

Literatura para la prevención del bullying en las primeras etapas de la educación escolar

Literature for the prevention of bullying in the early stages of education

Santiago Yubero¹ , Elisa Larrañaga¹ , Sandra Sánchez-García^{1,a} , Raúl Navarro¹ 

¹ Universidad de Castilla-La Mancha, España

✉ ^a Autor de correspondencia: sandra.sanchez@uclm.es

Recibido: 12/02/2022; Aceptado: 19/05/2022

Resumen

El acoso escolar es un grave problema social y para la salud de los menores, por lo que las escuelas deben implicarse desde el inicio de la escolarización en su prevención e intervención. Los álbumes ofrecen narrativas textuales y visuales que reflejan los comportamientos de acoso. La literatura infantil es un medio adecuado para conocer y reflexionar sobre diferentes problemáticas sociales. El primer paso que debemos realizar es llevar a cabo un análisis de contenido de la obra literaria para conocer cómo refleja la situación y qué variables cognitivas, emocionales y comportamentales aparecen reflejadas en la narrativa. El objetivo de este trabajo es ofrecer un instrumento de recogida de información que pueda servir para llevar a cabo el análisis de contenido de un álbum sobre el acoso. Se presenta el análisis de cinco álbumes de calidad a partir del instrumento propuesto.

Palabras clave: Acoso; prevención; selección de materiales de lectura; literatura infantil; álbumes ilustrados.

Abstract

Bullying is a serious social and health problem for children, and schools should be involved from the beginning of schooling in its prevention and intervention. Picture books provide textual and visual narratives that reflect bullying behaviours. Children's literature is a suitable vehicle for learning about and reflecting on different social problems. The first step is to carry out a content analysis of the literary work to find out how it reflects the situation and what cognitive, emotional and behavioural variables are reflected in the narrative. The objective of this paper is to provide a tool for collecting information that can be used to carry out a content analysis of an album on bullying. The analysis of five quality albums based on the proposed instrument is presented.

Keywords: Bullying; prevention; reading material selection; children's literature; picture books.



LA LECTURA COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La educación ha de estar comprometida con los procesos de desarrollo integral de la persona, el bienestar social y la calidad de vida. La sociedad contemporánea nos ha planteado nuevas realidades sociales, que son un continuo desafío para la educación (Caride, 2011). La lectura forma parte de las prácticas más empleadas en la escuela, ocupando un papel fundamental dentro de la actividad escolar desde edades muy tempranas. La lectura de textos es un método eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad, se convierte en un medio adecuado para profundizar en aquellos que ya plantean conflictos y en convertir un asunto problemático en un tema de debate y reflexión (Nieto-Martín y González-Pérez, 2002). El comentario de un texto es un proceso de integración de informaciones diversas y un medio válido para la toma de conciencia del medio en que nos movemos; pero, además, nos permite examinar críticamente mensajes o contenidos relevantes, interrogándonos sobre la validez de esos contenidos. Por ello, la lectura sobrepasa el ámbito educativo escolar, contribuyendo significativamente a la integración social y al desarrollo personal de los individuos.

Debemos entender que los textos literarios no existen solo para aportar estética y belleza al mundo sino, también, para ampliar nuestro proceso formativo. Los acontecimientos que transcurren en el relato, así como los personajes que cobran vida a través de las palabras, se convierten en experiencias vicarias que pueden tener influencia en la orientación de nuestras actitudes y comportamientos, además de influir en nuestros propios juicios morales (Borgia y Myers, 2010). Cuando un lector se introduce en un texto construye un cuadro mental sobre la narración, y llega a identificarse de manera emocional con los personajes y las situaciones (Jauss, 1982, 1992; Beach, 1993). Los modelos de conducta representados en los textos por los personajes se convierten en el eje principal de la interacción comunicativa literaria, gracias a los procesos de empatía o identificación con los personajes y sus vicisitudes dentro del mundo ficcional. Las distintas relaciones de asociación que se producen entre lector y personaje, a partir de complejos procesos psicológicos, posibilitan el reconocimiento y la imitación de los valores representados.

El poder socializador de los relatos radica en su fuerza emotiva, en su capacidad para presentar nuestros propios miedos, sentimientos y conflictos internos. La contribución de la lectura a la reconstrucción de uno mismo, ante cualquier pérdida que afecte al sentido de la vida, es una experiencia común que ha sido descrita por numerosos autores (Petit, 2008). El poder metafórico de las palabras y su permanente efecto de distanciamiento, proporcionan al lector una percepción renovada y vigilante de la realidad, que puede incitarle a interrogarse de una forma crítica y eficaz sobre la existencia de lo real.

En las estrategias de intervención a través de la lectura se utiliza el texto para conseguir un acercamiento a la realidad del lector. El objetivo es favorecer el diálogo entre el lector y el texto, razonando sobre los acontecimientos que les suceden a los personajes, relacionando las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y creencias. Los textos nos ofrecen material para la reflexión y el análisis, permitiendo que el lector se ejercite en la toma de decisiones y en la resolución de situaciones problemáticas (Yubero y Larrañaga, 2011, 2014). Las experiencias que transmiten los libros nos permiten vivir otras vidas, identificarnos con otras personas o

rechazarlas, conocer diferentes escenarios y tiempos, enfrentar multiplicidad de conflictos, explorar nuestras reacciones ante ellos y adoptar determinado criterio o postura.

Las obras literarias plantean distintos conflictos sociales y culturales, que permiten al lector entender que otros antes que ellos pasaron por momentos similares, provocando situaciones que pueden ayudar a conocer, entender y/o sobrellevar los propios conflictos. A partir de la lectura el lector se ejercita en la toma de decisiones y en la resolución de situaciones problemáticas, convirtiéndose en un instrumento privilegiado para educar en habilidades y valores sociales.

