



## EL ACOSO ESCOLAR EN ESPAÑA: REVISIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

**Sergio García-Martínez\*** 

*Universidad de La Rioja*  
segarcmart@unirioja.es

**Esther García-Zabaleta** 

*Universidad Pública de Navarra*  
esther.garciazabaleta@unavarra.es

**RESUMEN:** El acoso escolar es un fenómeno presente en las aulas españolas, precisando por ello, de un cuerpo normativo y protocolario que vehicule y ampare las actuaciones emprendidas ante la sospecha de un posible caso de acoso. Actualmente, las diecisiete autonomías cuentan con sus respectivos protocolos de actuación. Este trabajo pretende esclarecer el tratamiento del acoso escolar, analizando los protocolos de actuación de las diferentes comunidades autónomas, atendiendo a diversos aspectos como la presentación, la justificación y el constructo teórico-legislativo en que se fundamentan, así como los recursos complementarios que contribuyen a su implementación. Además, se realiza una breve reseña sobre las recomendaciones y orientaciones prescritas para el abordaje del ciberacoso y el acoso ejercido contra colectivos especialmente vulnerables. De la revisión y análisis realizados, destaca el vacío jurídico en materia de acoso escolar, así como la apelación por parte del sistema de justicia juvenil a que se aborde esta problemática desde el ámbito educativo, de ahí la importancia de la sensibilización y la formación de toda la comunidad educativa. Respecto a la intervención, todas las autonomías presentan un patrón de actuación similar, con la tendencia hacia un enfoque restaurativo, así como el conocimiento y sensibilización sobre el ciberacoso.

**PALABRAS CLAVE:** acoso escolar, ciberacoso, comunidades autónomas, convivencia escolar, protocolos.

## BULLYING IN SPAIN: REVIEW AND ANALYSIS OF ACTION PROTOCOLS FOR AUTONOMOUS COMMUNITIES

**ABSTRACT:** Bullying is a phenomenon present in Spanish classrooms, requiring, therefore, a normative and protocol body that leads and protects the actions undertaken when a possible case of bullying is suspected. Currently, the seventeen Spanish autonomous communities have their respective action protocols. This work intends to clarify the treatment of bullying, analysing the action protocols of the autonomous communities, attending to several aspects such as the presentation, the justification, and the theoretical-legislative construct on which they are based, as well as the complementary resources that contribute to their implementation. In addition, a brief review is made of the recommendations and guidelines prescribed for tackling cyberbullying and harassment against particularly vulnerable groups. From the review and analysis carried out, it highlights the legal emptiness regarding bullying, as well as the appeal by the youth justice system to tackle this problem from the educational scope, hence the importance of raising awareness and training the entire educational community. Regarding the intervention, all the autonomies present a similar pattern of action, with the trend towards a restorative approach and the great knowledge and awareness of cyberbullying.

**KEYWORDS:** Bullying, cyberbullying, autonomous communities, school coexistence, protocols.

*Recibido: 6/06/2023*

*Aceptado: 11/07/2023*

### EXTENDED ABSTRACT

Bullying is a phenomenon with a growing prevalence, despite greater social awareness towards this educational reality. This is a problem of school violence that seriously affects the coexistence of educational centers, breaking one of the fundamental supports of the school "learning to live together." Bullying presents different types of physical, verbal or emotional harassment that occur repeatedly in children of the same age among whom there is an imbalance of power, causing fear and physical or psychological damage to the victim.

Furthermore, currently, different modalities are added to general harassment, such as cyberbullying, which takes place in virtual environments. A form of harassment in which the dissemination and reach of virtual content increases the damage. On the other hand, there are also other forms of bullying such as that directed against students who have some functional diversity; and that which attacks students who have a sexual orientation or gender identity that differs from heteronormotypic stereotypes or traditional gender roles. Underlying all forms of bullying is the fear of difference and its rejection, therefore, it is

important to make the victim aware that it is not their difference that is responsible for being the object of bullying, but rather it is a consequence of the intolerance of his or her bully.

Considering scientific production, there is a large number of investigations that focus on this topic, although there are still few studies that pay attention to the legislative and protocol analysis of the different autonomous communities. And that is why this research, which aims to carry out a review and analysis of the protocols of the seventeen Spanish autonomous communities, becomes more important.

Spanish educational centers, unfortunately, are no exception, and continue to be spaces where cases of bullying occur. This fact shows the need for a legislative and protocol body that leads and protects the actions undertaken when there is a suspicion of a possible case of harassment. Currently, the seventeen autonomies have their own action protocols, which are hosted on the websites of the respective departments of education.

This work aims to carry out a review in order to clarify the treatment of bullying, analysing the action protocols of the different autonomous communities, taking into account various aspects such as presentation, justification and the theoretical-legislative construct on which they are based, as well as the complementary resources that contribute to its implementation. In this sense, there is great variety, since some of the protocols are more extensive and complete, while others are more synthetic; and even some of them are identical in some parts. To access this documentation, the websites of the different departments of education have been consulted, although it is not always easy to find them; in fact, it has not been possible to analyse the Balearic protocol as access to it is not allowed, requesting some passwords.

In Spain, there are currently seventeen protocols for action against bullying in general. In the bargain, all autonomies contemplate cyberbullying, although only six of them have specific protocols for these cases, this is what happens in Galicia, the Basque Country, Catalonia, Madrid, Andalusia and the Valencian Community. Finally, although this type of harassment is not contemplated in all communities, there are specific protocols for cases in which bullying is directed towards especially vulnerable groups (disability and sexual and gender diversity) but only in two autonomous communities, in the Valencian Community and Cantabria. However, despite this wide variety of protocols for more specific cases, these do not constitute a different protocol from that of general bullying, but rather a series of recommendations and guidelines are presented that should be considered when a case of bullying occurs with those circumstances.

The first protocol for action against bullying began to be developed in the 2004-2005 academic year in the Basque Country, where the Jokin case took place. However, the production and updating of these documents have continued to the present day. Some have even already been versions that have been updated.

From the review and analysis carried out, the legal emptiness in terms of bullying stands out, because despite the fact that bullying is contemplated in the legislation, especially in educational laws (LOE, LOMCE and LOMLOE), it is necessary to continue building a legislative body that develops to a greater extent the protection against bullying, thus endorsing the importance of action protocols. Moreover, currently, bullying is not yet

included in the Penal Code as a crime in itself, although the various attacks that can be directed against the victim are.

However, the appeal by the juvenile justice system to address this problem from the educational field is noted; hence, the importance of raising awareness and training the entire educational community. To do this, the training needs in relation to school coexistence, and more specifically bullying, must be considered in the study plans of the Early Childhood and Primary Education university degrees, so that teachers will feel competent when it comes to acting in a case of bullying and are aware of the resources available for this, among which the action protocols stand out.

