado por 64 preguntas de verdadero-falso, que presentan varias situaciones en las que los participantes deben decir si se sienten identificados o no. Esta escala nos ha permitido obtener puntuaciones en autoconcepto de 0 a 56 puntos, ya que ocho de los ítems pertenecen a la escala de auto-crítica, y esta variable no ha sido evaluada en este estudio.

Por último, en la cuarta parte del cuestionario se presenta la «escala de autoestima» de Rosenberg (1965), formada por diez ítems para valorar el grado de autoestima global de los partici-

pantes a través de una escala tipo Likert (1, muy en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, de acuerdo; 4, muy de acuerdo).

Procedimiento

Una vez elaborado el instrumento, se contactó con los centros educativos participantes para poder aplicar en ellos la investigación. Tras conversaciones mantenidas con los equipos directivos y los departamentos de Orientación, se determinó que el estudio debía aplicarse en el alumnado de 3.º de Educación Primaria, al ser considerado por los propios centros escolares como la etapa educativa en la que se produce mayor incidencia de acoso escolar.

Establecida la fecha de aplicación del cuestionario con los centros educativos, se acudió a las aulas, yendo siempre la misma investigadora para recoger los datos. Antes de que los participantes empezaran a responder a las preguntas, se explicaron detalladamente las instrucciones que había que seguir, así como los objetivos del estudio. Durante la aplicación del cuestionario se estuvo presente en todo momento para garantizar que los participantes respondieran con sinceridad y resolver todas las dudas que pudieran surgir durante la cumplimentación de los cuestionarios.

Una vez completados, se revisaron las respuestas de los participantes para identificar a los alumnos que eran víctimas y agresores. Esta codificación se estableció siguiendo el siguiente criterio: Se codificaban como víctimas a los participantes que habían obtenido una puntuación igual o superior a 25 puntos en la primera parte del cuestionario y se codificaron como agresores a los participantes que habían obtenido una puntuación igual o superior a 21 puntos en la segunda parte. Por último, se recogieron y transcribieron todas las respuestas con el programa SPSS, y posteriormente se realizaron los análisis.

Resultados

Resultados de autoconcepto global en víctimas y agresores

En este apartado se analiza el autoconcepto de los participantes en función de los distintos actores que intervienen directamente en el acoso escolar (víctimas y acosadores). Es importante recor-

dar que el autoconcepto global se ha evaluado en una escala de 0 a 56 puntos (siendo 0 la puntuación mínima y 56 la máxima). Se ha observado que la puntuación media de autoconcepto global de todos los participantes es de 49,01; siendo el valor mínimo obtenido 18 y el máximo 56.

En la figura 10.1 se puede observar que los participantes que son víctimas de acoso escolar han obtenido una puntuación media en autoconcepto global más baja (45,07) que aquellos que no son víctimas (50,16). Para verificar si estas diferencias son estadísticamente significativas hemos realizado la prueba T de Student para muestras independientes ($t = -4,66$; $P < 0,05$), donde se observa que existen diferencias significativas en autoconcepto global entre los alumnos que son víctimas y los que no lo son.

Entre los participantes que han sido identificados como acosadores, hemos obtenido una puntuación media en autoconcepto global de 44,33 puntos; siendo esta puntuación inferior en los participantes que no han sido identificados como acosadores (49,12). Para comprobar si estas diferencias resultan estadísticamente significativas hemos realizado la prueba T de Student para muestras independientes ($t = -0,36$; $p < 0,05$), y se observa que existen diferencias entre ambos grupos. Por último, es preciso destacar que la puntuación media de autoconcepto global ha sido algo inferior en los acosadores (44,33) que en las víctimas (45,07).

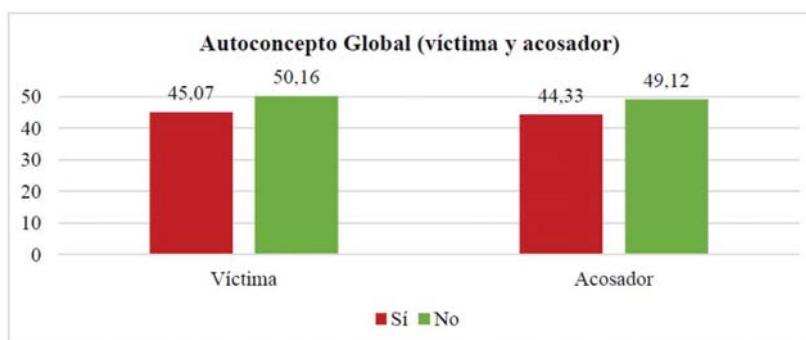


Figura 10.1. Autoconcepto global (víctima y acosador).