Dentro del aula encontramos, por ejemplo, numerosos estudios que muestran los beneficios de la lectura y de la literatura para trabajar la coeducación y el desarrollo de actitudes igualitarias (Turín, 1996; López-Valero et al., 2000; Yubero et al., 2009, 2014; Yubero y Larrañaga, 2010); así como la interculturalidad y la educación para la tolerancia a través de los textos literarios (Dearden, 1995; García-Bermejo y García-Parejo, 2003; Tejerina 2008).

Las diferentes maneras de leer un texto dependen de las experiencias, el conocimiento, el contexto, la situación actual y las necesidades del lector. Debemos entender que un texto literario no tiene una interpretación unidireccional, sino que sugiere múltiples interpretaciones. La comprensión de un texto estará condicionada por lo que previamente conoce el lector y por lo que ha actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura (Short, 1989); porque la lectura, cuando es una tarea activa y comprensiva, moviliza al lector, le conmueve y despierta su cognición y sus emociones. Sin cuestionarnos el papel educativo de la lectura debemos tener presente que la clave del proceso reside en la diferenciación perceptiva de los distintos lectores. De manera que cada lector será el encargado de realizar su propia selección perceptiva dentro del contenido del propio texto; que estará basada, fundamentalmente, en sus experiencias, sus vivencias, sus aprendizajes y todos aquellos valores y creencias asimiladas a través de su proceso de socialización.

Por este motivo, los momentos de lectura compartida en el aula deberían planificarse como intervenciones socioeducativas, en las que al tiempo que acercamos la lectura a niños y jóvenes, les ayudamos a ser más competentes, críticos y reflexivos con la sociedad que les rodea, motivando el diálogo entre el texto y sus experiencias personales y fortaleciendo de este modo su competencia lectora. La lectura es una actividad cognitiva compleja, por lo que puede darse un proceso en el que aquellos aspectos a partir de los que queremos motivar la reflexión y el diálogo no sean percibidos por los lectores a los que van dirigidos, y si no por todos, al menos sí por aquellos a los que sus características vitales y contextuales les lleven a realizar percepciones diferentes. El significado de una obra es percibido de modos distintos en función del contexto histórico, social y cultural de cada uno de los lectores, ya que toda creación literaria es capaz de transmitir nuevas sugerencias y valoraciones según la perspectiva desde la que sea leída o analizada (Mendoza Fillola, 2003; Sánchez-García y Yubero, 2009). Por ello, para el desarrollo de intervenciones socioeducativas a partir de la lectura es imprescindible la figura de un mediador que lleve a cabo diferentes estrategias dirigidas a reconocer y analizar las situaciones planteadas en los textos. El papel del mediador no debe ser el de imponer una lectura única y oficialmente legitimada, ni de evitar todo relativismo en la interpretación del texto para guiar al lector a la identificación de unos valores determinados (Sánchez-García y Yubero, 2013).

En el uso de las obras literarias para la intervención socioeducativa el lector debe valorar o rechazar a los personajes y relacionar las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y valores, para realmente llegar a un entendimiento entre el texto, el lector y la sociedad en la que vive.

ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar es un grave problema social y para la salud de los menores (Garaigordobil, 2011). Se ha definido como un acto agresivo e intencionado llevado a cabo por un grupo o individuo, repetidamente y a lo largo del tiempo, contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith et al., 2008). Acosar no es solamente pegar, existen diferentes comportamientos que hacen el mismo daño. En el acoso tradicional se pueden diferenciar cinco tipos de acoso: *acoso físico directo* (golpear, empujar); *acoso físico indirecto* (romper, robar, esconder cosas); *acoso verbal directo* (insultos, motes); *acoso verbal indirecto* (hablar mal a las espaldas, extender rumores); *acoso social* (no dejar participar en el grupo, ignorar) (Smith, 2016).

La investigación ha destacado la relevancia de la escuela en la intervención contra el acoso escolar en Educación Primaria (Coffey, 2013; Waters et al., 2012). Los estudios longitudinales han informado de la presencia de víctimas continuas; es decir, víctimas que mantienen ese rol a lo largo del tiempo. Así, en un pequeño porcentaje de menores se estabiliza la victimización a lo largo de su escolarización, por lo que es fundamental intervenir desde las primeras edades.

Los estudios han mostrado que existen diferencias entre las estrategias de afrontamiento que pueden adoptar las víctimas. Diversas investigaciones señalan que son eficaces las estrategias que buscan apoyo social y que consiguen bloquear la acción del agresor; mientras que las respuestas de enfrentamiento directo agresivo con el agresor no parecen serlo, ni tampoco las que consisten en no hacer nada o ignorar la situación (Livingstone et al., 2011). El empleo de estrategias no eficaces puede llevar a la continuidad del acoso y a causar mayor daño a las víctimas (Navarro et al., 2018). El papel de las familias y de los profesores es muy importante en la detección del acoso y también es clave en la manera de afrontar las estrategias para solucionarlo. Es muy importante el papel del profesorado para mantener y potenciar un clima en el aula que esté basado en la convivencia y en el respeto.