Considering the intervention, all autonomous communities present a similar pattern of action, although with different timing, which includes identification, confirmation of the case, the beginning of the process, the design of the action plan, concluding with the evaluation and supervision. Only the Canary Islands present an intervention based completely on mediation, differing from the rest. In general terms, all protocols show a clear tendency towards a restorative or reparative approach, with the reduction of the punitive one. Furthermore, the protocols confer special importance to intervention with the entire educational community (victim, bully, group, family and teachers), directing actions for all of them.

Finally, the possibility of developing a protocol at the state level that includes the strengths of each of the regional protocols is proposed, although it can be adapted to the particular needs of each center. Needless to say, that to avoid the suffering of so many minors, the key is prevention and education, as indicated in the action protocols.

## 1. INTRODUCCIÓN

Son numerosas las investigaciones que han tratado de analizar el fenómeno del acoso escolar, pues no es un tema baladí y en los últimos años su incidencia ha aumentado (Nieto-Sobrino et al., 2023). En 2018, el 17% de los estudiantes españoles sufrió alguna modalidad de acoso escolar, tres puntos más que en 2015 (MEFP, 2019). A nivel internacional, Nieto-Sobrino et al, (2023) recogen datos de investigaciones recientes donde se evidenció que el 32% de los jóvenes participantes habían vivido situaciones de bullying el mes anterior al estudio. Asimismo, Li et al. (2022), realizaron un meta-análisis con estudios publicados entre 2010 y 2021 que mostraba que la prevalencia media de victimización por bullying en el mundo fue del 24,32%.

Actualmente existe una mayor sensibilización e interés hacia esta realidad y su estudio (Bisquerra *et al.*, 2014; Carretero y Nolasco, 2021). Los primeros trabajos sobre el tema se remontan a los años 70, siendo uno de los máximos exponentes Dan Olweus, quien acuñó el término bullying para los casos en los que un alumno es maltratado por otro u otros, en una relación de desequilibrio de poder, de manera

intencionada, repetitiva y prolongada en el tiempo (Olweus, 1993). Esta realidad ha existido siempre, lo cual no justifica, en absoluto, este tipo de conductas de hostigamiento, más aún cuando las consecuencias tienen gran alcance (UNESCO, 2021), prolongándose incluso hasta la edad adulta (Martínez-Rodríguez, 2017; Medina et al., 2016).

Sin embargo, son escasos los estudios que analizan específicamente la intervención prescrita por las comunidades autónomas (CCAA) ante casos de acoso escolar, a través de sus respectivos protocolos de actuación.

Por este motivo, el presente estudio tiene por objetivo realizar una revisión para conocer la realidad autonómica en el tratamiento del acoso escolar en nuestro país, desde un punto de vista protocolario. Ello permitirá conocer si las diferentes autonomías cuentan en sus protocolos con los recursos suficientes y las medidas necesarias para que los centros educativos puedan detectar cuanto antes y hacer frente de la mejor manera posible a las diversas situaciones de acoso.

Con este propósito, se han consultado las páginas web de los departamentos y consejerías de educación de las diecisiete comunidades autónomas, accediendo así a sus protocolos, lo que permite la construcción de una comparativa entre todos ellos, obteniendo una panorámica de la actual realidad española, tal y como se refleja en la Figura 1.

**Figura 1.** Mapa de España en el que se refleja la realidad autonómica en el tratamiento del acoso escolar



Con ello se busca además el acercamiento de posturas entre la realidad del aula y la de la administración pública, que no en pocos casos resulta distante, con el fin de diseñar políticas antiacoso y una intervención proactiva que revierta positivamente en la prevención y tratamiento del acoso escolar en todas sus variantes y modalidades.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. La convivencia escolar**

La educación es un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida y que se fundamenta en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y a aprender a ser. El pilar “aprender a vivir juntos” hace referencia a la necesidad de que todas las personas a lo largo de su vida vayan adquiriendo y desarrollando la capacidad de vivir en sociedad, conscientes de las relaciones de interdependencia. Para ello, será necesario formarse en la resolución de conflictos desde una óptica constructiva y positiva para las partes implicadas.

En este sentido, tal y como señala Banz (2008), la convivencia no solo depende de una persona o de un grupo, sino que se trata de un constructo que se va forjando diariamente por medio de las relaciones que establecen las personas que comparten un mismo espacio, por ello, se trata de una realidad cambiante.

En el caso de la institución escolar, la convivencia es uno de los pilares fundamentales en su labor educativa (Vega-Osés y Peñalva-Vélez, 2018), educando en la no violencia, la resolución pacífica de conflictos, así como en la tolerancia a la diversidad. Alcanzar una adecuada convivencia escolar requiere de la sinergia entre todos los agentes que conforman la comunidad educativa, siendo una responsabilidad compartida entre todos ellos.

Como consecuencia de las relaciones interpersonales surgen determinados conflictos, que en la actualidad alcanzan un mayor protagonismo, de ahí la importancia otorgada a los mismos en la literatura científica. En relación a los conflictos escolares, Bisquerra et al. (2014) plantean que no se puede conocer con certeza si el número de casos de acoso escolar ha aumentado o no, del mismo modo que no se puede determinar si son de mayor o menor gravedad que hace años, debido a la falta de estudios anteriores sobre la materia. Aunque también añaden que sí que es cierto que existe una mayor sensibilidad hacia la violencia.

Los conflictos que acontecen en el ámbito educativo pueden clasificarse en cuatro categorías: conflictos de poder, de relación, de rendimiento e interpersonales. Los casos de acoso escolar se enmarcan dentro de los conflictos de relación, pues en ellos se evidencia una clara superioridad física o emocional de una de las partes, en detrimento de la otra (Viñas, 2004, tomado de García, 2015).

En las últimas décadas, la investigación se ha centrado más en el acoso escolar, sin embargo, hasta esta reciente reconceptualización, el fenómeno se ha englobado bajo el amplio abanico de la violencia escolar.

## 2.2. El acoso escolar

A partir de los estudios de Olweus, varios autores han tratado de realizar sus propias definiciones sobre este fenómeno (Soriano, 2020). En el caso de España, Avilés (2002) afirma que el acoso escolar se presenta como el conjunto de agresiones físicas, verbales o emocionales que acontecen entre personas de la misma edad o similar, y que se fundamenta en la superioridad de una de las partes sobre la otra, quien repite de forma sostenida en el tiempo determinadas acciones premeditadas que buscan hacer daño en la persona más débil; en la mayor parte de los casos, ejercidas de forma grupal, aumentando, aún más si cabe, la vulnerabilidad de la víctima, así como su incapacidad para defenderse.

