

Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar

Artistic Creations by Primary Education Students to Adress School Bullying

Rocío Santana Cisneros

Universidad de Málaga

rociosantana@uma.es

Recibido 30/09/2025 Revisado 15/10/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 16/02/2026

María Dolores Sánchez Arjona

Universidad de Málaga

Resumen:

El acoso escolar, también conocido como *bullying*, constituye uno de los problemas más persistentes y complejos dentro del sistema educativo contemporáneo. Aunque durante décadas se ha intervenido, abordándolo desde diferentes enfoques, sus repercusiones siguen generando contextos escolares inseguros para gran parte del alumnado. Así, diversos estudios tanto a nivel internacional como nacional, coinciden en señalar que un elevado porcentaje de estudiantes experimentan *bullying* durante su trayectoria escolar, especialmente en etapas tempranas como Educación Primaria, cuando las habilidades sociales y la autoestima están en vías de desarrollo.

Sugerencias para citar este artículo,

Santana Cisneros, Rocío; Sánchez Arjona, María Dolores (2026). Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar. *Afluir* (Extraordinario VI), págs. 89-100, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.245>

SANTANA CISNEROS, ROCÍO; SÁNCHEZ ARJONA, MARÍA DOLORES (2026). Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar. *Afluir* (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 89-100, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.245>

Abstract:

School bullying, also known as bullying, constitutes one of the most persistent and complex problems within the contemporary educational system. Although interventions have been carried out for decades, addressing it from different approaches, its repercussions continue to generate unsafe school environments for a large proportion of students. Thus, various studies at both international and national levels agree in pointing out that a high percentage of students experience bullying during their school trajectory, especially in early stages such as Primary Education, when social skills and self-esteem are still in the process of development.

Palabras Clave: *Creaciones artísticas, Educación Primaria, bullying*

Key words: *Artistic Creation, Primary Education, bullying*

Sugerencias para citar este artículo,

Santana Cisneros, Rocío; Sánchez Arjona, María Dolores (2026). Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar. Afluir (Extraordinario VI), págs. 89-100, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.245>

SANTANA CISNEROS, ROCÍO; SÁNCHEZ ARJONA, MARÍA DOLORES (2026). Creaciones artísticas del alumnado de Educación Primaria para abordar el acoso escolar. Afluir (Extraordinario VI), febrero 2026, pp. 89-100, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra6.245>

Introducción

Uno de los objetivos centrales de la formación universitaria en Historia del Arte es El acoso escolar, también conocido como *bullying*, constituye uno de los problemas más persistentes y complejos dentro del sistema educativo contemporáneo. Aunque durante décadas se ha intervenido, abordándolo desde diferentes enfoques, sus repercusiones siguen generando contextos escolares inseguros para gran parte del alumnado. Así, diversos estudios tanto a nivel internacional como nacional, coinciden en señalar que un elevado porcentaje de estudiantes experimentan *bullying* durante su trayectoria escolar, especialmente en etapas tempranas como Educación Primaria (González y Ramírez, 2017), cuando las habilidades sociales y la autoestima están en vías de desarrollo.

Las formas de acoso escolar existentes son diversas, existe desde la agresión física hasta la verbal, y, hoy en día, está en auge el acoso digital, denominado como *ciberbullying*. Se entiende por *ciberbullying* aquella forma de agresión repetida e intencional que genera abusos de poder mediante las tecnologías digitales como los teléfonos móviles o las redes sociales (Cortés-Alfaro, 2020). Todas estas formas de acoso tienen en común consecuencias negativas en la persona que lo sufre, afectando a su bienestar emocional, su rendimiento académico y su capacidad para establecer relaciones interpersonales sanas con naturalidad. Sin embargo y pese a las graves consecuencias, uno de los aspectos inquietantes del fenómeno y que más llama la atención, es su carácter silencioso. En numerosos casos de acoso escolar, las víctimas se mantienen en silencio (Puche-Cabezas, 2023) y no suelen contar con las herramientas necesarias para expresar lo que están sufriendo, ya sea por miedo, vergüenza, presión social o falta de confianza en las personas adultas que las rodean.