Por otra parte, desde la perspectiva de la Psicología de los Grupos es imprescindible entender al adversario para resolver un conflicto (Gómez y Vázquez, 2015). Es preciso entender las motivaciones y creencias del agresor para poder intervenir más eficazmente (Larrañaga et al., 2018). La Teoría Cognitiva Social de Bandura (1999) identifica la desconexión moral como un proceso cognitivo a través del cual las personas justifican su comportamiento agresivo o distorsionan las consecuencias que puede tener en otras personas. En diversos estudios se ha identificado que los estudiantes que presentaban desconexión moral hacia el acoso estaban más implicados en estos comportamientos (Meter y Bauman, 2016; Willians y Guerra, 2007). En los menores, se justifica la agresión porque las víctimas son consideradas diferentes. Este mecanismo disminuye la empatía hacia las víctimas y tiene graves consecuencias en el desarrollo del autoconcepto de la víctima, que llega a percibirse también como diferente y responsable del acoso. Por el contrario, si los agresores y observadores son capaces de valorar el dolor de la víctima se reduce la desconexión moral.

Si se sigue el modelo ecológico, adaptado del Modelo de Bronfenbrenner (1977), los amigos se constituyen en un grupo de apoyo y protección, aunque el grupo de compañeros también puede reforzar el bullying. Al concebir el bullying como un proceso grupal, la relación entre el acosador y su víctima se ve afectada por otras relaciones de las que forman parte el resto de los compañeros (Salmivalli, 2010). La investigación también ha relacionado la desconexión moral con la respuesta de los observadores ante una situación de acoso (Cabrera et al., 2020). Los compañeros pueden mantener el acoso con su silencio, en unos casos, porque pueden valorar que la victimización es divertida; o pueden erradicarlo con una conducta de apoyo a la víctima (Olthof et al., 2011). Sentir indiferencia, diversión, bienestar y satisfacción por el acoso motiva la repetición de la conducta agresiva (Giménez-Gualdo et al., 2015). Es imprescindible romper el binomio agresión/diversión. La asociación de culpabilidad y de pena puede despertar el comportamiento de intervención frente al acoso y el apoyo a la víctima (Perren y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

Los menores tienen dificultades para adoptar la perspectiva de la víctima y percibir cómo se siente. Esta falta de concienciación en los compañeros lleva a la activación de la desconexión moral y a la ausencia de apoyo a la víctima. Es preciso que reconozcan el daño que ocasiona la violencia entre iguales y que valoren la importancia del comportamiento de apoyo para detener la victimización. Por ello, para que un programa contra el bullying sea eficaz debe conseguir que todos los estudiantes tomen conciencia del papel que desempeñan (Salmivalli y Peets, 2010).

Es importante destacar que la desconexión moral es un proceso en el que los menores llegan a habituarse al acoso por la repetición de la conducta y las creencias que lo justifican (Bandura, 2002). Desde la perspectiva cognoscitiva-estructuralista (Piaget, 1987; Kohlberg y Kramer, 1969), los comportamientos morales dependen de las motivaciones en situaciones específicas, de las expectativas de los comportamientos y de las experiencias vividas, propias o vicarias. Dentro de las competencias morales se sitúan la empatía, el razonamiento de dilemas morales y la comprensión de las consecuencias de sus actos sobre otras personas. Si lo llevamos al campo del acoso, lo podemos situar en la capacidad de ponerse en la posición de la víctima, razonar sobre las situaciones de acoso y comprender las consecuencias de sus comportamientos.

Bandura (1986, 2002) propuso un enfoque interaccionista del fenómeno moral, señalando la relevancia del modelaje, la tutoría y la exposición a las reacciones de otros. Para este autor, la moralidad es un sistema regulador anticipatorio, donde las personas monitorean y juzgan su conducta, según las normas sociales, en busca de su autoestima y su satisfacción personal. Diferencia tres procesos:

- *Monitoreo*: es el inicio para el control de la conducta, consiste en la evaluación de las propias acciones.
- *Enjuiciamiento*: se juzga la conducta teniendo en cuenta si se respetan o no las reglas morales.
- *Autoreacciones*: surgen como resultado del enjuiciamiento, donde el individuo experimenta emociones positivas o negativas que conllevarán a la acción final.

Es necesario intervenir sobre el desarrollo moral de los menores podemos modificar el comportamiento de acoso antes de que desarrollen esquemas justificativos sobre su conducta.

LA LECTURA COMO REFLEXIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

La narrativa de los libros álbum, tanto textual como visual, nos permite dar a conocer a los primeros lectores muchas realidades para abrir su mundo y ampliar su experiencia. El hecho de que las narraciones sean un reflejo de la sociedad, con sus virtudes y sus defectos, hacen que se conviertan en una herramienta de gran utilidad para dar visibilidad a determinados temas sociales y también para su prevención, así como para la intervención socioeducativa (Yubero et al., 2022). La lectura empática, desde la identificación con la narrativa, apoya a los menores para reflexionar sobre los comportamientos y reacciones que presentan los personajes, sean humanos o animales; o bien para despertar el modelaje o una actitud crítica, así como para conseguir que vayan aprendiendo a enfrentarse a diferentes situaciones. Desde luego, será el diálogo compartido el que realmente facilite la reflexión y la intervención socioeducativa (López Valero y Encabo, 2005).

Bosh (2022), a través de una metodología experimental, ha mostrado que para poder realizar una lectura completa de los álbumes, la función de los mediadores es esencial en la ayuda a los menores en el reconocimiento de lo que no han visto antes. Los mediadores han de poner en marcha las acciones cognitivas y emocionales lectoras: comprender e interpretar la lectura (el texto y las imágenes), inferir una visión de la realidad, plantear el comportamiento y las emociones de los personajes, analizar los contextos de la narrativa, aplicar la lectura a distintos aspectos de la vida y extraer conclusiones sobre el relato.