De esta definición se desprenden las principales características del acoso escolar. En primer lugar, se alude a la multiplicidad de formas de acoso existente, más allá del físico, como el verbal, psicológico o social, que habitualmente suelen darse de forma síncrona (Nicolás, 2011). El acoso escolar se da entre niños de la misma edad, lo que se denomina grupo de pares, fundamentándose en la incapacidad de reconocer al otro como un igual (Calderón et al., 2014) y estableciendo una relación edificada en el desequilibrio de poder, donde una de las partes es superior, lo que ocasiona mayor vulnerabilidad en la víctima e indefensión (Olweus, 1993). Además, se caracteriza por la intencionalidad de hacer daño (Arce et al., 2014; Nieto-Sobrino, 2023).

Por último, otro de los rasgos definitorios es la reiteración de las conductas de acoso, sostenidas en el tiempo, siendo este el aspecto esencial para determinar si se trata de un caso de acoso escolar, o si, por el contrario, es un conflicto o agresión puntual (Ibáñez y Hernández, 2022).

Muchos de los estudios realizados destacan una mayor prevalencia de acoso escolar en los varones, sin embargo, se trata de una desvirtuación de la realidad, pues en la mayor parte de ellos tan solo se atiende a las agresiones físicas y verbales directas; obviando el resto de modalidades de acoso, de carácter indirecto o de exclusión social, en las que son las niñas las que cobran mayor protagonismo (Bisquerra et al., 2014). Por su parte, Nieto-Sobrino et al. (2023), en un estudio realizado en áreas de baja densidad de población, encontraron que las mujeres fueron víctimas de bullying con mayor frecuencia que los hombres. Asimismo, sus resultados parecen indicar que las situaciones de acoso cada vez ocurren en edades más tempranas. Lo que está probado es que todas las manifestaciones de acoso socavan moralmente a la víctima, provocando en ella miedo y daño, no solo físico,

también psicológico (Bisquerra *et al.*, 2014; Da *et al.*, 2023; Martínez-Rodríguez, 2017; Unicef, 2019).

En la actualidad, además del acoso escolar “genérico”, existen otros casos particulares de acoso, que requieren una intervención específica. Es el caso del ciberacoso, el acoso por la orientación sexual o identidad de género, y el ejercido contra el alumnado con diversidad funcional.

El ciberacoso se define como el acoso que se realiza haciendo uso de internet, difundiendo información lesiva y difamatoria en formato electrónico (Martínez-Rodríguez, 2017). El uso de esta herramienta dota a esta tipología de unos rasgos muy perniciosos, como es la viralidad de los contenidos publicados (exponiendo públicamente a la víctima), así como su permanencia indefinida en la red; o el anonimato del acosador, unido a la falsa sensación de impunidad, lo que genera una mayor inseguridad a la víctima. Además, muchos niños no son conscientes de que gran parte de los contenidos en la red son falsos, nocivos o ilícitos (Unicef, 2019) y, como consecuencia, se producen otras formas de acoso como el grooming (Panizo, 2011). Este tipo de acoso se incrementó durante la pandemia de COVID-19 (Da *et al.*, 2023), aunque son necesarios más estudios que analicen la prevalencia de acoso antes y después de la pandemia.

Por su parte, el acoso escolar por orientación sexual o identidad de género es aquel que se ejerce sobre el alumnado que no se ciñe a los estereotipos heteronormotípicos o dictaminados por los roles tradicionales de género, aumentando la probabilidad de sufrir acoso (Garaigordobil y Larrain, 2020). Por último, entre el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad, también existe una prevalencia mayor, por diferir de la supuesta normalidad (Carretero y Nolasco, 2021; UNESCO, 2021).

### **2.3. Tratamiento legislativo del acoso escolar**

La necesidad de prevenir y actuar en los casos de acoso escolar viene prescrita por organismos internacionales como la ONU, que deja latente en su Declaración de los Derechos del Niño (1959), así como en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que estos deberán ser protegidos frente a cualquier tipo de abuso, y se establece que serán los estados miembros los que adopten las medidas necesarias para garantizarlo (Losada *et al.*, 2017).

En este sentido, en España se toman algunas medidas a nivel estatal y autonómico en pro de la convivencia escolar, como la creación del Observatorio Estatal de la Convivencia (tras la publicación del Real Decreto 275/2007), la aprobación de la Ley Orgánica 1/1996 (modificada el 29 de julio de 2015), para actuar ante casos de acoso escolar, la Instrucción 10/2005, de la Fiscalía General del Estado, donde se recogen los procedimientos de actuación ante situaciones de acoso escolar, la

Resolución de 31-03-2015, para el fomento de la convivencia y la erradicación de la violencia (Cerezo, 2019), así como los premios a las buenas prácticas en materia de convivencia, las normativas autonómicas sobre derechos y deberes del alumnado, o la elaboración de protocolos de actuación ante los casos de acoso escolar, entre otras (Avilés, 2012).

Respecto a la legislación educativa, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), concede gran importancia a la convivencia tolerante, la prevención y resolución pacífica de los conflictos (Nicolás, 2011), y para ello establece que en todos los centros educativos se elabore un Plan de Convivencia.

Con objeto de prevenir el acoso escolar, la Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, introdujo una serie de deberes relativos al ámbito escolar y social, relacionados con el respeto a las personas, a las normas de convivencia, y evitando situaciones de conflicto y acoso escolar en cualquiera de sus formas (Martínez-Rodríguez, 2017).

A su vez, la actual ley de educación, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE), también confiere especial importancia al fomento de la convivencia democrática desde la etapa de Infantil. Así, establece que el alumnado deberá conocer y respetar las normas de convivencia y será el equipo directivo quien promueva, orientado por la inspección educativa, medidas e iniciativas que favorezcan un clima positivo de convivencia, la prevención y resolución pacífica de conflictos, que quedarán recogidas en los planes de convivencia de cada centro.

Asimismo, incluye, en mayor medida, matices en relación a las situaciones de acoso escolar. Se alude a la importancia de reconocerlo como forma de maltrato, enmarcado en el carácter preventivo que juega la educación para la convivencia, así como los elementos transversales que deben articular el proyecto educativo de centro. Además, se establece que serán las consejerías y departamentos de educación los encargados de regular los protocolos de acoso escolar y ciberacoso. A ello se añade que, entre las competencias del Consejo Escolar, se incluya el impulso de medidas que lo prevengan. Además, se determina que el currículo contemplará el aprendizaje para la prevención del acoso escolar, concluyendo con el reconocimiento del derecho de todo el alumnado de estar protegido frente al acoso escolar.

Por su parte, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), introdujo un cambio sustancial en relación al acoso escolar, calificándolo en su artículo 124 como falta muy grave, que vendrá acompañada de una expulsión del centro, de carácter temporal o definitivo.