Resultados de autoestima global en víctimas y agresores

En este apartado se analizan los niveles de autoestima de los participantes. Es importante destacar que la autoestima global ha

sido evaluada con la escala de Rosenberg (1965), que nos permite obtener una medida entre 10 y 40 puntos (siendo 10 la puntuación mínima y 40 la máxima). Se ha observado que la autoestima media global de todos los participantes es de 31,90 puntos; siendo el valor mínimo 18 y el máximo 40. Posteriormente se ha analizado el nivel de autoestima de los participantes en función de los distintos roles que intervienen de manera directa en el acoso escolar (víctimas y acosadores).

La figura 10.2 muestra que los participantes que son víctimas han obtenido una puntuación media de autoestima global de 30,17; siendo esta puntuación más baja que la media obtenida por los participantes que no son víctimas (32,40). Para comprobar si estas diferencias resultan estadísticamente significativas hemos realizado la prueba T de Student para muestras independientes ($t = -0,069$; $p < 0,05$) y se ha observado que existen diferencias significativas en el nivel de autoestima global entre los alumnos que son víctimas de acoso escolar y los que no lo son.

Respecto a los participantes que han sido identificados como acosadores, la figura 10.2 muestra que han obtenido una puntuación media en autoestima global de 30,33 puntos; siendo esta puntuación inferior que en aquellos participantes que no han sido identificados como acosadores (31,94). Para comprobar si estas diferencias resultan estadísticamente significativas hemos realizado la prueba T de Student para muestras independientes ($t = -2,46$; $p = 0,554$) y se observa que no existen diferencias significativas en la autoestima global de los acosadores respecto al resto de participantes.

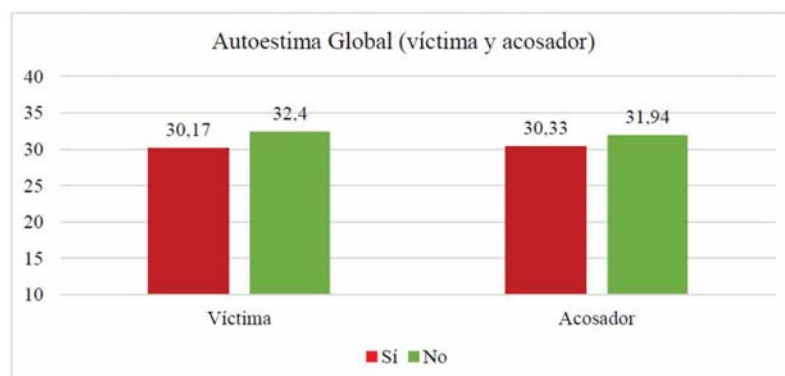


Figura 10.2. Autoestima global (víctima y acosador).

Conclusiones

Esta investigación confirma que los niveles medios de autoestima y autoconcepto que presentan víctimas y acosadores son inferiores a los obtenidos por aquellos participantes que no desempeñan estos roles en el fenómeno de acoso escolar. Ello nos permite confirmar nuestra primera hipótesis de investigación al afirmar que las víctimas presentan niveles medios más bajos en autoestima y autoconcepto que los alumnos que no han sufrido acoso escolar en sus centros educativos. Estos resultados son coincidentes con lo que habían manifestado anteriormente Oñate y Piñuel (2007) en su Informe Cisneros.

Sin embargo, no podemos confirmar nuestra segunda hipótesis, ya que los agresores también han obtenido puntuaciones medias más bajas en autoconcepto y autoestima, en contra de lo esperado.

Los resultados obtenidos en este estudio están en la línea de los obtenidos por Garaigordobil *et al.* (2005), que afirmaban que autoestima y autoconcepto se ven afectados negativamente por igual tanto en las víctimas como en los acosadores.

Por otra parte, los resultados del estudio han mostrado niveles medios más bajos en autoconcepto en los agresores que en las víctimas, en contra de lo que se había percibido en otra investigación previa (Estévez *et al.*, 2006), donde el autoconcepto del acosador era más elevado que el de las víctimas.