Esta reflexión nos sirve en relación con el acoso escolar. Basándonos en las historias de lectura de los propios lectores, defendemos la idea de que el hábito lector solo puede desarrollarse desde una lectura empática, para lo cual es preciso potenciar las estrategias metacognitivas de personalización (Yubero et al., 2019), que también son la clave para potenciar los usos sociales de la lectura (Cerrillo et al., 2014). Es importante tener en cuenta que si la intervención sobre el comportamiento agresivo y la victimización entre iguales se aborda desde edades tempranas el resultado será más efectivo. Además, la prevención de estas conductas agresivas se puede trabajar a partir de la lectura de libros de literatura infantil.

El objetivo del presente trabajo es desarrollar y valorar un instrumento que facilite el análisis de contenido sobre el acoso en los álbumes ilustrados.

MÉTODO

El modelo de análisis propuesto atiende a dos aspectos clave. Por un lado, el análisis textual en el que se propone el estudio de los principales elementos narrativos de un texto y que centra su atención en los elementos clave de todo texto narrativo: personajes, desarrollo de la historia y desenlace.

En la narrativa infantil y juvenil el mundo ficticio creado en el relato descansa, básicamente, sobre los personajes; como respuesta a la necesidad de fijar la atención del lector y su interés en los protagonistas, por lo que su caracterización y desarrollo adquiere mayor importancia, si cabe, que en la literatura general. El objetivo de este análisis es profundizar en el estudio de su capacidad de evolución en el relato, teniendo en cuenta que, lo que realmente importa de estos personajes es la búsqueda de la personalidad en

la que están embarcados, los modos con los que son capaces de remontar situaciones, los porqués de los modos y funcionamiento de las cosas, del yo y del mundo que les rodea (Gómez del Manzano, 1987).

En este sentido, se propone centrar el análisis atendiendo a la relación que estos personajes tienen con la situación de acoso, las estrategias que utilizan para enfrentarse a la situación y la justificación que lleva a este comportamiento.

Un elemento clave de cualquier narración es el desenlace. El final de las obras supone un recurso decisivo como elemento constructivo del relato, al ser el encargado de otorgar sentido a la narración; pero también por su relación con la propuesta educativa que subyace en la mayoría de los libros infantiles y juveniles. Las reacciones emotivas que provoca en el lector el tradicional desenlace positivo lo convierten en el desenlace educativo por excelencia, puesto que ayuda al lector a deducir normas de conducta a partir del éxito o fracaso de los personajes. Pero la narración infantil también ha experimentado con otro tipo de finales que invitan a la reflexión. Al habitual desenlace positivo se unen el desenlace visto como positivo, en el que el problema no desaparece, sino que los personajes aprenden a convivir con él; el desenlace negativo, en el que el conflicto perdura; y, finalmente, el desenlace abierto en el que se deja en el aire la resolución del conflicto planteado, lo que permite varias interpretaciones de la historia (Sánchez-García y Yubero, 2013).

En los relatos infantiles la ilustración adquiere gran importancia y protagonismo, ya que se une al texto como una parte más de la narración; ayudando durante la lectura al lector a identificar personajes y situaciones, a marcar el ritmo y la secuenciación de la narración y, en definitiva, a entender e interpretar mejor la historia. Por este motivo, es importante centrar parte del análisis en la narrativa gráfica y cómo ésta complementa la información ofrecida por la parte textual. Las relaciones que se dan entre texto e imagen pueden agruparse atendiendo a cinco categorías de interacciones (Nikolajeva y Scott, 2001, 2000):

- *Simétrica*: texto e imágenes cuentan la misma historia repitiendo la información a partir de canales comunicativos distintos.
- *De ampliación*: las imágenes amplifican, aunque sea de una forma mínima, la información dada.
- *Complementaria*: la interacción de ampliación es más significativa y la imagen ofrece información relevante y diferente a la proporcionada por el texto.
- *De contrapunto*: texto e imágenes colaboran para transmitir significados más allá de su propio campo de actuación, dando una perspectiva diferente o un punto de vista irónico.
- *Contradictoria*: donde las palabras y las imágenes parecen ser opuestas, ofreciendo dos historias aparentemente dispares.

Debemos tener en cuenta que todas estas clasificaciones no son absolutas y los límites entre unas categorías y otras no siempre están claros, coexistiendo en una misma composición más de una de las categorías descritas, como señalan (Moya y Pinar, 2007). Todos estos elementos se recogen en una ficha que facilita la identificación y la descripción de las categorías que se han seguido para el análisis de los libros seleccionados (ver [anexo 1](#)).

RESULTADOS

Se presenta a continuación el análisis de contenido realizado, según las categorías diseñadas, de los libros seleccionados. Se incluyen en cada ficha solo las categorías que aparecen en la narrativa textual y gráfica en cada uno de los libros.

Monloubou, L. (2009). *Mimí "Tomatito"*. Bruño

NARRATIVA TEXTUAL
1. Protagonista
Víctima: Mimí
2. Situación de acoso
<p>Acoso verbal directo: mote, 'Tomatito'</p> <p>Acoso verbal indirecto, burlas</p> <p>Acoso social: no le dejan participar en el grupo</p> <p>- "En el recreo, sus compañeros la llaman 'Tomatito' a escondidas... ¡y también a su cara!</p> <p>- "... nunca la eligen para ningún equipo"</p>
3. Acosado/a
Personaje/s
<p>Mimí, una niña muy tímida</p> <p>- "con solo oír su nombre... ¡se pone colorada como un tomate!</p>
Cómo se siente la víctima
<p>Malestar, nervios, pesadillas,</p> <p>- "... Mimí lo pasa fatal"</p> <p>- "... Mimí está tan nerviosa que no deja de dar vueltas en la cama, y cuando por fin se queda dormida, ¡tiene muchas pesadillas!</p> <p>- "... el corazón le late muy fuerte y le tiemblan las piernas"</p>
Estrategias de afrontamiento
<p>No hace nada</p> <p>- "¡Mimí solo quiere que se la trague la tierra!"</p>
4. Acosador/a
Personaje/s
Todos los compañeros/as de Mimí
Justificación
<p>Desconexión moral: Mimí es diferente, se pone colorada</p> <p>Componente emocional: diversión</p> <p>- "Todos se parten de risa al ver como Mimí se pone colorada"</p>
5. Observadores
Personaje/s
No aparecen
6. Resolución
<p>Profesora</p> <p>Rompe el binomio acoso-diversión</p> <p>Evoca emociones negativas ante el acoso</p>