A pesar de estas constantes alusiones a la necesidad de protección y de una adecuada convivencia, en España, el marco legislativo acerca del acoso escolar

todavía es escaso (Avilés, 2012), fragmentado e inconsistente, no existiendo una ley que regule de manera concreta e integral este asunto (Cerezo y Hernández, 2017). De hecho, el acoso escolar no está tipificado en el Código Penal como un delito, aunque sí las diversas modalidades de agresiones que puede sufrir la víctima (Arce et al., 2014), que podrían corresponderse con un delito contra la integridad moral. En esta misma línea, Panizo (2011) manifiesta la necesidad de que la realidad del ciberacoso también cuente con un amparo jurídico penal.

Atendiendo a las elevadas tasas de acoso escolar de los últimos años en nuestro país, además del desarrollo normativo, diversos autores (De la Plaza Olivares y González, 2019; Martínez-Rodríguez, 2017; Medina et al., 2016) aluden a la necesidad de establecer protocolos de actuación que guíen una intervención eficaz en el centro educativo, en las familias y en el entorno, en caso de producirse un caso de acoso escolar, buscando además la prevención, mediante la revisión y mejora de los planes de convivencia.

Vega-Osés y Peñalva-Vélez (2018) señalan también la importancia de los protocolos, definidos como “un elemento más del marco normativo que debe orientar y regular las actuaciones específicas que cada comunidad, cada centro y cada aula articule” (p. 64).

Sin embargo, la realidad del acoso va más allá y afecta, en mayor medida, a colectivos vulnerables. La orientación sexual y la identidad de género (Cifuentes-Zunino et al., 2020), así como la discapacidad, son factores de riesgo para convertirse en víctima de acoso (De Pinedo et al., 2019), por lo que es necesario promover la tolerancia y el respeto hacia la diversidad, a través de políticas antiacoso (Garaigordobil y Larrain, 2020). Dichas políticas influyen en el comportamiento de las personas, así como en las prácticas organizativas de las escuelas, reduciendo de ese modo situaciones de acoso y ofreciendo intervenciones más eficaces en caso de que se produzcan (Hall, 2017).

Por último, es el ciberacoso otro de los grandes riesgos a los que gran parte de los niños están expuestos, debido a la irrupción de las TIC en sus vidas. Por ello, es necesaria la creación y puesta en marcha de diferentes protocolos de carácter preventivo frente a esta nueva modalidad de acoso escolar, que presenta unas características particulares (Avilés, 2010).

De todo lo expuesto anteriormente se desprende la necesidad de que los centros educativos cuenten con guías de actuación, claras, firmes y coherentes ante el acoso escolar; de ahí la importancia de esta revisión, cuya finalidad es la de esclarecer el panorama autonómico en el tratamiento de esta problemática escolar, analizando para ello los protocolos existentes al respecto.

### 3. DESARROLLO

#### 3.1. Los protocolos de acoso escolar, ciberacoso y otras formas de acoso en las comunidades autónomas

La presente revisión y análisis, que parte con la búsqueda de los protocolos en las páginas web de las consejerías y departamentos de educación, permite esclarecer y valorar la realidad de España en el tratamiento, al menos desde un punto de vista normativo o protocolario, de los casos de acoso escolar; a excepción de las dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla), cuyo protocolo se encuentra en proceso de elaboración por parte del Ministerio de Educación.

Las diecisiete CCAA cuentan con su propio protocolo de actuación. A su vez, seis de ellas también desarrollan protocolos específicos para los casos de ciberacoso; e incluso, en dos comunidades existen protocolos aún más concretos para aquellos casos en los que el acoso esté ligado a la discapacidad, la orientación afectivo-sexual o la expresión de género de la víctima.

Con el fin de facilitar una visión global y sintética de la realidad normativa y protocolaria de las CCAA españolas, en lo que a acoso escolar se refiere, se presenta la Tabla 1, en la que se recogen los diferentes protocolos, así como los enlaces en los que se encuentran alojados en las respectivas páginas web de las consejerías y departamentos de educación.

**Tabla 1.** *Protocolos de actuación por comunidades autónomas*

Comunidad Autónoma	Protocolo de acoso escolar	Protocolo de ciberacoso	Orientaciones y especificaciones para casos concretos de acoso escolar
 ANDALUCÍA	<a href="#">Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar (2011)</a>	<a href="#">Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso (2017)</a>	
 ARAGÓN	<a href="#">Protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso escolar (2018)</a>		

 CANARIAS	Guía para el profesorado: marco general de actuación ante un posible caso de acoso escolar (2015)		
 CANTABRIA	Protocolo de actuación para los centros educativos ante una posible situación de acoso escolar (2018)		Protocolo de actuación en los centros educativos de Cantabria en situaciones de acoso al alumnado que presenta diversidad funcional y/o necesidades educativas especiales  Protocolo para la prevención, detección e intervención ante acoso homofóbico y/o transfóbico en los centros educativos
 CASTILLA-LA MANCHA	Guía de actuación para centros educativos ante posibles situaciones de acoso escolar (2017)		
 CASTILLA Y LEÓN	Protocolo específico de actuación en supuestos de posible acoso en centros docentes, sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Castilla y León (2017)		
 CATALUÑA	Protocolo de prevención, detección e intervención ante el acoso y el ciberacoso entre iguales (2019)		

EL ACOSO ESCOLAR EN ESPAÑA: REVISIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

 COMUNIDAD DE MADRID	Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos (2017)	Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso (2011)	
 COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	Modelo de protocolo para los casos de acoso escolar (2014)		
 COMUNIDAD VALENCIANA	Procedimientos de intervención ante supuestos de violencia escolar. Acoso escolar y ciberacoso (2014)		Orientaciones en situaciones de acoso escolar. Especificaciones en caso de acoso por lgtbifobia  Especificaciones en caso de acoso por discapacidad o diversidad funcional
 EXTREMADURA	Protocolos de Intervención. Orientaciones educativas para el plan de actuación en relación con las alteraciones de la convivencia por acoso escolar en los centros escolares (2016)		
 GALICIA	Protocolo educativo para la prevención, detección y tratamiento del acoso escolar y ciberacoso (2015)		
 ISLAS BALEARES			
 LA RIOJA	Protocolo de actuación en casos de acoso escolar en los centros educativos sostenidos con fondos público de La Rioja (2018)		

 PAÍS VASCO	Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar (2015)	Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying (2011)	
 PRINCIPADO DE ASTURIAS	Orientaciones sobre el acoso escolar (2005)		
 REGIÓN DE MURCIA	Protocolo a seguir ante una posible situación de acoso escolar (2017)		

### 3.2. Tratamiento del acoso escolar en las comunidades autónomas

A continuación, se presenta un análisis conciso sobre los protocolos de actuación de las diferentes CCAA, que refleja la realidad española en el tratamiento de esta problemática escolar. En este apartado, se analizarán aquellos protocolos que abordan la realidad del acoso escolar en general, sin atender de manera específica a tipologías o modalidades concretas, como el ciberacoso.