Ese silencio, muchas veces normalizado, se convierte en un mecanismo de invisibilización que perpetúa el daño. Cuando el dolor no se nombra, no se atiende; cuando la violencia no se reconoce, se reproduce. En este contexto, resulta imprescindible repensar las estrategias de intervención desde un enfoque más humano y creativo. Es aquí donde el arte nos ofrece caminos alternativos de expresión, comprensión y denuncia.

Tal y como señalan **Texeira-Jiménez** y Vaquero (2022), transformar el aula en un espacio de creación artística no solo implica modificar las prácticas pedagógicas, sino asumir un compromiso real con el crecimiento personal y colectivo. Solo desde ese “refugio de lo artístico” es posible activar procesos educativos capaces de propiciar cambios significativos en el alumnado, especialmente en contextos marcados por el silencio.

Lejos de ser una actividad meramente estética o recreativa, el arte es, en palabras de Eisner (2002), un “modo de conocimiento” que permite abordar la realidad desde otros lenguajes y perspectivas, proporcionando acceso a formas de pensamiento que, a menudo, son inaccesibles a través de otras formas de representación. A través del arte, los niños y niñas pueden representar sus emociones, contar historias complejas, simbolizar conflictos internos y/o externos, y construir nuevas narrativas en torno a su experiencia vital. Especialmente en edades tempranas, donde el pensamiento abstracto está aún en desarrollo y las palabras a menudo no son expresadas, los lenguajes visuales (como el dibujo, el *collage* o la creación plástica), se convierten en canales privilegiados para decir lo que duele sin necesidad de hablarlo de forma directa.

Diversas investigaciones han demostrado el poder del arte como herramienta para promover el bienestar psicoemocional, la autoestima y la inclusión social (Vernia-Carrasco y Cantos-Aldaz, 2018). En el ámbito escolar, estas prácticas no solo permiten atender al sufrimiento individual, sino también generar comunidades más sensibles, críticas y cohesionadas. A través del arte, es posible transformar el aula en un espacio de escucha, de reconocimiento mutuo y de acción colectiva.

La presente investigación plantea una experiencia desarrollada con alumnado de Educación Primaria que, a través del arte, explora el acoso escolar desde una perspectiva simbólica, emocional y transformadora. Partimos de la convicción de que la educación artística puede convertirse en una materia de resistencia frente al silencio impuesto. Una resistencia que no se expresa mediante la compleja confrontación directa, sino mediante la creación de imágenes que cuentan, que denuncian, que evocan y que reparan. Así, los trazos, los colores y las formas adquieren un valor ético y político, al convertirse en testimonios de una infancia que desea ser escuchada.

Los resultados obtenidos evidencian el potencial del arte para dar voz a lo que habitualmente permanece escondido. A través de las obras, se visibilizaron situaciones de exclusión, de tristeza, de miedo, pero también de esperanza, de cambio y de solidaridad. Se abrió, de esta manera, un espacio de reconocimiento mutuo donde el dolor fue nombrado y compartido, y donde el grupo pudo empezar a pensarse a sí mismo como comunidad afectiva y ética.

Metas y objetivos

Los objetivos que guiaron la investigación fueron:

1. Explorar el potencial del arte como forma de resistencia simbólica y herramienta de expresión frente al acoso escolar.
2. Ofrecer un espacio seguro de expresión artística para que el alumnado represente sus vivencias personales o presenciadas de *bullying*.
3. Fomentar la empatía y la conciencia colectiva sobre el acoso escolar a través del análisis y discusión de las producciones artísticas.
4. Dar a conocer al alumnado nuevas formas de expresión de situaciones injustas a través del arte.

Método de la investigación e instrumentos

El diseño metodológico se apoya en un enfoque cualitativo y experiencial, inspirado en la metodología a/r/tográfica (Valdés-Bascuñán, 2022), que combina las funciones del docente (*teacher*), del artista (*artist*) y del investigador/a (*researcher*). Este enfoque permite integrar lo pedagógico, lo creativo y lo reflexivo en una misma práctica educativa, favoreciendo procesos de investigación-acción con sentido ético, artístico y transformador.