NARRATIVA TEXTUAL
<p>Apoyo a la víctima</p> <p>- “¡SHHHHHH, A callar he dicho! ¡Esto es una clase, no una jaula de grillos! ¡Debería daros vergüenza tratar así de mal a una compañera”</p> <p>- “Su nombre es Mimí, no Tomatito, ¿entendido?”</p>
NARRATIVA GRÁFICA
<p>Interacción simétrica reforzando la idea de la timidez de la protagonista.</p> <p>Interacción complementaria ofreciendo a partir de la imagen escenas de rechazo y burlas a la protagonista.</p>

Díaz Reguera, R. (2018). ¿Qué le pasa a Uma? NubeOcho.

NARRATIVA TEXTUAL
1. Protagonista
Víctima: Uma
2. Situación de acoso
<p>Acoso social: nadie jugaba con ella</p> <p>“... nadie jugaba con ella en los recreos, ... nadie parecía verla cuando llegaba a ningún otro sitio porque estuviera donde estuviera se sentía sola”</p>
3. Acosado/a
Personaje/s
Uma, la ven rara
Cómo se siente la víctima
<p>Triste, desanimada, aislada, se acaba sintiendo rara</p> <p>“... Uma se encerraba en ese silencio interminable, con la mirada pérdida en ningún lugar”</p> <p>- “Veían a una Uma ausente y cabizbaja. Una Uma encerrada en su tristeza”</p> <p>- “... parecía hundirse en un inmenso y oscuro mar”</p> <p>- “... estuviera donde estuviera se sentía sola”</p> <p>- “Yo no sé si soy rara, tal vez sí”</p>
Estrategias de afrontamiento
<p>No hace nada</p> <p>Ignora la situación</p>

NARRATIVA TEXTUAL
- “No me pasa nada” - “Una mañana Uma no quiso salir de clase a la hora del recreo” - ... “Estoy cansada”, “Me duele un poco la cabeza”, “He dormido mal”
4. Acosador/a
Personaje/s
Todos los compañeros/as de Uma
Justificación
Desconexión moral: Uma es diferente, es rara. Achacan a Uma la responsabilidad. Componente emocional: indiferencia - “Uma es rara”, “Es muy rara”, “Es rarísima”, “No es como los demás” - “Raro es alguien que se aparta de los demás, que no quiere jugar con todos los demás, que no habla con todos los demás”
5. Observadores
Personaje/s
Padres, Mercedes (la maestra)
Estrategias frente al acoso
No conocen el acoso (padres) Apoyan a la víctima (profesora) - “Veían a una Uma ausente y cabizbaja. Una Uma encerrada en su tristeza” - “... veía como Uma se sentaba en el mismo banco del patio mientras sus compañeros iban y venían en grupos y parecían no verla”
Justificación
Otros: Lo justifican por el desarrollo de la niña (padres)
6. Resolución
Profesora: Romper la desconexión moral Responsabilizar a los agresores Apoyo social Refuerzo autoestima de Uma - “Al volver al aula la maestra escribió en la pizarra la palabra RARO y les pidió a sus alumnos que trataran de definir su significado y explicaran que trataran de definir su significado y explicaran lo que entendían ellos por alguien raro” - “¿Y no serán todos los demás los que se apartan de alguien a quien han considerado considerar raro?” - “Mercedes se sentó junto a ella y, dulcemente, acariciándole la barbilla para que levantase la cara...” - “Yo sé que un día empezaron a mirarme de forma rara y no sé por qué, pero sé que mis amigas empezaron a decir cosas de mí, en voz bajita y se apartaban si yo llagaba. Sé lo raro que es salir al patio y que no se acerquen a ti, que nadie quiera jugar contigo” - “Uma está. Muy bien -dijo mientras tachaba el resto de los nombres de la lista-. Y todos los demás, ¿están?” - “¿Sabes?, yo no diría que eres o no eres rara, eres Uma, y de lo que sí estoy segura es que ¡eres única! Con tus gustos, tus aficiones, tu forma de vestir, de hablar, de pensar, de sentir...”
NARRATIVA GRÁFICA
Interacción de ampliación jugando con el uso de los colores. Se refuerza la idea de que lo diferente es lo que debe captar nuestra atención (vestido rojo de Uma) y los demás pasan inadvertidos (colores grises). El desenlace positivo de la historia aparece representado principalmente en la ilustración final.



Aguilar, L. (2014). Orejas de mariposa. Kalandraka.