#### 3.2.1. Presentación de la documentación

No todas las comunidades presentan sus protocolos del mismo modo. Algunas cuentan con materiales editados en forma de guía (Cantabria, Canarias, Castilla-La Mancha, Madrid, Navarra, Extremadura, Galicia, La Rioja, País Vasco, Asturias y Cataluña), frente a otras que lo presentan como una resolución (Aragón y Murcia), o el anexo de una orden (Andalucía, Castilla y León y Valencia).

Todas la CCAA tienen los protocolos al alcance de la ciudadanía en sus respectivas páginas web, excepto el Gobierno de las Islas Baleares, que para poder acceder al apartado en el que se encuentra alojado, solicita unas credenciales, por lo que no ha podido ser analizado.

La búsqueda de los protocolos, lejos de lo esperable, no en todos los casos resulta sencilla, o cuando menos intuitiva. En la mayor parte de las CCAA es necesaria una profunda indagación.

Atendiendo a la estructura de los documentos que albergan los protocolos de actuación, todas las comunidades siguen un patrón similar. La mayoría recoge una

presentación o justificación, seguida de una descripción del fenómeno en la que se realiza una conceptualización, aludiendo a las principales manifestaciones del acoso escolar, sus protagonistas, así como las consecuencias para todos ellos, sin dejar de lado los indicadores que pueden alertar de la existencia de un posible caso. Posteriormente, se describe con mayor o menor nivel de detalle el protocolo en sí mismo, concluyendo con una sección que, bajo el nombre de anexo, aglutina los modelos de la documentación a la que remite el protocolo en su desarrollo, así como, en determinados casos, bibliografía consultada o recomendada, o información de interés relacionada con el abordaje del acoso escolar.

Ahora bien, existen CCAA que tan solo presentan el protocolo en sí mismo, con apenas apoyo o material complementario que permita una mejor comprensión del fenómeno, y con ello, de la intervención. Es el caso de Murcia, Castilla y León, Valencia o Andalucía.

### *3.2.2. Justificación y fundamentación teórico-legislativa*

Los protocolos de acoso escolar, salvo en los casos de Asturias, Valencia, Cantabria o Canarias, aluden de forma explícita a la normativa autonómica de la que surgen. La Rioja, Madrid, Castilla-La Mancha, Murcia, Galicia y Andalucía señalan sus respectivos decretos autonómicos en materia de convivencia; mientras que el País Vasco se ampara en su propio decreto sobre derechos y deberes del alumnado. Por su parte, Aragón, Extremadura, Navarra, Castilla y León y Cataluña remiten a un único decreto autonómico donde se recogen de forma conjunta los derechos y deberes del alumnado, así como la regulación de la convivencia.

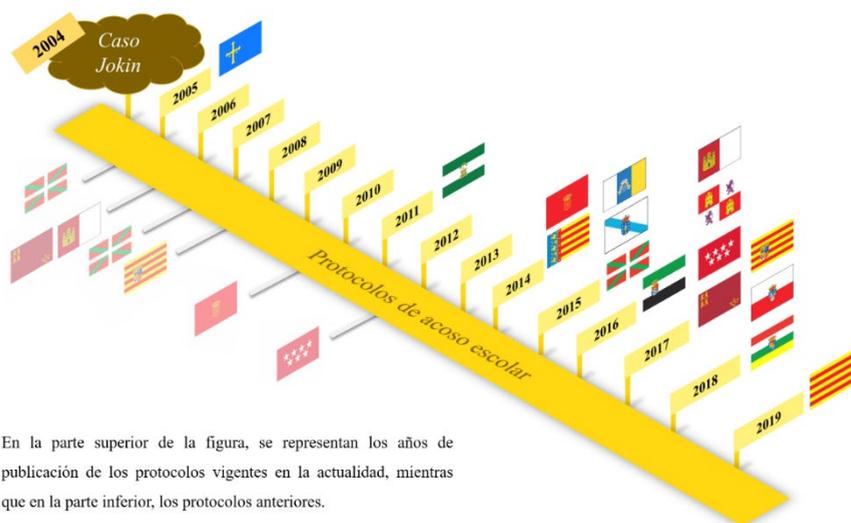
Resulta conveniente señalar que los protocolos de La Rioja, Madrid y Castilla-La Mancha también se encuadran en la LOE y la LOMCE, entendidas como el respaldo legislativo nacional. La Rioja se centra en la consecución de una convivencia pacífica, respetuosa y tolerante, basándose en uno de los pilares fundamentales de las leyes precitadas; y al igual que Madrid, hace mención expresa al artículo 124 de la legislación referida, en la que se tipifica el acoso escolar como falta muy grave.

La mayor parte de los protocolos autonómicos representan la primera guía para la detección e intervención de esta problemática. Sin embargo, en algunas CCAA, son estos protocolos la segunda generación de aquellos que surgieron como consecuencia del fatídico desenlace del caso Jokin, tal y como muestra la Figura 2.

Así, el País Vasco, escenario de aquel funesto suceso, elaboró su primer protocolo en el curso 2004-2005, sufriendo una modificación en 2007, hasta el actual, elaborado en 2015. Castilla-La Mancha inició su labor en el ámbito del acoso escolar en el año 2006 con la elaboración de su primer protocolo, habiendo sido actualizado en 2017; al igual que Murcia, donde el protocolo actual, promulgado en 2017 mediante resolución, deroga una resolución previa de 2006. También la Comunidad Foral de

Navarra con su protocolo del año 2014, actualiza una versión previa del año 2010. Madrid, por su parte, cuenta con un nuevo protocolo desde el año 2017, que representa la actualización y revisión del ya existente desde 2012. Por último, Aragón ha elaborado un protocolo en 2018, actualizando una versión previa de 2008.

**Figura 2.** *Evolución histórica del desarrollo protocolario en materia de acoso escolar en las comunidades autónomas españolas*



Cada CCAA justifica la necesidad de un protocolo alegando diversas razones, sin embargo, a pesar de los diferentes derroteros tomados por cada una de las autonomías, existen puntos de convergencia. La educación es entendida como un proceso que contribuye al desarrollo integral de la persona, y por ello, se evoca la necesidad de favorecer entornos de convivencia positiva, donde reinen la tolerancia y el respeto como principios de la escuela inclusiva, estableciendo así una correlación entre un buen clima de convivencia y el éxito educativo (Rusteholz y Mediavilla, 2022).

Por ello, todos pretenden tener un carácter proactivo, poniendo el acento en la prevención, señalando diferentes prácticas de sensibilización y formación dirigidas a toda la comunidad educativa; aunque sin restar importancia a una pronta y eficaz detección e intervención, identificado el caso (Monjas y Avilés, 2006).