Contexto y participantes

La experiencia se llevó a cabo en un centro público de Educación Primaria, situado en Andalucía. En esta participaron dos clases de 3º curso de Educación Primaria (8-9 años), con un total de 48 discentes. El equipo docente estaba compuesto por profesoras de Educación Artística y Lengua Castellana y Literatura.

El trabajo se organizó en cinco sesiones de una hora y, estas sesiones, se articularon en torno a tres momentos: exploración, creación y reflexión.

Técnicas empleadas

- Dibujo libre y dirigido: se propusieron temáticas como: “Un momento en el que me sentí mal en el colegio”; “Algo que me costó mucho y no dije” o “Una historia del colegio que quiero reescribir” (entre otras).

- *Collage “emocional”*: utilización de recortes, revistas, texturas, telas y palabras sueltas para componer escenas simbólicas.

- Composición visual grupal: obras colectivas por grupos cooperativos de seis integrantes, donde el alumnado representaba soluciones, deseos o cambios frente a las situaciones de acoso escolar descritas por las profesoras.

Instrumentos de recogida de información

Para la recogida y análisis de información se utilizaron diversos instrumentos que permitieron y facilitaron una comprensión profunda del proceso vivido.

En primer lugar, se empleó un cuaderno de campo donde se registraron observaciones sistemáticas y espontáneas, así como fragmentos del diálogo emergente durante las sesiones. Asimismo, se realizó un análisis interpretativo de las obras visuales producidas por el alumnado, atendiendo tanto a su dimensión emocional como a los elementos simbólicos y narrativos presentes en las composiciones. También, se llevaron a cabo entrevistas breves y semiestructuradas con algunos/as alumnos/as y docentes participantes, con el objetivo de captar impresiones, significados y percepciones personales sobre la experiencia. Finalmente, se promovieron sesiones de metarreflexión grupal muy enriquecedoras, en las que el alumnado pudo compartir sus sensaciones en torno al proceso creativo, expresando el impacto emocional y relacional que tuvo para ellos y ellas.

Resultados

Representación de emociones

Uno de los elementos más destacables es la gran expresividad con la que el alumnado representó sus emociones. Aunque no se utilizaba en la gran mayoría de estas un lenguaje verbal explícito (ya que había algunas en las que el alumnado si añadía palabras), las obras reflejaban de manera clara y contundente un repertorio afectivo, que incluía emociones como tristeza, soledad, miedo, rabia, impotencia e, incluso, culpabilidad. Estas emociones aparecen representadas de maneras diversas, tanto figurativas mediante monigotes/personas como abstractas.

Por ejemplo, en varios dibujos se observaban figuras humanas solitarias, con cuerpos encogidos, cabezas agachadas o lágrimas visibles. El uso de colores fue especialmente significativo. Predominan los tonos fríos como el azul oscuro, el gris y el negro, asociados culturalmente con la tristeza. Algunos/as estudiantes utilizaron el rojo para simbolizar la agresión o el conflicto. Un menor número de alumnado optó por dibujar sin utilizar ningún tipo de color, solo el del lápiz.

Un caso revelador fue el de una alumna que representó una escena del patio donde aparecía sentada sola en el suelo en una esquina, mientras un grupo de compañeros/as jugaban con una comba sin incluirla. En su dibujo, ella se autorepresenta con tonos opacos, casi como una sombra, al contrario que a sus compañeros/as, los/as cuales aparecen más visibles.

En otros casos, la expresión emocional se manifestó mediante símbolos abstractos: nubes oscuras sobre la cabeza de un personaje, caminos bloqueados, grietas abiertas o trazos de colores formando un círculo gigante en medio del folio. Estos elementos no figurativos se interpretan como indicadores de emociones difíciles de verbalizar, pero presentes en la experiencia subjetiva del alumnado.

Con estas formas de expresión se pone de manifiesto que el arte puede convertirse en una vía de comunicación significativa, especialmente cuando el lenguaje verbal no alcanza o resulta insuficiente para transmitir el dolor o el miedo que sienten. Además, nos muestra que es revelador de situaciones que ocurren dentro del contexto escolar y el o la docente pueden no haber identificado.