NARRATIVA TEXTUAL
1. Protagonista
Víctima: Mara
2. Situación de acoso
<p>Acoso verbal directo</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mara es una orejotas” - “Mara tiene pelo de estropajo” - “Mara va vestida con un mantel” - “Mara tiene un calcetín roto” - “Mara calza zapatos viejos” - “Mara no lleva ni mochila ni cartera” - “Mara siempre lee libros usados” - “A Mara le rugen las tripas” - “Mara es una larguirucha”
3. Acosado/a
Personaje/s
Mara
Cómo se siente la víctima
Feliz y contenta
Estrategias de afrontamiento
<p>Ignora la situación</p> <ul style="list-style-type: none"> - “No, solo son orejas grandes, pero no me importa”
4. Acosador/a
Personaje/s
Compañeros de Mara
Justificación

NARRATIVA TEXTUAL
Desconexión moral: Mara es diferente Componente emocional: Diversión
5. Observadores
Personaje/s
Madre
Estrategias frente al acoso
Apoyan a la víctima
6. Resolución
Madre: Autoconcepto de Mara - "No hija, tienes orejas de mariposa"
NARRATIVA GRÁFICA
Interacción de ampliación al presentar las situaciones de forma paralela pero reforzando en la expresión de la cara de Mara los estados de ánimo por los que pasa el personaje.


Ibarrola, B. (2008). *El club de los valientes*. Ediciones SM.

NARRATIVA TEXTUAL
1. Protagonista
Víctima: Alan
2. Situación de acoso
<p>Acoso físico directo Acoso físico indirecto Acoso verbal directo</p> <p>- "Cuando alguno se negaba a hacer lo que él quería lo amenazaba con darle un puñetazo" - "... Alan permanecía en el suelo temblando de miedo y sangrando por el labio" - "... le había empujado con fuerza y ahora se lo estaba comiendo (el bocadillo) delante de sus narices" - "Cobarde, gallina, capitán de la sardina!"</p>
3. Acosado/a

NARRATIVA TEXTUAL
Personaje/s
Alan, pequeño pero valiente
Cómo se siente la víctima
Inferior, miedo, - "... Alan permanecía en el suelo temblando de miedo..."
Estrategias de afrontamientos
No hace nada - "No ha sido nada profe, solo una pelea sin importancia" - "Es que Samuel me ha empujado sin querer y yo me he caído" - "Se sintió mal pero no dijo nada, e intentó olvidarse de todo lo ocurrido cuanto antes"
4. Acosador/a
Personaje/s
Samuel - Samuel era más alto y fuerte que sus compañeros de clase y pensaba que todos los problemas se solucionaban con la fuerza"
Justificación
Desconexión moral: Se considera superior a los demás Componente emocional: Diversión, poder
5. Observadores
Personaje/s
Compañeros, maestro
Estrategias frente al acoso
Apoyan al agresor No hacen nada - "¡Bravo! ¡Bien por Samuel! ¡Eres el más fuerte!"
Justificación
Desconexión moral: Alan es menos fuerte, normalizan una pelea Componente emocional: Diversión
6. Resolución
Nala, una niña de un mundo diferente. Autoestima Alan: "Rey de los Valientes", resolución pacífica de conflictos. Apoyo social: Club de los Valientes - "Samuel es uno y nosotros somos muchos. Propongo que cada vez que se meta con uno de nosotros, los demás nos pongamos delante defendiéndolo! - "El Club de los Valientes creció y creció, porque ser socio tenía muchas ventajas y Samuel se dio cuenta de que, poco a poco, se estaba quedando solo"
NARRATIVA GRÁFICA
Interacciones de ampliación y complementarias aportando a partir de las ilustraciones expresividad a las emociones y al pensamiento de los personajes.

NARRATIVA TEXTUAL



12

Pero si se callaba, quedaría delante de todos como un cobarde y don Alberto se enfadaría con él por no querer contarle la verdad. Así que Alan tenía un problema, un serio problema, y no sabía qué hacer.


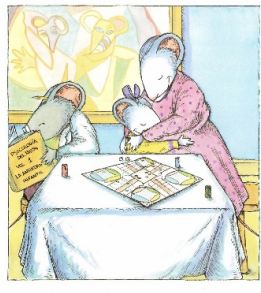


14

Alan tuvo que oír cómo todos le decían en voz baja: —Cobarde, gallina, capisn de la sandinál! Se sintió mal pero no dijo nada, e intentó olvidarse de todo lo ocurrido cuanto antes.

Henkes, K. (1999). *Crisantemo*. Everest

NARRATIVA TEXTUAL
1. Protagonista
Víctima: Crisantemo.
2. Situación de acoso
<p>Acoso verbal directo</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Cuando la señorita Charo pasó lista, todos se rieron al oír el nombre de Crisantemo” - “¡Fijaos! ¡Hasta parece una flor! —gritó Victoria al verla aparecer en el patio. —Vamos a arrancarla—propuso Rita —A ver como huele—insistió Josefina” <p>Acoso verbal indirecto, burlas</p>
3. Acosado/a
Personaje/s
Crisantemo, una niña feliz y orgullosa de su nombre hasta que llega al colegio
Cómo se siente la víctima
<p>Avergonzada, triste, pesadillas</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Crisantemo agachó la cabeza, cohibida. Ya no pensaba que su nombre fuese absolutamente perfecto. Estaba convencida de que era horrible” - “Crisantemo, en aquel momento, quería que se le tragara la tierra”. - Fue la peor pesadilla de toda su vida.
Estrategias de afrontamiento
<p>No hace nada (en el colegio)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Si yo tuviera un nombre como el tuyo, seguro que me lo cambiaba —insistió Victoria... <p>“¡Ojalá pudiera!, pensó Crisantemo, toda descorazonada”</p> <p>Busca apoyo familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> -¡La escuela no es para mí —respondió Crisantemo—. Dicen que me parezco a una flor, hace como que me arrancan, y hasta me huelen...
4. Acosador/a