Atendiendo al constructo teórico de los protocolos, la gran mayoría asienta su fundamentación teórica en autores de referencia en la materia, como Olweus y Avilés. Aunque no todos citan de forma expresa a estos autores, son las definiciones, así como los planteamientos presentados, los que revelan este hecho. Sin embargo,

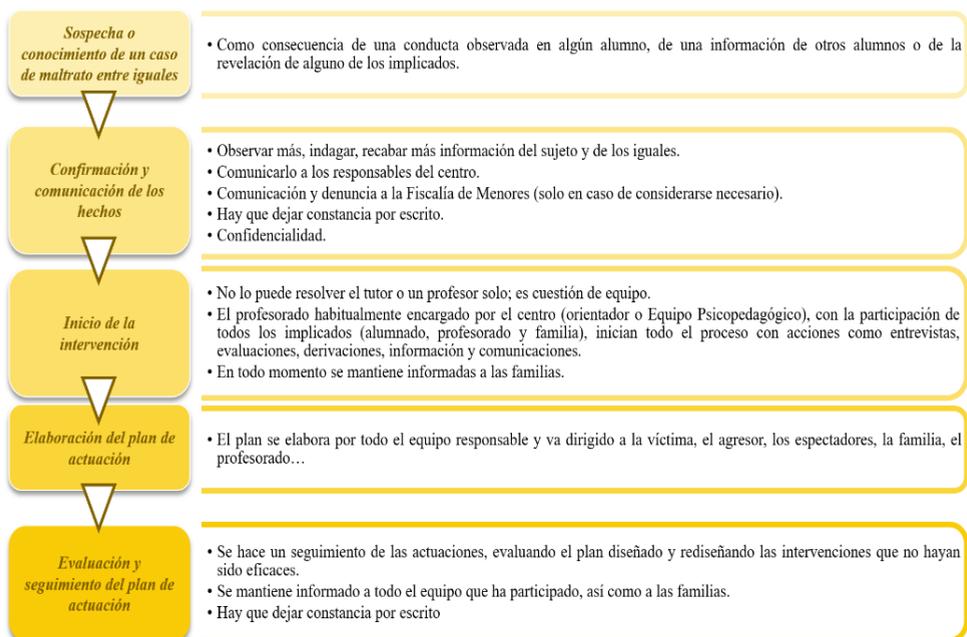
solo el País Vasco, Cataluña, Madrid, Galicia y Extremadura respaldan sus protocolos en estudios de carácter cuantitativo.

### 3.2.3. Desarrollo y enfoque de los planes de actuación

Los protocolos de acoso escolar analizados adquieren un carácter prescriptivo en sus respectivas autonomías, aunque en Asturias, Murcia, Navarra, Extremadura, Canarias, Castilla y León y Galicia, se menciona la posibilidad de que el centro lo adapte a su propia realidad.

En lo que a las fases del protocolo se refiere, todas salvo Canarias, que opta por una intervención basada en la mediación, siguen la secuencia de actuación de Monjas y Avilés (2006), presentada en la Figura 3. Ahora bien, cada CCAA incluye, tomando como base la secuencia referida, sus propias particularidades; es más, en algunos casos, debido a esta personalización de la secuencia, el protocolo no concluye de forma clara.

**Figura 3.** Secuencia de actuación en los casos de acoso escolar. Fuente: Adaptado de Monjas y Avilés, 2006, pp. 51-52



En el caso de Aragón, llama la atención que el protocolo no incluya un plan de actuación en sí, sino que son las medidas iniciadas con la activación del protocolo las que continúan en caso de confirmarse la sospecha de acoso escolar. Por su parte, Valencia y Asturias no contemplan una fase destinada a la evaluación y al seguimiento.

Respecto a la temporalización, no existe consenso. La mayoría no especifica el tiempo en el que se debe llevar a cabo la actuación, aunque insisten en la celeridad de la misma. En el caso de las CCAA que sí establecen una temporalización, existe disparidad. La Rioja y Navarra prescriben seis y cinco días, respectivamente; mientras que el País Vasco, Aragón y Murcia rondan la veintena. Castilla-La Mancha, por su parte, establece un plazo máximo de treinta días.

En todos los protocolos autonómicos, es la figura del director la encargada de implementar, especialmente, las primeras medidas; y en la inmensa mayoría de las CCAA se constituye un equipo, de composición diversa, que colabora en la toma de decisiones posteriores, así como en el desarrollo del protocolo. En Navarra y Canarias no es un equipo, sino una persona la que asume esta función; y en Asturias, Galicia y Andalucía es el director el encargado de todo el proceso.

Por otro lado, todas las CCAA notifican a la Inspección educativa la detección de un posible caso de acoso escolar. La Rioja, Asturias, Aragón, Valencia, Cantabria y Andalucía también lo notifican a la comisión de convivencia escolar, al igual que Castilla y León, que, además, informa al Consejo Escolar. Por último, Navarra lo comunica a la Asesoría para la convivencia.

Los protocolos inciden en la necesidad de intervenir con toda la comunidad educativa en el abordaje del acoso escolar, excepto Murcia, que solo contempla acciones con la víctima, el acosador y los espectadores o grupo. En el resto, se desarrollan diversas actuaciones orientadas también a la familia y al equipo docente. Andalucía incluye al personal de administración y servicios; mientras que en Valencia y Canarias no intervienen con el profesorado.

La mayor parte de las intervenciones planteadas en La Rioja, País Vasco, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Navarra, Cataluña y Canarias, tienden hacia un enfoque restaurativo o reparador de carácter educativo. Sin embargo, Asturias, Murcia, Aragón, Galicia, Andalucía, Extremadura, Valencia, Madrid y Cantabria adquieren un carácter mayormente punitivo. Evidentemente, no todo es negro o blanco, resultando complejo determinar, en ocasiones, el carácter de las medidas presentadas.

En algunos casos, los protocolos ordenan la incoación de expediente disciplinario, al ser considerado el acoso escolar como una falta muy grave. Sin embargo, no existe consenso al respecto. Del mismo modo, Madrid, Asturias y Murcia establecen la necesidad de comunicar a la Fiscalía de Menores (para mayores

de 14 años), o a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (para mayores de edad), todos los casos de acoso escolar. Andalucía, por su parte, no alude a estos organismos; mientras que el resto de autonomías reservan esta comunicación para las situaciones constitutivas de delito.

En materia de prevención, todas las CCAA, con la salvedad de Valencia, Cantabria, Andalucía y Castilla y León, hacen alusión expresa a la importancia de desarrollar prácticas preventivas.

#### *3.2.4. Recursos complementarios*

Los protocolos autonómicos no solo se presentan como un simple plan que debe ser ejecutado, sino que son complementados con diferentes recursos de apoyo que contribuyen a una puesta en práctica con mayores garantías de éxito.