Narrativas personales y vivencias observadas

Otro aspecto fundamental del análisis fue el contenido narrativo de las obras, que permitieron identificar historias personales, vivencias observadas y relatos reconstruidos desde la memoria o la imaginación. Aproximadamente el 35% del alumnado representó experiencias personales de acoso escolar, mientras que otro 45% abordó situaciones que habían presenciado en su entorno escolar. El 20% restante eligió representar escenas donde aparecían figuras que ayudaban, mediaban o defendían a otros/as.

Entre los temas más recurrentes identificados en los dibujos y *collages* destacan:

- Burlas constantes por el aspecto físico: peso, altura, color de piel, forma de vestir o uso de gafas; fueron motivos representados como fuentes de *bullying*. En una obra, un niño dibujó a varios compañeros señalándole con dedos alargados, mientras él se escondía detrás de un libro con la cabeza agachada.

- Comentarios sobre el rendimiento académico: el alumnado con mayores dificultades académicas, el alumnado que “sobresale” debido a buenas calificaciones y el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, han sido representados como objeto de humillaciones y/o risas.

- Exclusión en los juegos del recreo: esta fue una de las temáticas más comunes. En muchas composiciones aparecían alumnos/as apartados/as y el resto del grupo junto o, incluso, con la palabra “NO” escrita en sus bocadillos de diálogo.

- Apodos ofensivos y sobrenombres humillantes: algunos/as estudiantes representaron insultos o palabras hirientes dentro de bocadillos o nubes de pensamiento que acompañaban a los personajes, visibilizando así la violencia verbal como un tipo de agresión cotidiana. En contraste, un conjunto menor de obras presentó escenas donde alguien ayudaba, abrazaba o defendía a la víctima.

Estas representaciones son valiosas desde el punto de vista pedagógico, ya que ofrecen modelos en los que se observan elementos que serán trabajados en futuras propuestas como parte de un enfoque restaurativo y contra el acoso escolar.

A continuación, se muestra una creación realizada por un alumno de ocho años, el cual representa una escena de *bullying* presenciada:

En esta 1^a imagen se observa a un alumno huyendo de otros dos que le persiguen. Destaca la diferencia en el rostro, ya que los agresores muestran las cejas fruncidas. En la secuencia que representa, pasando al número dos, se muestra cómo los agresores han conseguido atrapar a la víctima y le están pegando patadas, mientras esta llora en el suelo y otros le observan sin decir nada. Así, llegamos al número 3 donde se ve a la víctima llorando, representándose el llanto con líneas largas que caen de sus ojos.

En el número 4, se observa una petición de ayuda, ya que la víctima revela “me ha dado un montón de patadas” y aparece contándoselo a otro monigote. Por último, en el número 5, se visualiza a un monigote (seguramente el mismo del número 4), diciéndole a los agresores que pidan perdón por lo que han hecho. Esto nos muestra cómo el alumno está interesado en que el caso de acoso escolar ocurrido se resuelva.