NARRATIVA TEXTUAL
Personaje/s
Victoria - “¡Vaya un nombre te han puesto! No me lo puedo creer —murmuraba Victoria, mientras los niños se ponían en fila para salir del aula”.
Justificación
Desconexión moral: Crisantemo tiene nombre de flor Componente emocional: Diversión - “Pero cuando la señorita Charo pasó lista todos se rieron al oír el nombre de Crisantemo”.
5. Observadores
Personaje/s
Rita y Josefina, maestra (señorita Charo)
Estrategias frente al acoso
Apoyan al agresor (Rita y Josefina) No hace nada (maestra) -“Gracias por tu aclaración, Victoria —interrumpió la señorita Charo—. Pero ahora no estamos hablando de las flores...”
Justificación
Desconexión moral: Crisantemo tiene nombre de flor Componente emocional: Diversión
6. Resolución
Apoyo emocional de los padres Profesora (la señorita Estrella) Rompe el binomio acoso-diversión Apoya a la víctima y refuerza su autoconcepto. -“¿Qué es lo que osa causa tanta risa? —preguntó la señorita Estrella”. -“Mi nombre es Malvarrosa. Malvarrosa Estrella. Y si el bebé que estoy esperando es una niña, le pondremos Crisantemo. Me parece un nombre absolutamente perfecto”.
NARRATIVA GRÁFICA
Interacciones complementarias ampliando la información que ofrece el texto a partir de las ilustraciones que refuerzan especialmente la idea de burla de los compañeros de clase y el apoyo emocional que le brindan sus padres a partir de las lecturas de libros sobre psicología.
 <p>Pero cuando la señorita Charo pasó lista, todos se rieron al oír el nombre de Crisantemo. —¡Es larguísimo! —dijo Josefina. —Casi no te cabe en la tarjetal —indicó Rita. A mí me pusieron el nombre de mi abuela —replicó Victoria—. Tú, en cambio, te llamas como una flor.</p>
 <p>Crisantemo se sintió mucho mejor después de cenar macarones con queso rayado y salsa de tomate —su comida favorita—, de jugar un rato con sus papás al parchís y de que la colmaran de besos y abrazos durante toda la tarde.</p>

CONCLUSIÓN

Las categorías propuestas en el instrumento de recogida de información han resultado adecuadas para la realización del análisis de contenido de los álbumes. Nos ha permitido realizar un mapa de análisis del acoso reflejado en la narrativa textual y gráfica, tanto de la situación de acoso narrada como de los roles que intervienen. A su vez, nos permite disponer fácilmente de la información sobre las variables que vienen descritas en la obra literaria. A partir de esta información se facilitará la selección de lecturas y la programación de actividades para la intervención.

Los álbumes que hemos analizado reflejan las formas de acoso que con más frecuencia se producen entre los menores. Es importante resaltar que los libros reflejan el acoso verbal y el acoso social como formas dañinas de la relación entre iguales. Son formas que pueden pasar desapercibidas por los menores y a las que restan importancia. Sin embargo, las narrativas reflejan perfectamente las consecuencias de cualquier comportamiento de acoso. Como hemos comentado, es un aspecto en el que los menores tienen dificultad de reconocimiento. Por ello, es importante atender a todas las señales textuales y gráficas del texto para establecer un diálogo con los menores. Esto nos ha resultado útil para poder destacar la justificación que reflejan el agresor y los observadores sobre su comportamiento. A la vez, nos ha permitido detenernos en el análisis emocional de los personajes, que es un aspecto fundamental en el comportamiento de agresión y en las reacciones de los observadores. Los libros analizados muestran el binomio diversión-agresión y el acoso para mantener el poder sobre los demás. También es muy relevante poder atender al rol de los compañeros y de los profesores (en los textos analizados es la maestra la que toma protagonismo).

Nos ha parecido muy interesante la relevancia que ocupa en las narrativas la resolución del acoso. Destacan perfectamente las estrategias de afrontamiento positivo. Aspecto que puede potenciarse en la intervención con los menores a partir de la lectura. Pensamos que como línea de trabajo futuro deberíamos concretar más las variables de análisis de este apartado. También podría resultar de interés incluir el análisis del estereotipo de género, ya que la investigación ha destacado la relevancia de las normas de género sobre los comportamientos de acoso (Villora et al, 2019).

Defendemos el empleo de la lectura como instrumento de intervención contra el acoso con menores. Las obras literarias permiten el modelaje en un entorno seguro, facilitan la exposición a las justificaciones y emociones vinculadas con la agresión y abren la ventana a conocer las consecuencias del acoso.

Desde la narrativa podemos llevar a cabo el monitoreo del acoso, enjuiciar las acciones de los personajes y desde su propio comportamiento reflexionar sobre sus emociones. Para ello, es imprescindible realizar previamente un análisis de contenido del texto que pueda dirigir las acciones de los mediadores. Esperamos poder contribuir a facilitar esta tarea con el empleo del recurso de análisis que presentamos en este trabajo.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3

- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency, *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Beach, R. (1993). *Reader response theories*. National Council of Teacher of English.
- Borgia, L. G., & J. J. Myers (2010). Cyber Safety and Children's Literatue: A good match for creating classroom communities. *Illinois Reading Council Journal*, 38(3), 29-34.
- Bosch, E. (2022). Sin haberlo visto antes, no se puede ver: intericonicidad en álbumes sin palabras. *Ocnos*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2757
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Cabrera, M. C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2020). The role of emotions, moral disengagement and gender in supporting victims of bullying. *Education Sciences*, 10, 365. <https://doi.org/10.3390/educsci10120365>
- Caride, J.A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 18, 37-59.
- Cerrillo, P. C., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2014). El programa de Educación Responsable a través de la lectura. En *Literatura, emociones y creatividad* (pp. 5-9). Fundación Botín.
- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools*, 16, 261-271. <https://doi.org/10.1177/1365480213505181>
- Dearden, C. D. (1995). La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural. En *24º Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 29-37). OEPLI.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- García-Bermejo, M. L., & García-Parejo, I. (2003). Literatura infantil e interculturalidad: experiencias didácticas en educación primaria. En *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 587-598). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Giménez-Gualdo, A.M., Hunter, S.C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
- Gómez, A., & Vázquez, A. (2015). The power of 'feeling one' whit a group. Identity fusion and extreme pro-group behaviors. *International Journal of Social Psychology*, 30, 481-511. <https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1065089>
- Gómez del Manzano, M. (1987). *El protagonista-niño en la litera infantil del Siglo XX: Incidencias en la personalidad del niño lector*. Narcea.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic experience and literary hermeneutics*. University of Minnesota Press.
- Köhlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in Child and Adult Moral Development. *Human Development*, 12(2), 93-120. <https://doi.org/10.1159/000270857>
- Larrañaga, E., Navarro, R., & Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar*, 56, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *EU Kids Online: Final Report*. EU Kids Online; London School of Economics & Political Science. http://eprints.lse.ac.uk/39351/1/EU_kids_online_final_report_%5BLSERO%5D.pdf
- López-Valero, A., & Encabo, E. (2005). Ética, estética y educación literaria. En M. Abril Villalba (Coord.), *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil: claves* (pp. 171-187). Aljibe.

- López-Valero, A., Madrid, J. M., & Encabo, E. (2000). *Lectura, literatura y género: análisis del discurso docente y del alumnado y propuestas metodológicas que fomenten la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el área de lengua castellana y literatura*. Interlibro.
- Mendoza Fillola, A. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. En A. Mendoza Fillola, & P. C. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 17-60). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Menesini, E., Palladino, B.E., & Nocentini, A. (2015). Emotions of moral disengagement, class norms, and bullying in adolescence: A multilevel approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 124-143. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0124>
- Meter, D. J., & Bauman, S. (2016). Moral disengagement about cyberbullying and parental monitoring: Effects on traditional bullying and victimization via cyberbullying involvement. *Journal of Early Adolescence*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/02724316166670752>
- Moya, J., & Pinar, M. J. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos*, 3, 21-38. https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.02
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2018). Differences between preadolescent victims and non-victims of cyberbullying in cyber-relationship motives and coping strategies for handling problems whit peers. *Current Psychology*, 37, 116-127. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9495-2>
- Nieto-Martín, S., & González-Pérez, J. (2002). *Los valores en la Literatura Infantil*. Akal.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239. <https://doi.org/10.1023/A:1026426902123>
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van-der-Meulen, M. (2011). Bullying as a strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339-359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 195-209. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Ediciones Martínez Roca.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Peets, S.K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 81-104). Alianza Editorial.
- Short, M. (1989). *Reading, analysing and teaching literature*. Longman.
- Smith (2016). Bullying escolar. En S. Yubero, E. Larrañaga, & R. Navarro (Coords.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (pp. 9-30). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sanchez-García, S., & Yubero, S. (2009). Valores de siempre, conductas de ahora: la lectura y sus contextos. En S. Yubero, J.A. Caride, & E. Larrañaga (Coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 135-142). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sanchez-García, S., & Yubero, S. (2013). *La literatura de Fernando Alonso: fantástica realidad*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tejerina, I. (Coord.) (2008). *Leer la interculturalidad: Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Consejería de educación del Gobierno de Cantabria.

- Turín, A. (1996). *Por una igualdad de sexos*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Villora, B., Navarro, R., & Yubero, S. (2019). Cyber Dating Abuse and Masculine Gender Norms in a Sample of Male. *Future Internet*, 17(4), 84. <https://doi.org/10.3390/fi11040084>
- Waters, S. K., Lester, L., Wenden, E., & Cross, D. (2012). A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22, 190–205. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.26>
- Willians, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescence Health*, 41(6 Suppl 1), 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2011). Cazando valores, valorando lectores. En *Leer abre espacios para el diálogo* (pp. 145-150). Conaculta.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2014). Textos literarios para la prevención del acoso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 313-318. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.688>
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Sánchez, S. (2014). Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes: una propuesta de educación para la igualdad. En F. J. del Pozo, & C. Peláez (Coords.), *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica* (pp. 582-590). Universidad Complutense.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Elche, M. (2019). Estrategias metacognitivas de lectura de textos narrativos en futuros maestros. En M. M. Campos, & M. C. Quiles (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 145-154). Visor.
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R., & Sánchez-García, S. (2022). *Lectura y acoso. Propuestas para la mejora de la convivencia*. Narcea.

Apéndices

Anexo 1

NARRATIVA TEXTUAL
1. Protagonista
Víctima Agresor Observador
2. Situación de acoso
Acoso físico directo Acoso físico indirecto Acoso verbal directo Acoso verbal indirecto Acoso social
3. Acosado/a

NARRATIVA TEXTUAL
Personaje/s
Cómo se siente la víctima
Estrategias de afrontamiento
Busca apoyo social Bloquea la acción del agresor Enfrentamiento agresivo directo No hace nada Ignora la situación
4. Acosador/a
Personaje/s
Justificación
Desconexión moral Componente emocional
5. Observadores
Personaje/s
Estrategias frente al acoso
Apoyan a la víctima Apoyan al agresor No hacen nada
Justificación
Desconexión moral Componente emocional
6. Resolución
NARRATIVA GRÁFICA