Todas las CCAA, excepto Castilla y León, Andalucía y Asturias, facilitan un esquema que refleja la secuencia de actuación o cronograma. Este elemento, aunque presentado de modo diverso (tabla, esquema o diagrama), se convierte en un gran aliado al actuar como la hoja de ruta de la intervención.

Además, los protocolos incluyen indicaciones u orientaciones que pueden resultar interesantes para el desarrollo de las entrevistas o el diseño del plan de actuación, entre otros. Asimismo, se adjuntan, por lo general a modo de anexo, los documentos que deben cumplimentarse durante el proceso. No se dan estas dos realidades en las comunidades andaluza, castellanoleonesa y valenciana.

La riqueza de recursos es tan variada que algunas comunidades, como Valencia, explican a través de materiales audiovisuales el protocolo, al igual que Canarias, que ilustra un supuesto de acoso y el seguimiento del mismo.

A ello se añade que todos los protocolos de acoso escolar, exceptuando el castellanoleonés y el andaluz, van acompañados de bibliografía, enlaces y contactos de los organismos públicos especializados en la materia.

### **3.3. Tratamiento del ciberacoso en las comunidades autónomas**

Atendiendo a la casuística del ciberacoso, todas las CCAA contemplan la posibilidad de que aparezca esta modalidad de hostigamiento, aunque no en todas las CCAA recibe el mismo tratamiento. En algunos casos tan solo se nombra, mientras que en otros se dedica algún apartado concreto, o se establecen pautas de intervención específicas en el protocolo general.

Ahora bien, en Andalucía, Galicia, Madrid, País Vasco, Valencia y Cataluña existe un protocolo para estos casos, aunque, realmente, no constituye un protocolo diferenciado del prescrito para las situaciones de acoso escolar general, sino que

actúa como complemento del mismo, señalando indicaciones o apreciaciones que se deben tener en cuenta en estos casos en los que el acoso se consume en entornos virtuales. Es más, en Galicia, Valencia y Cataluña, se recoge en el mismo documento que el protocolo general.

### **3.4. Tratamiento de otros casos específicos de acoso escolar en las comunidades autónomas**

Debido a la obstinación del acosador por perseguir al que es diferente, existen colectivos vulnerables, como el alumnado con una orientación sexual o identidad de género diferente a la heteronormotípica (Cifuentes-Zunino et al., 2020), o con discapacidad (De Pinedo et al., 2019). Por este motivo, algunas CCAA hablan de un diagnóstico diferencial del acoso escolar, con el fin de dar una respuesta óptima a estos casos.

Algunas autonomías contemplan, entre las posibles manifestaciones, la existencia de acoso escolar homofóbico, transfóbico o contra el alumnado con discapacidad; siendo Valencia y Cantabria las únicas CCAA que cuentan con un protocolo específico para estos casos, aunque más correcto sería hablar de un conjunto de consideraciones que se deben tener en cuenta en las situaciones en las que sea preciso activar el protocolo general, y confluyan estas circunstancias.

## **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El acoso escolar es lamentablemente una realidad que está muy presente en las escuelas españolas y del resto del mundo, mediatizado por las nuevas modalidades de hostigamiento en entornos virtuales. Pero también es una realidad la mayor sensibilización de la población ante esta problemática (Bisquerra *et al.*, 2014), que considera que el acoso escolar requiere de una prevención y un tratamiento certeros, evitando vacilaciones. En este sentido, la institución escolar es clave para promover una cultura de convivencia y prevenir la violencia en las escuelas y, por ende, otros tipos de violencia en la sociedad.

Por ello, la revisión y análisis realizados de los protocolos pretenden ilustrar la realidad española concerniente al tratamiento del acoso escolar en las diecisiete CCAA, con la finalidad de poder comprobar si todos ellos recogen los recursos y mecanismos suficientes para poder identificar y hacer frente, de manera coordinada, a todas las modalidades de acoso, así como para adoptar las medidas necesarias en caso de que se detecten carencias. Para una detección temprana y una intervención eficaz, es necesario contar con protocolos útiles y funcionales, elaborados de manera clara y sencilla, para que toda la comunidad educativa los pueda comprender, y así poder dar una respuesta adecuada y eficaz a las diferentes

situaciones de acoso que se les presenten (Sidera et al., 2019). Resulta imprescindible, por ello, la presencia de este tipo de formación en los Grados de Educación Infantil y Primaria (Monjas y Avilés, 2006).

Tras la revisión de los protocolos se concluye que todas las autonomías apuestan por el modelo de actuación propuesto por Monjas y Avilés (2006), excepto la comunidad canaria, que defiende un modelo basado exclusivamente en la mediación. A pesar de que cada comunidad cuente con su propio protocolo, presentan rasgos muy similares, siendo incluso idénticos en algunas de sus secciones. Ahora bien, cada uno contiene rasgos particulares que les dotan de una identidad singular.

No obstante, sería conveniente realizar actualizaciones de los protocolos autonómicos, avanzando hacia enfoques proactivos que contemplen medidas de naturaleza educativa y restauradora, en detrimento de un enfoque más reactivo con medidas de carácter mayormente punitivo (Cerezo y Hernández, 2017). En el análisis realizado se constata que es esta la tendencia de la mayor parte de las autonomías, evidenciando un cambio sustancial en el abordaje del acoso escolar, aunque todavía es necesario seguir avanzando en esta dirección. Además, la mayoría de los protocolos contemplan la necesidad irrefutable de intervenir con toda la comunidad educativa y de atender las diversas tipologías y modalidades de hostigamiento (Medina et al, 2016; Save the Children, 2016), favoreciendo de este modo un clima de convivencia positivo, basado en la tolerancia y el respeto a la diversidad.

Respecto a las diferentes modalidades, todos los protocolos contemplan el ciberacoso, evidenciando una gran sensibilización y conocimiento de la existencia del mismo. Además, son varias las autonomías que presentan especificidades o recomendaciones concretas para la aplicación del protocolo general en estos casos. Sin embargo, no sucede lo mismo cuando en el acoso intervienen variantes como la orientación sexual, la identidad de género o la discapacidad de la víctima. En este sentido, es necesario que las autonomías contemplen también en sus protocolos estas modalidades, pues solo Cantabria y Valencia, atienden de manera protocolaria estos casos.

Es frecuente en los casos de acoso escolar que la víctima acabe hallando en su persona rasgos con los que pretende justificar el acoso sufrido (Monjas y Avilés, 2006); para evitarlo resulta conveniente comprender que el acoso está motivado por la intolerancia del acosador y no por la diferencia de la víctima (Garaigordobil y Larrain, 2020). Este planteamiento cobra especial importancia, y así lo refleja el protocolo de Valencia, cuando la víctima manifiesta una orientación sexual o identidad de género diferente a la heteronormotípica, o presenta algún tipo de discapacidad.