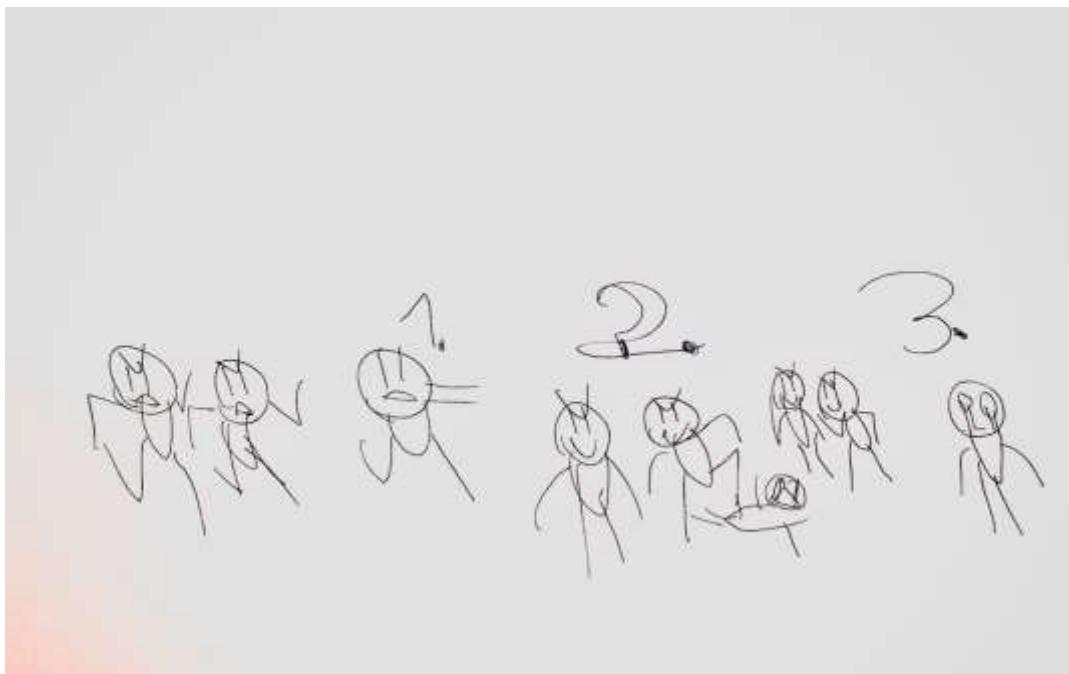


Figura 1 Dibujo realizado sobre caso de acoso escolar presenciado (1^a parte)

Nota. Realizado por alumno de ocho años de edad.



Figura 2 Dibujo realizado sobre caso de acoso escolar presenciado (2^a parte). *Nota.* Realizado por alumno de ocho años de edad.

Empatía y diálogo emergente

Uno de los logros más significativos de la experiencia fue la aparición de la empatía a través del arte. Las sesiones de reflexión posteriores a las creaciones artísticas, se convirtieron en espacios de escucha activa, de reconocimiento mutuo y de transformación del vínculo entre iguales.

Muchos alumnos y alumnas expresaron sorpresa y conmoción al ver las obras de sus compañeros/as. Comentarios como “me hizo pensar en cómo actué” se repitieron en las diferentes sesiones. Estos momentos marcaban puntos de inflexión en la conciencia del grupo-clase y, en algunos casos, incluso motivaron a peticiones espontáneas de disculpa o propuestas para mejorar la convivencia.

Además, se detectó una transformación en el tipo de lenguaje utilizado por el alumnado. Mientras que en las primeras sesiones las intervenciones eran más superficiales o descriptivas (“me gusta tu dibujo”; “es bonito”), conforme avanzó el proyecto, comenzaron a surgir lecturas más profundas y empáticas: “Yo también me sentí así una vez” o “No sabía que eso dolía tanto”.

Este proceso de apertura emocional contribuyó no solo al desarrollo de la empatía, sino también a la construcción de una cultura de respeto, donde la experiencia del otro/a adquiría valor.

Discusión

Se evidencia el potencial del arte como herramienta pedagógica para abordar el *bullying* (Marande-Perrin y Vernia-Carrasco, 2023) en Educación Primaria. Lejos de ser una actividad meramente creativa, la práctica artística actúa como un espacio donde el alumnado expresa emociones complejas, comparte vivencias silenciadas y construye vínculos más empáticos con sus iguales.

Uno de los elementos que más destacamos es la capacidad del arte para funcionar como un lenguaje alternativo y eficaz para verbalizar experiencias difíciles de narrar. En multitud de las obras analizadas, el alumnado plasmó emociones como el miedo, la tristeza o la exclusión sin necesidad de emplear palabras. Esta capacidad de representar lo vivido a través de formas, colores y símbolos, refuerza la idea de que el arte es, especialmente en edades tempranas, una vía poderosa de expresión emocional. Coincidimos con autores como Eisner (2002), quien sostiene que el arte permite acceder a formas de conocimiento y experiencia que otros lenguajes no logran transmitir.