En futuras investigaciones sería conveniente ampliar la muestra, extendiendo el estudio también a otros cursos y niveles educativos para observar si se produce la misma tendencia en la relación de estos fenómenos.

Considerando la importancia y relevancia que tiene el fenómeno del acoso escolar en nuestra sociedad actual, sería necesario promover planes y programas de prevención que ayuden a evitar que surjan y se perpetúen este tipo de situaciones y conductas en los centros educativos. Para poder llevar a cabo estas medidas, es necesario que sean apoyadas por los gobiernos y a nivel legislativo, planteando una reforma educativa que proteja especialmente a los alumnos que son víctimas y que por su condición se sienten más vulnerables.

Además, es fundamental trabajar directamente con los alumnos en las aulas, proponiendo que se incluya y aborde este tema

desde alguna asignatura que promueva el respeto a todas las personas y una educación en valores. Para ello, es también muy necesario que todos los agentes de la comunidad educativa conozcan que existe esta problemática y estén adecuadamente formados para prevenir que se produzca y poder intervenir si fuera necesario, pudiendo atender efectiva y adecuadamente a todo el alumnado.

Referencias

- Casellas, C. E., Carrillo, A. y Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y *bullying* en escolares de Primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 227-238.
- Castro-Robles, A., Niño-Vega, J. y Fernández-Morales, F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22 (38), 1-13.
- Coelho, V., Sousa, V. y Figueira, A. P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 347-365.
- Erazo, O. (2012). La intimidación escolar, actores y características. *Revista Vanguardia Psicológica*, 57 (1), 80-102.
- Estévez, E., Moreno, D. y Musitu, (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344.
- Gabarda (2014). *Los perfiles tipo en el bullying: víctima, agresor, instigadores y espectadores pasivos*. Universidad Internacional de Valencia.
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología*, 1, 53-63.
- García-Gómez, A. (2001). Desarrollo y validación de un cuestionario multidimensional de autoconcepto. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 11 (1), 29-54.
- Hailing, X. (2007). Research on the relationship between self-concept clarity and psychological adjustment. *Psychological Science*, 30 (1), 96-99.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. En: J. Kolligian y R. Sternberg. *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-98). Yale University Press.

- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Holt.
- Kalish, R. (1983). *La vejez: perspectivas sobre el desarrollo humano*. Pirámide.
- Kapusta, A. (2018). *Revisión sistemática: relación entre acoso escolar y autoestima en Educación Primaria* (tesis de grado). Universidad Jaime I.
- Kim, J. y Cicchetti, D. (2004). Un estudio longitudinal sobre el maltrato infantil, la calidad de la relación madre-hijo y la inadaptación: el papel de la autoestima y la competencia social. *Revista de Psicología Infantil Anormal*, 32 (4), 341-354.
- Musitu, G., Clemente, A., Escarti, A., Ruipérez, Á. y Román, J. M. (1990). Agresión y autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de Psicologia*, 10 (1), 231-250.
- Olweus, D. (1973). *Children and violence*. Canywell Stockolm.
- Olweus, D. (1993). *Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. A sendorf social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza escolar*. Morata.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisneros X*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ordóñez-Ordóñez, M. y Narváez, M. (2020) Autoestima en adolescentes implicados en situaciones de acoso escolar. *Maskana*, 11 (2), 27-33.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Secretaría General Técnica.
- Papalia, D. (2010). *Desarrollo humano*. McGraw Hill.
- Potocnjak, M. y Berger, C. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé*, 20 (2), 39-52.
- Rosenberg, M. (1965). Escala de autoestima de Rosenberg (RSE). *Terapia de aceptación y compromiso*. *Paquete de Medidas*, 61 (52), 18.
- Sahuquillo Verdet, F. R. (2017). Fuentes y encuadres del discurso mediático del acoso escolar en los periódicos *El Mundo* y *El País*. *Doxa comunicación*, 25, 169-192.
- Shephard, B., Ordóñez, M. y Oleas, C. M. (2015). Estudio descriptivo: programa de prevención y disminución del acoso escolar: *bullying*. Fase diagnóstica: prevalencia. *Revista Médica HJCA*, 7 (2), 155-161.