Atendiendo al amparo legislativo en el tratamiento del acoso escolar, este no cuenta con normativa específica al respecto (Avilés, 2012; Cerezo y Hernández, 2017). Las leyes educativas aluden en reiteradas ocasiones a la importancia de la convivencia en general, sin atender de forma específica al acoso escolar, con la salvedad de la tipificación como falta muy grave introducida por la LOMCE. A este respecto, en algunos protocolos se prescribe la notificación a la Fiscalía de Menores o las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado de los casos de acoso escolar identificados, a diferencia de otras que reservan esta opción para los casos constitutivos de delito.

El desarrollo de este trabajo de revisión y análisis presenta algunas limitaciones, como la imposibilidad de acceder al protocolo de la autonomía balear, pues no siempre ha resultado sencilla la búsqueda de los protocolos y, por ello, sería conveniente que estuvieran alojados en lugares más visibles de las páginas web de los departamentos y consejerías de educación. Por este motivo, bien pudiera darse el caso de no haber encontrado algún protocolo adicional, y que, por ende, no haya sido analizado.

Por último, las líneas de trabajo futuras que se proponen son la realización de un nuevo análisis comparativo por CCAA, cuando se publique el protocolo de Ceuta y Melilla, en proceso de elaboración, teniendo en cuenta también el protocolo balear. Por otro lado, se insta a valorar la posibilidad de elaborar un único protocolo de actuación estatal (flexible y abierto a la casuística de cada centro educativo), en base a las similitudes de los protocolos existentes, y teniendo en cuenta las carencias detectadas.

Sea como fuere, resulta primordial que cada centro escolar aplique diligentemente el protocolo autonómico que le corresponda, tratando de evitar con ello desenlaces como el de Jokin, y el sufrimiento de tantos menores que son y han sido víctimas de acoso escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, R., Velasco, J., Novo, M. y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.
- Avilés, J. M. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). *Revista Lan Osasuna*, 2, 1-13.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M. (2012). Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *Revista de investigación en psicología*, 15(1), 17-31.

- Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar*. Valoras UC.
- Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C. y Pérez-Escoda, N. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional. Con la obra de teatro Postdata* (2ª ed.). Desclée De Brouwer.
- Calderón, E. M., Durán, M. L., Rojas, M. C. y Amador, L. H. (2014). El acoso escolar como negación de alteridad. *Plumilla Educativa*, 13(1), 327-349.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2021). Acoso escolar y diversidad. Relación del acoso escolar con la percepción de normalidad en víctimas y agresores. *Revista de Educación*, 392, 155-175. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-482>
- Cerezo, F. (2019). Los protocolos de actuación con víctimas de acoso escolar. Análisis de una normativa institucional. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 167-172. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.181>
- Cerezo, F. y Hernández, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Cifuentes-Zunino, F., Pascual, J. y Carrer, C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 153-174.
- Da, Q., Huang, J., Peng, Z, Chen, Y. y Li, P. (2023). Did the prevalence of traditional school bullying increase after COVID-19? Evidence from a two-stage cross-sectional study before and during COVID -19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 143, 106256. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106256>
- De la Plaza Olivares, M. y González, H. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Revista de Victimología*, 9, 99-131. <https://doi.org/10.12827/RVJV.9.01>
- De Pinedo, E., Almonacid, J. C., Turrero, M. y González, S. (2019). *El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad*. Fundación ONCE.
- Fiscalía General del Estado. *Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil*. BOE.
- Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: prevalencia y efectos en la salud mental. *Revista Científica de Educomunicación*, 28(62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- García, M. D. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista Digital*, 60, 31-37.

- Hall, W. (2017). The Effectiveness of Policy Interventions for School Bullying: A systematic Review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 2334-2315. <http://doi.org/10.1086/690565>
- Ibáñez, D. y Hernández, M. A. (2022). La reiteración como factor definitorio del acoso escolar. En A. Bernárdez y M. L. Belmonte (Eds.), *Asociación de Jóvenes Investigadores de la UMU: III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Investigadores* (pp. 168-170). Servicios Académicos Intercontinentales.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Li, Ch., Wang, P., Martin-Moratinos, M., Bella -Fernández, M. y Blasco-Fontecilla, H. (2022). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: a meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, <https://doi.org/10.1007/s00787-00022-02128-x>
- Losada-Alonso, N. J. M., Losada-Gómez, R., Alcázar, M. Á., Bouso, J. C. y Gómez-Jarabo, G. (2017). Acoso escolar: Desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española. *Letras Jurídicas*, 4(4).
- Martínez-Rodríguez, J. A. (2017). *Acoso escolar: Bullying y Cyberbullying*. Bosch Editor.
- Medina, C., Díaz, L. y Pérez, L. C. (2016). Análisis de las consecuencias del acoso escolar en la edad adulta. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, M. M. Simón y A. B. Barragán (Eds.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (vol. 2) (pp. 387-391). ASUNIVEP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. Secretaría General Técnica.
- Monjas, M. I. y Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Junta de Castilla y León; REA.
- Nicolás, J. J. (2011). Acoso escolar. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 7, 1-8.

- Nieto-Sobrino, M., Díaz, D., García-Mateos, M., Antón-Sancho, Á. y Vergara, D. (2023). Incidence of Bullying in Sparsely Populated Regions: An Exploratory Study in Ávila and Zamora (Spain). *Education Sciences*, 13, 174. <https://doi.org/10.3390/educsci13020174>
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de Investigación para la Promoción de la Salud de la Universidad de Bergen*, 2, 1-23.
- Panizo, V. (2011). El ciber-acoso con intención sexual y el child-grooming. *Quadernos de criminología: Revista de criminología y ciencias forenses*, 15, 22-33.
- Rusteholz, G. y Mediavilla, M. (2022). *El impacto del acoso escolar en el rendimiento académico en España*. Jorge San Vicente Feduchi.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Cyberbullying en la infancia*. Save the Children.
- Sidera, F., Rostan, C., Serrat, E. y Ortiz, R. (2019). Maestros y maestras ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 421-434. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1515>
- Soriano, A. (2020). Efectividad de los programas de prevención de acoso escolar en las escuelas. *NPunto: Revista para profesionales de la salud*, 3(27), 58-78.
- UNESCO. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- UNICEF. (2019). *Guía para prevenir el acoso escolar. Conecta con la realidad de tu hijo*. Unicef Comité Español. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5920\\_d\\_UNICEF-guia-acoso-escolar.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5920_d_UNICEF-guia-acoso-escolar.pdf)
- Vega-Osés, A. y Peñalva-Vélez, A. (2018). Los protocolos de actuación ante el acoso escolar y el ciberacoso en España: un estudio por comunidades autónomas. *International Journal of New Education*, 1, 51-76. <https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4924>