Asimismo, la experiencia permitió observar cómo el proceso creativo no solo sirvió para expresar el sufrimiento, sino que también sirvió para poder nombrarlo y compartirlo con el resto del grupo-clase. En las sesiones de reflexión sobresalió el valor del arte como un espejo emocional colectivo, donde muchos alumnos y alumnas se reconocieron en las obras de sus compañeros/as, desarrollando una mayor empatía y comprensión hacia el otro/a. Comentarios como “yo también sentí eso” o “no sabía cómo dolía”, muestran que las creaciones artísticas del alumnado a modo de denuncia, abren espacios de escucha y validación afectiva.

Teniendo en cuenta una perspectiva grupal, el arte también actuó como un catalizador del cambio en el clima del aula. La cooperación, el respeto por las obras ajena y la disposición a compartir y escuchar experiencias personales, indicaron una transformación positiva en las dinámicas del grupo, así como en el clima del aula. Este cambio fue especialmente notorio en algunos alumnos/as que, hasta entonces, habían permanecido “invisibles”, y que encontraron en el arte un canal de visibilización legítimo y valorado.

Por otro lado, esta experiencia pone de relieve el papel trascendental del profesorado en la facilitación de estos procesos, generando un ambiente de confianza. Este modelo de intervención educativa promueve una pedagogía del cuidado (Buxarrais-Estrada, 2013), donde el arte se convierte en un medio para fortalecer el vínculo entre alumnado y profesorado.

Así, **Sánchez-Arjona (2019)** señala la importancia del cuidado que, como docentes, debemos tener al hablar en clase sobre las producciones artísticas del alumnado. Como la autora explica, el ser humano tiende a sentir rechazo o formular opiniones negativas hacia sus propias creaciones, y es precisamente este temor al juicio el que lleva a muchos/as adolescentes a dejar de dibujar, por no querer exponerse. Por ello, debemos evitar generar situaciones que refuerzen ese rechazo y, en cambio, fomentar un ambiente seguro y respetuoso.

Confirmamos que integrar el arte en la educación y, en concreto, para la prevención del acoso escolar, no es una opción secundaria, sino una necesidad pedagógica y ética. Frente a la complejidad del *bullying*, se requieren respuestas que atiendan no solo a los hechos, sino también a las emociones, las vivencias y los silencios que lo rodean. El arte, en este contexto, se posiciona como un instrumento transformador que ayuda a construir escuelas más humanas y comprometidas con el bienestar de toda la comunidad educativa.

Conclusiones

El arte posee un inmenso potencial para actuar como resistencia simbólica, canal de expresión y herramienta educativa frente al acoso escolar en Educación Primaria. Esta afirmación no se sostiene únicamente en la observación de las obras producidas por el alumnado, sino también en los efectos observados en el clima del aula, en las dinámicas grupales y en la apertura emocional que generaron las dinámicas creativas. En una sociedad en la que, en ocasiones, se subestima el papel del arte, esta experiencia demuestra que su valor no reside solo en lo estético, sino en su capacidad para transformar realidades humanas, emocionales y sociales profundamente arraigadas.

Lejos de tratarse de una actividad complementaria, la educación artística se presenta como una forma de expresión emocional del alumnado, especialmente en una etapa como Educación Primaria, en la que el lenguaje verbal puede no ser suficiente para expresar el sufrimiento o el alumno/a sentir miedo, incluso vergüenza, para hacerlo. A través del arte, los niños y niñas encontraron una vía legítima y segura para expresar emociones que, muchas veces, permanecían reprimidas o simplemente ignoradas. Así, el miedo, la vergüenza, la tristeza, la rabia o la confusión, fueron plasmadas en imágenes que hablaban por sí solas, con una fuerza simbólica que resultaría algo complejo de igualar mediante otros recursos educativos.

Estas obras, más allá de su contenido gráfico, se han convertido en verdaderos testimonios para dar visibilidad al acoso escolar desde una perspectiva personal y, al mismo tiempo, crítica y transformadora. Al compartir sus creaciones, los y las estudiantes no solo relataron lo que habían vivido o presenciado, sino que ofrecieron al grupo una visión íntima de su mundo emocional. Esta apertura generó espacios de diálogo sinceros y seguros, en los que emergieron la escucha, el reconocimiento mutuo y una incipiente conciencia de comunidad.

La experiencia mostró también que, cuando se articula con objetivos éticos, emocionales y sociales, la Educación Artística es capaz de promover una convivencia más empática y cohesionada. El arte no fue solo el medio para hablar del dolor, sino también el motor para pensar nuevas formas de convivencia. En este sentido, los procesos artísticos permitieron resignificar el daño sufrido y convertirlo en relato compartido, en memoria común y en impulso hacia la acción colectiva. La creación artística, entonces, no solo narra lo que pasó, sino que también propone lo que sería ideal que pasara: una escuela donde se escuche, se respete y se empaticé más.

Integrar prácticas artísticas en el currículo de Educación Primaria no debe entenderse como un añadido opcional, sino como una necesidad educativa. En un contexto donde el bienestar emocional del alumnado se ha convertido en prioridad, el arte se posiciona como un recurso educativo y ético indispensable. Apostar por su inclusión desde esta perspectiva no es simplemente una cuestión de innovación metodológica, sino un compromiso profundo con la construcción de escuelas más humanas y justas, libres de violencia, en las que todo niño y niña pueda ser visto, escuchado/a y comprendido/a.

Limitaciones del estudio e implicaciones para la investigación

Esta investigación cuenta con las presentes limitaciones reconocidas:

- El carácter contextual del estudio, centrado en un centro educativo y curso concreto, lo cual limita su generalización a toda la etapa.
- La dificultad presente para medir el impacto a largo plazo, en términos de reducción del acoso escolar o mejora de la convivencia.

Para acabar, hemos de relatar que los hallazgos obtenidos invitan a futuras líneas de investigación, tales como:

- Estudios longitudinales que sigan la evolución emocional del alumnado tras experiencias artísticas de este tipo.
- Investigaciones comparativas entre grupos con y sin intervención artística en programas de prevención del acoso escolar.
- Propuestas metodológicas de formación docente que integren el enfoque a/r/tográfico en el abordaje de conflictos escolares.

Agradecimientos

Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU2022) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Referencias

Buxarrais-Estrada, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *Edetania*, (43), 53-65. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/707>

Cortés-Alfaro, A. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), 1-9. <https://www.mediographic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=101634>

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

González, B. M., y Ramírez, V. M. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA Ergo Sum*, 24(2), 109-116. <https://doi.org/2332434343>

Marande-Perrin, G., y Vernia-Carrasco, A. M. (2023). Arte contra el bullying: Una experiencia y una propuesta de asignatura optativa en educación primaria. *Artseduca*, (34), 205-218. [10.6035/ARTSEDUCA.6430](https://doi.org/10.6035/ARTSEDUCA.6430)

Puche-Cabezas, L. (2023). Usos y significados del silencio frente al acoso escolar. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, (10), 72-94. <https://doi.org/10.46661/relies.9429>

Sánchez-Arjona, M. D. (2019). TÉCNICAS COOPERATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ARTÍSTICAS EN LA COMUNICACIÓN VISUAL. En *Libro Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades*, 5 (pp. 62-72). DYKINSON. 978-84-1324-560-7. <https://l1nq.com/M4BZD>

Texeira-Jiménez, R., y Vaquero-Cañestro, C. (2022). Los procesos de experimentación artística e introspectiva como oportunidad de transformación vital en la didáctica de las artes plásticas. *Tercio Creciente*, 39-52. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6508>

Valdés-Bascuñán, I., Romo, Verónica y Vergara, X. (2022). La práctica A/R/Tográfica como experiencia creativa desarrollada por mujeres sin formación previa en Artes y en Docencia. *Tercio Creciente*, 22, 195-211, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.6886>

Vernia-Carrasco, A. M., y Cantos-Aldaz, F. J. (2018). La inclusión educativa y social desde la música y la palabra. *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades*, (14), 11-19. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i14.7477>